



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ VIA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: UMA ANÁLISE DO PROJETO TRILHAS DO
INSTITUTO NATURA EM BENEVIDES-PARÁ**

Belém
2022

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ VIA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: UMA ANÁLISE DO PROJETO TRILHAS DO
INSTITUTO NATURA EM BENEVIDES-PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente, teorias e práticas educacionais, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Arlete Maria Monte de Camargo.

Belém

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436f Pereira, Mary Jose Almeida.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
ESTADO DO PARÁ VIA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: :
UMA ANÁLISE DO PROJETO TRILHAS DO INSTITUTO
NATURA EM BENEVIDES-PARÁ / Mary Jose Almeida Pereira.
— 2022.
266 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Arlete Maria Monte de Camargo
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2022.

1. Formação continuada de professores. 2. Parcerias
Público-Privadas. 3. Projeto Trilhas/Instituto Natura. 4.
Privatização da Educação. 5. Autonomia.. I. Título.

CDD 370

MARY JOSE ALMEIDA PEREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ VIA
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: UMA ANÁLISE DO PROJETO TRILHAS DO
INSTITUTO NATURA EM BENEVIDES-PARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho docente, teorias e práticas educacionais, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Arlete Maria Monte de Camargo.

Aprovada em: 03 / 06 / 2022

Conceito: Excelente

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Arlete Maria Monte de Camargo (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (Unifap)

Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico esta tese a todos os profissionais da educação que acreditam e lutam diariamente para que a educação pública seja de qualidade, referenciada para todos (as). Para aqueles que nunca deixaram de sonhar por um mundo mais humano, fraterno, onde tenhamos a possibilidade de ser feliz. Em especial, ofereço ao meu pai **José Maria Silva Pereira** (*In memoriam*) e a minha mãe **Maria Dolores Almeida Pereira**, que se doaram com amor, carinho e dedicação para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a **Deus**, pela oportunidade de estar viva e com saúde, por passar esse período pandêmico da Covid-19, marcado por dor, perdas e saudades de muitos amigos. Agradeço a Ele, que sempre será minha adoração e reconhecimento desse amor e de todas as conquistas na minha vida.

A minha amada família, por ser a minha estrutura, nunca me deixavam sentir sozinha, sempre estiveram me apoiando a quem eu admiro muito, minha mãe **Maria Dolores**, meu pai **José Maria** (*In memoriam*), aos meus amados irmãos **Meiry Angela**, **Mary Helen**, **Waldeir José** e meus sobrinhos, que acalmaram o meu ser nos momentos de angústia e solidão que a escrita da tese nos traz, por vezes. **Andrey Quadros** e **Wallace Mateus**, **Miqueias** e **Miguel** e, em especial, agradeço ao meu esposo **Roberto Farias**, pelo apoio incondicional em toda caminhada, por chorar comigo e sorrir também, minha eterna gratidão a vocês.

À professora orientadora **Arlete Maria Monte de Camargo**, que concedeu o privilégio de me orientar nesta tese. Eu a tenho, por certo, não somente como orientadora, mas amiga, companheira atenciosa e sempre disposta a ajudar, com o rigor nas orientações que é tão indispensável à formação acadêmica, sempre com muito respeito às nossas produções e nos levando ao amadurecimento dos objetivos da tese, além de compactuar de posicionamentos que permitiram analisar o objeto de estudo.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA**, com os quais compartilhei momentos de aprendizagens. Destes, em especial, aos professores da Linha de Pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, teorias e práticas educacionais.

Aos integrantes da banca examinadora, pelas valiosas contribuições desde a qualificação até o momento da defesa, professores comprometidos em apontar os limites e as possibilidades dos caminhos que escolhemos traçar por meio da pesquisa, Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG), Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade (Unifap), Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués (UFPA) e Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (UFPA).

Às companheiras de estudo, pesquisa, durante esses quatro anos, agradeço as partilhas, trocas de textos, debates, esclarecimentos, vocês foram imprescindíveis para conclusão desta tese, amiga Ana Cláudia, Ellen Moreira, Gabrielle Milenka, Flávio Nogueira, Glenda, Eduarda Assunção e Maria José.

Ao Grupo de pesquisa em Política educacional e Trabalho Docente – Gestrado pelos momentos de estudo, aprendizagem, por oportunizar viver a pesquisa.

Ao Grupo de estudo e Pesquisa em política, planejamento e gestão da Educação - GPGED/UFPA na pessoa do Dr. Raimundo Sousa e Dr. Miguel pelo debates constantes, leitura e contribuições fundamentais para a constituição e construção desta pesquisa, o que qualificou a escrita.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior- Gepes pelos debates empreendidos que me auxiliaram aprofundar o objeto de pesquisa da tese.

À Universidade Federal do Pará - UFPA, ao seu Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação - e sua correspondente secretaria, por mostrarem-se prestativos e solidários na orientação das questões do curso, bem como na organização documental sempre esclarecendo nossas dúvidas e orientando com presteza e compromisso.

À Semed de Benevides-Pará que abriu as portas para realização da pesquisa e em especial aos professores que concederam as entrevistas, muito obrigada.

A todos os colegas do Curso de Doutorado em Educação 2018, pela união, amizade, ajuda companheirismo. Todos foram muito importantes em minha vida, obrigada pelas contribuições.

À Seduc-PA pela liberação para assim ter dedicação exclusiva ao estudo e a pesquisa.

E, por fim, uma tese se faz em um processo de construção histórica e de vida, não acontece em quatro anos, é uma trajetória feita em diversos tempos e com diversas pessoas. E quem a escreve passa por diversos momentos, da solidão da escrita, a dúvida metódica, os questionamentos constantes, as indignações e incertezas, aos delírios e utopias, e saímos vivos. Escolhi sair desse processo mais humana, solidária, pois, só tem um fundamento ter o título de doutora, se for para servir o próximo com responsabilidade e amor, para ajudar a construir um mundo mais justo e humano.

*A educação ocupa o centro da lógica da dádiva e da
contradáviva entre gerações. Saberes, sim, mas
também normas e valores. Essa lógica é o
fundamento da instituição e lhe dá embasamento
antropológico. O maior perigo, com a desigualdade,
é a mutilação da vida por uma concepção redutora
de cultura e de educação, concebida como uma
formação com objetivos profissionais. É como
passar de uma escola dependente de um
nacionalismo cultural estreito para uma escola
corroída pelo egoísmo utilitarista. Essa concepção
dominante de educação faz parte da visão de
humanidade formada por combatentes de guerra
econômica mundial. Por isso é que deve ser
combatida.*

Christian Laval

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **Formação Continuada de Professores do Estado do Pará via relação Público-Privada: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará.** 2022. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

RESUMO

As reformas no campo educacional, no Brasil, a partir da década de 1990, têm oportunizado novas formas de construir políticas, valorizando a relação público-privada como pressuposto da materialização da ação do Estado. Esta tese toma como tema a formação continuada de professores, realizada via relação público-privada no município de Benevides, no estado do Pará, a partir da formação do Projeto Trilhas, do Instituto Natura. Constitui-se objetivo analisar a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Natura para realização da formação continuada e suas implicações na autonomia e reconhecimento do professor, estabelecendo reflexões críticas acerca da formação docente defendida pela iniciativa privada, em especial, pela empresa Natura, por meio do Projeto Trilhas. O procedimento metodológico consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando-se, como auxílio, a pesquisa de campo, com uso de instrumentos de coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, e análise dos documentos com base nos relatórios do Instituto que possibilitaram a construção dos elementos empíricos; além de uma revisão sistemática e integrativa, a fim de compor a dimensão conceitual-teórica para compreender o objeto desta pesquisa, cujos dados foram analisados com base na teoria social do discurso de Fairclough (2016). Os resultados apontam que as reformas neoliberais, a partir de 1990, no Estado brasileiro, acentuaram, por meio das Parcerias Público-Privadas (PPPs), o aumento das intervenções do setor empresarial na educação e na formação de professores, em todos os níveis de ensino. Sabe-se que a disputa do setor privado pela oferta da educação é histórica e sempre esteve presente na agenda das políticas educacionais. No entanto, tem-se fortalecido com as orientações dos organismos internacionais e o movimento “Todos pela Educação” no Brasil. Outro aspecto constatado foi o arcabouço jurídico para as PPPs, que possibilitou que as empresas pudessem adentrar nas escolas públicas de educação básica por meio do nexo de seu projeto formativo e, conseqüentemente, chegar aos pais, alunos e professores, com formação e orientação, o que fortalece a lógica gerencial na educação e traz implicações para a formação de professores como constatado no município de Benevides. Conclui-se que a formação continuada desenvolvida pelo Instituto Natura, em especial o Projeto Trilhas, tem reconfigurado a formação local por meio de uma cultura performática, deixando de ser aspecto de valorização docente, para ser controle e prescrição do fazer didático do professor. Assim, projeta-se uma nova identidade profissional associada ao critério de racionalidade técnica e uma subjetivação da autoimagem dos professores diante a sociedade. A formação continuada, nesse sentido, traz a meritocracia como perspectiva de inovação em que secretaria de educação, professores, alunos, comunidade em geral colocam-se favoráveis a realização de tais políticas. Outro aspecto de implicação é o entendimento de autonomia em um sentido solipsista e empreendedor em que os professores têm fortalecido os aspectos individuais em detrimento do coletivo. Portanto, a tese se contrapõe à lógica empresarial que tem se fortalecido pelas parcerias público-privadas para realização da formação continuada dos professores no município pesquisado, defendendo uma formação que valorize os docentes, a autonomia e os seus saberes, proporcionando desenvolvimento profissional e uma formação emancipatória.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Parcerias Público-Privadas; Projeto Trilhas/Instituto Natura; Privatização da Educação; Autonomia.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **Continuing Education for Teachers in the State of Pará via Public-Private Relationship: an analysis of the Trilhas Project of Natura Institute in Benevides-Pará.** 2022. 266 f. Thesis (PhD in Education) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

ABSTRACT

The reforms made in the field of education in Brazil from the 1990's on, have provided an opportunity for new ways of building policies, valuing the public-private relationship as an assumption for the materialization of the State's action. This thesis takes as its theme the continuing education of teachers, carried out through a public-private relationship in the municipality of Benevides, in the state of Pará, based on the training of the Trilhas Project, of the Natura Institute. The aim is to analyze the partnership between the Municipal Department of Education and the Natura Institute for continuing education and its implications on teacher autonomy and recognition, establishing critical reflections about the teacher training recommended by private enterprise, especially by Natura, through its Institute and Projeto Trilhas. The methodological procedure was based on a qualitative research, adopting the field research as an aid, with the use of data collection instruments, through semi-structured interviews and analysis of documents based on the reports of the Institute that enabled the construction of the empirical elements; in addition to a systematic and integrative review, in order to compose the conceptual-theoretical dimension to understand the object of this research, whose data were analyzed based on the social discourse theory of Fairclough (2016). The results indicate that the neoliberal reforms from 1990 on in the Brazilian State increased, thanks to Public-Private Partnerships (PPPs), the increase of interventions of the business sector in education and teacher training, at all levels of education. It is known that the private sector dispute for the supply of education is historical and has always been present on the agenda of educational policies. However, it has been strengthened by the guidelines of international organizations and the "All for Education" movement in Brazil. Another aspect that contributed was the legal framework for PPPs, which allowed companies to enter public basic education schools through the nexus of their training project and, consequently, reach parents, students, and teachers with training and guidance which strengthens the managerial logic in education and brings implications for teacher training as seen in the city of Benevides. We conclude that the continuing education developed by the Natura Institute, especially the Trilhas Project, has reconfigured the local training through a performative culture, and is no longer an aspect of teacher appreciation, but rather a control and prescription of the teacher's didactic work. Thus, a new professional identity associated with the criteria of technical rationality and a subjectivation of the self-image of teachers before society is projected. The continuing education, in this sense, brings meritocracy as a perspective of innovation in which the secretary of education, teachers, students, and the community in general are in favor of such policies. Another aspect of implication is the understanding of autonomy in a solipsistic and entrepreneurial sense in which teachers have strengthened individual aspects to the detriment of the collective. Therefore, the thesis opposes the business logic that has been strengthened by public-private partnerships for the implementation of continuing education for teachers in the researched municipality, defending an education that values teachers, their autonomy, and their knowledge, providing professional development and an emancipatory education.

Keywords: Continuing education for teachers; Public-Private Partnerships; Trilha Project / Natura Institute; Privatization of Education; Autonomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Procedimentos de Seleção dos Artigos.....	88
Figura 2 - Procedimentos de Seleção no banco da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	94
Figura 3 - Círculo virtuoso.....	124
Figura 4 - Rede de parceria do Projeto Trilhas/Instituto Natura.....	154
Figura 5 - Metas observadas e projetadas Benevides – Ideb.....	167
Figura 6 - Estrutura do Programa Benevides à Escola.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos selecionados para as entrevistas.....	36
Quadro 2 - Eixos temáticos do roteiro da entrevista.....	38
Quadro 3 - Artigos selecionados nas bases <i>SciELO</i> e <i>Capes</i> , segundo categorias temáticas pesquisadas e frequência.....	88
Quadro 4 - Síntese das temáticas estudadas sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil no banco da <i>Capes</i> e da <i>BDTD</i>	94
Quadro 5 - Empresas com atuação na Formação Continuada dos professores no Brasil/Educação básica.....	104
Quadro 6 - Municípios paraenses atendido pelo Projeto Trilhas.....	160
Quadro 7 - Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica do Município Benevides - 2020.....	165
Quadro 8 - Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo, Município Benevides - 2020.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil-2018.....	59
Tabela 2 - Quantidade de artigos publicados em periódicos nacionais sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil no período de 2012 a 2018.....	92
Tabela 3 - Quantidade de artigos publicados em periódicos nacionais sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil, no período de 2006 a 2019 segundo o periódico, ano de publicação e qualis.....	93
Tabela 4 - Quantidade de teses e dissertações defendidas sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil nos programas de pós-graduação em educação por região brasileira.....	96
Tabela 5 - Produção científica sobre as Parcerias Público-Privadas e formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil.....	97
Tabela 6 - Recursos arrecadados e investidos pelo Instituto Natura com a venda de produtos da Linha Crer Para Ver.....	134
Tabela 7 - Investimento do IN ao Projeto Trilhas 2011-2013.....	151
Tabela 8 - Investimento do IN no Projeto Trilhas 2014-2020.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> - Brasil - <i>status</i> jurídico.....	60
Gráfico 2 - Evolução do Ideb/Benevides.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Agee	Agenda Globalmente Estruturada da Educação
BM	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Comunidade de Aprendizagem
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedac	Comunidade Educativa
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EAD	Educação a Distância
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
Fenep	Federação Nacional das Escolas Particulares
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
HP	Hora pedagógica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
IN	Instituto Natura
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova gestão pública
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
Odas	Objetos Digitais de Aprendizagem
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
Opermeb	Olimpíada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Benevides
OSC	Organizações da Sociedade Civil
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
Parc	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
Pdrae	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto

Pnad-Contínua	Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPPE	Parcerias Público-Privadas Educacionais
PPPs	Parcerias Público-Privadas
RAE	Rede de Apoio à Educação
Reduca	Rede Latino-americana pela Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc-PA	Secretaria de Estado da Educação do Pará
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
Sispae	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
<i>SciELO</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TPE	Todos pela Educação
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
Origem e justificativa da pesquisa.....	19
Escolha pelo município: o campo empírico.....	26
Problema e objeto de pesquisa.....	27
Pressuposto da pesquisa.....	32
Objetivos da pesquisa.....	33
Procedimentos metodológicos.....	34
Análise de discurso.....	38
Estrutura da tese.....	40

CAPÍTULO 1

A PARTICIPAÇÃO DO SETOR PRIVADO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	42
1.1 O setor privado e o sistema educacional brasileiro.....	42
1.2 As bases neoliberais e as implicações nas políticas sociais em destaque para a educação.....	53
1.3 Parceria Público-Privada na educação básica no contexto brasileiro: marcos legais.....	62
1.4 Orientações dos organismos internacionais para as Parcerias Público-Privadas.....	69
1.5 A Reforma dos empresários para a educação: orientações e implementação.....	75

CAPÍTULO 2

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	85
2.1 A produção da pesquisa científica no Brasil sobre as Parcerias Público-Privadas e a formação continuada de professores.....	85
2.1.1 A produção científica sobre as Parcerias Público-Privadas e a formação continuada de professores em periódicos nacionais no período de 2006 a 2019.....	87
2.1.2 Teses e dissertações no banco da Capes e na BDTD sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil.....	93
2.2 Atuação das empresas na oferta das Parcerias Público-Privadas para formação de	

professores.....	102
2.3 Formação de professor para o empreendedorismo e Formação emancipatória.....	112
CAPÍTULO 3	
INSTITUTO NATURA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	121
3.1 Instituto Natura, organização e concepção.....	121
3.1.1 O Instituto Natura e a rede de atuação na educação.....	135
3.1.2 Projetos do Instituto Natura de Formação de Professores no Brasil e América Latina.....	141
3.1.3 Projeto Trilhas em Alfabetização.....	146
3.2 Atuação do Instituto Natura na educação do estado do Pará.....	157
3.2.1 O município de Benevides.....	163
CAPÍTULO 4	
INSTITUTO NATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BENEVIDES/PARÁ.....	171
4.1 Estruturação da rede de ensino a partir da assessoria do Instituto Natura: Programa Benevides à Escola.....	172
4.2 Organização das entrevistas em categorias de análise.....	181
4.2.1 Formação continuada de professores e a performatividade.....	183
4.2.2 Reconfiguração da formação continuada e a identidade docente.....	193
4.2.3 Padrões de qualidade associados à lógica do setor privado.....	200
4.2.4 Meritocracia como perspectiva de inovação.....	206
4.2.5 Autonomia e reconhecimento (na perspectiva do capital).....	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	229
APÊNDICES.....	252

INTRODUÇÃO

Origem e justificativa da pesquisa

Esta tese tem como objeto de investigação a relação público-privada para realização da formação continuada de professores a partir do Projeto Trilhas do Instituto Natura na cidade de Benevides, no Pará. A discussão sobre a formação continuada tem sido direcionada a melhoria da aprendizagem, avaliação e qualidade do ensino, temáticas que têm efervescido o contexto educacional brasileiro, com ênfase a partir de 2007, quando ocorreu, pela primeira vez, a divulgação dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

Esse índice foi criado com o objetivo de projetar metas para a educação básica nos estados, municípios e escolas, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no “Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da federação do país, e a Prova Brasil – para os municípios” (INEP, 2019).

Desde então, secretarias de educação, tanto estaduais como municipais, têm se reorganizado na tentativa de interferir nos resultados de aprendizagem diagnosticados pelas provas externas, como a Prova Brasil, coordenada pelo Ministério da Educação com a perspectiva que atingir ou superar as metas do Ideb indicará qualidade na educação. E para tanto, têm recorrido a acordos e parcerias com entidades vinculadas ao Terceiro Setor, que atuam na educação, por meio de projetos e programas de formação continuada de professores, com a justificativa de que o baixo desempenho da escolarização básica brasileira, concentra-se no processo formativo dos docentes.

Não obstante, Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que para discutir qualidade da educação, é preciso considerar esse conceito em uma perspectiva polissêmica. Do ponto de vista social, consideram a educação de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 06).

Gadotti (2013), em análise ao conceito polissêmico de qualidade, afirma que há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores devem ser levados em conta ao falar de qualidade, tais como: os fatores extraescolares e intraescolares; é

preciso considerar, também, os aspectos subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente.

Assim, que as condições intra e extraescolares e os diferentes atores individuais e institucionais sejam tratados como elementos fundamentais para a análise da situação escolar. Para Gadotti (2013), o conceito de qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. “Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim” (GADOTTI, 2013, p. 12).

Nessa consideração, o Ideb não é o único indicador de qualidade para os estados e municípios, já que esses fatores, referidos por esses autores, devem ser pautados como elementos também dessa qualidade, que vai desde o acesso à permanência do aluno com sucesso à formação e condições de trabalho dos professores, uma qualidade que consiga acolher a todos.

Complementarmente, a composição do Ideb abrange informações sobre os aspectos socioeconômicos dos estudantes, os quais respondem o questionário contido na parte inicial da Prova Brasil e, posteriormente, respondem às questões oriundas da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, as respostas do questionário socioeconômico não é contabilizada entre as informações, que produzem o valor quantitativo alcançado pelos estudantes que participam do Ideb. Portanto, a perspectiva qualitativa da educação defendida pela política de avaliação em larga escala no Brasil, ditada segundo as recomendações dos organismos internacionais, é quantitativa e ranqueadora.

A partir desse contexto, a formação continuada de professores é concebida por estados e municípios como um importante elemento para elevação da qualidade da educação. É orientada segundo as recomendações dos organismos internacionais, entendimento que tem direcionado as reformas da educação dos países em desenvolvimento, as quais se incorporam também nos discursos das entidades do terceiro setor. Este, por sua vez, passa a defendê-la como chave para aumento da qualidade da educação, constituindo elemento essencial da agenda do governo brasileiro em termos de efetividade das medidas educacionais, na perspectiva de gerenciar a educação e alcançar resultados satisfatórios nas avaliações externas e, assim, aumentar o Ideb, ou seja, uma das estratégias dos municípios é fazer a formação continuada dos professores para melhoria e aumento dessa qualidade do ensino e outros componentes que auxiliem na melhoria da educação, tais como condições de trabalho, carreira docente, salários, infraestrutura das escolas, condições gerais de trabalho são pouco pautados no debate.

Sendo assim, nesta tese, o conceito de formação continuada será entendido a partir da compreensão de Imbernón (2010), Veiga (2012), Gatti, Barreto e André (2011) e Freire (1996), que a definem como parte do crescimento profissional que ocorre ao longo da atuação docente, um processo permanente, proporcionando novos sentidos e ressignificando a atuação do professor por meio da análise, reflexão crítica e avaliação da realidade, o que possibilita a obtenção de subsídios para tomadas de decisão racional e reformulação da ação pedagógica. A formação continuada deve possibilitar a articulação de novos saberes na construção da docência, e envolver os diferentes sujeitos incluídos no processo de formação, além de contribuir para a valorização profissional da carreira do magistério.

A partir dos anos 2000, Peroni (2013) e Caetano (2018) constatam que há, no Brasil, uma ampliação de institutos vinculados às empresas, organizações e entidades em rede articulados aos empresários, oferecendo aos estados e municípios parcerias em diversas áreas educacionais, com diferentes modalidades de oferta de formação continuada para os professores, em todos os níveis de ensino. Pela amplitude que essas parcerias vêm assumindo, consideramos ser uma nova tendência na formação dos professores neste século XXI, que passa a ser primordialmente direcionada pelo mercado.

Assim, o contexto suscitado pelas reformas do Estado, segundo Peroni (2013), levou a uma redefinição do papel e de suas funções nos serviços públicos, deixando de ser o provedor direto das políticas sociais, para assumir o papel de regulador, financiador e avaliador dessas políticas, o que fortaleceu as parcerias entre instituições privadas e escolas públicas, além da propagação da educação gerencial, na qual o privado define tanto a organização quanto o funcionamento do processo educacional e os objetivos que a educação pública deve alcançar, abrangendo desde os aspectos de gestão até os aspectos pedagógicos e de formação de professores.

Essa relação tem sido objeto de algumas pesquisas, tais como as de Peroni (2013), Caetano (2016) e Adrião *et al.* (2016a). Entretanto, as pesquisas citadas têm se concentrado em analisar a lógica privada nos discursos das parcerias focadas na gestão dos sistemas públicos de ensino¹. No trabalho ora apresentado, focaremos nessas parcerias no que diz respeito à formação de professores. Conforme dados da organização social “Todos pela Educação”² existem 36 institutos apoiados por 300 empresas parceiras e mantenedoras e 689 empreendedores individuais que estão estabelecendo parcerias para desenvolvimento de

¹ Resultados apontado pela Revisão Sistemática Integrativa que encontramos no capítulo 2 dessa Tese.

² Informações consultadas no sítio: <https://todospelaeducacao.org.br/#parceiros-educacao-ja>. Acesso em: 15 abr. 2019.

projetos educativos na educação básica. Destas organizações, 21 empresas estão ofertando formação continuada a vários municípios e estados brasileiros através de Parcerias Público-Privadas (PPPs).

Com base nesses dados, há um fenômeno crescente do aumento das parcerias entre empresas e escolas para realização das formações dos professores. Realidade que o cotidiano das escolas públicas, no Brasil, vive com a chegada de bancos, institutos vinculados a grandes empresas, com propostas para se desenvolver na escola, ora mais intensamente, ora sutilmente, dependendo do momento político, o que vem contribuindo para a redefinição da organização do trabalho pedagógico nas redes de ensino da educação básica, em especial, o Ensino Fundamental, conforme pesquisas que apontam esse movimento (ALVES, 2012; FERREIRA, 2014; SLEMENSON, 2016; PRADO, 2013; CORES, 2015; LIBERATO, 2016).

No Brasil, essas redes de empresas não são fenômenos novos. Lima (2007) aponta que novo é o crescimento numérico de institutos e organizações que passaram a se articular para intervir no setor educacional e o aumento do interesse dos governos por elas. Isso nos leva a questionar quais motivações têm levado instituições, como a empresa brasileira Natura, que atua no setor de produtos cosméticos, a realizar ações de formação continuada de professores nos estados e municípios.

Além disso, a formação dos professores tem sido um palco de disputas e de lutas históricas pelos movimentos dos educadores, pela academia, que defendem o entendimento de que, para ser professor, é necessário ter formação com uma sólida base teórica e de qualidade, preferencialmente nas universidades. Mais recentemente, a formação inicial de professores tem sido assumida, de forma significativa, pelo setor privado, e, na sua maior parte, na modalidade a distância, fenômeno estudado por diferentes autores, como Diniz-Pereira e Zeichner (2019) e Barreto (2011).

Desse modo, dentre outras experiências desenvolvidas no estado do Pará, Martins (2010), Pojo (2014) e Peniche (2018) chamam atenção para a necessidade de pesquisar municípios que vêm se destacando nas ações pedagógicas, gestão, organização do trabalho e que têm assessoria do Instituto Natura. Esse instituto é vinculado à empresa Natura, com sede própria no município de Benevides. Desde 2009, o município, através da Secretaria Municipal de Educação, tem efetivado políticas públicas de formação continuada dos professores, com ênfase para o primeiro ciclo dos anos iniciais, considerado como momento oportuno para alfabetizar, estabelecido pelo Ensino Fundamental, com duração de nove anos³.

³ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9

Alguns projetos de formação continuada foram desenvolvidos em parceria com o governo federal, o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Observamos que o município tem histórico de parcerias, primeiramente com o Instituto Ayrton Senna (2020), que é “uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”, para realização do Projeto Acelera Brasil e Se Liga, a fim de atender aos alunos na correção de fluxo escolar.

Em 2013, o município estruturou uma política norteadora da Secretaria Municipal de Educação de Benevides (PA), com o Programa “Benevides à Escola”, desenvolvido em parceria com o Instituto Natura, o qual faz assessoria e acompanhamento (monitoramento) para a gestão e para as questões pedagógicas. Desde então, essa parceria envolve a formação continuada dos professores da rede municipal e passou a ser realizada a partir do Projeto Trilhas do Instituto Natura. Esse projeto propõe potencializar a prática docente para o avanço da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando causar impactos, como o aumento da proficiência desses alunos em Matemática e Português⁴.

Dessa forma, parafraseando Freire (1996), fomos movidos pela curiosidade epistemológica de entender, analisar o contexto em que bancos, empresas adentram nas escolas para trabalhar com formação de professores, definição de novas metodologias e até intervindo em políticas educacionais, conforme já constataram Caetano e Peroni (2014) e Cossio (2018). Neste trabalho, partimos da conjectura da defesa do ensino público e gratuito, e da formação de professores com base teórica sólida, elementos de apoio à carreira dos docentes e à valorização da profissão na perspectiva de construção de um projeto societário emancipatório.

Além disso, nossa trajetória acadêmica tem por base a construção de um caminho de pesquisa que se inicia em 2001, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, onde tivemos no Trabalho de Conclusão de Curso a discussão sobre as políticas educacionais e seus reflexos na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Naquele momento, o interesse foi analisar as mudanças ocasionadas pelas reformas a partir da década de 1990, no que se refere à formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁴ Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-apoio-formador-local-b-20150714073432.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Portanto, a partir das constatações sobre a realidade vivenciada, outras necessidades foram agregadas e nos desafiaram a construir esse debate ora iniciado no mestrado. Visando contribuir com as análises das políticas de formações localizadas, analisamos a formação continuada do Projeto “Expertise em Alfabetização” como uma política de formação continuada do município de Belém⁵.

Percebeu-se, no processo de elaboração da dissertação, ainda no mestrado, uma tendência no município de Belém, e em outros municípios paraenses, de ampliar a formação continuada ofertada, estabelecendo parcerias com algumas empresas, tais como a TIM Brasil, Instituto Natura, Instituto Itaú Social, Instituto Unibanco, entre outras, visando melhorar o Ideb das escolas. O município de Benevides, atualmente, segundo Relatório do Instituto Natura, tem o maior Ideb dos anos iniciais do estado do Pará, de 2013 a 2020, já que passou de 4,3 a 6,1 pela análise desse instituto, o qual atribui essa melhoria à parceria em questão.

De forma contundente, esta pesquisa se volta à análise do papel dos municípios, com as realizações das Parcerias Público-Privadas, direcionadas à oferta de formação continuada dos professores, fenômeno este que é atual e se reveste de relevância acadêmica, já que entende a formação continuada como parte das políticas municipais de formação, processo que ocorre na efervescência da discussão do ensino para resultados e do falso protagonismo dos professores pelas reformas, bem como sobre a privatização do ensino no Brasil.

Nesse aspecto, há uma relevância de ordem pessoal, também, a partir da nossa vivência profissional na função de coordenadora pedagógica e de vice-gestora de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Estado da Educação do Pará (Seduc-PA), de 2008 a 2013. Essa experiência que tive me fez atentar para a importância de uma formação continuada de professores, que considere como sujeitos do processo de sua formação, e seja, também, um suporte para melhoria de sua prática pedagógica. Nessa Secretaria, realizamos várias atividades de formação como uma das funções da coordenação pedagógica, tais como: momentos de debates, reflexões e construção coletiva de práticas pedagógicas. Entretanto, essas ações têm se dado de forma isolada, sem uma política de estado de formação continuada articulada, contínua.

Em paralelo à função desempenhada no âmbito estadual, contribuiu nossa vivência, em 2005, na Secretaria Municipal de Educação (Semec) de Belém, com a realização de formação a professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado do MEC/FNDE,

⁵ Disponível no diretório do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFGA: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>. Acesso em: 05 set. 2021. O terceiro capítulo da dissertação compôs o 4º capítulo do livro: CAMARGO; A. M. M.; PEREIRA, M. J. A. **Formação continuada de professores entre texto e contexto**. Curitiba: CRV, 2019

experiência oportuna para reflexões de algumas situações apresentadas pelos professores, como, por exemplo, a concepção de formação, as condições de trabalho e as parcerias. Esse programa funcionava no formato de parcerias com a sociedade civil, organização não governamental (ONG), centros comunitários, igrejas, associações de moradores e a secretaria de educação.

Assim sendo, consideramos importante, nesta pesquisa, reafirmar a discussão referente à formação continuada capaz de dar subsídios teóricos e práticos aos profissionais da educação, e que ofereça a eles condições de compreender os processos sociais e de relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional. Ademais, questionamos a natureza dessa formação de professores, focada em preparar profissionais para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Isso vai ao encontro de uma tendência internacional de esvaziamento da formação do professor (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019), sendo esta cada vez mais pragmática e técnica, conforme orientações de alguns organismos internacionais.

A pesquisa ora apresentada investiga o Instituto Natura pela abrangência de suas ações, uma vez que tem parcerias com 44 instituições privadas, que atuam diretamente com a área educacional no Brasil, o que reforça uma tendência em âmbito global de repasse aos interesses do mercado da formação docente em serviço, além da colaboração da sociedade civil, tal como ONGs, empresas, bancos e editoras que vêm assumindo cada vez mais essa formação (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019; FREITAS, 2018).

Portanto, a relevância e oportunidade para realização da pesquisa se colocaram como necessárias no contexto hodierno, em que se observa a ampliação dos setores privados e suas crescentes parcerias com os municípios e entre si, a fim de atender ao máximo os serviços de responsabilidade do estado. A inserção do setor privado na formação de professores é uma vertente dentro de um processo de mercantilização da educação pública. Entretanto, tal vertente merece destaque, haja vista que é a partir do professor que se torna possível disseminar os valores do setor privado para os estudantes, os pais e a comunidade escolar, especialmente em relação à ideologia do “mérito da competência do privado” em alcançar qualidade em serviços educacionais, como, também, tornar o docente mero executor de propostas pedagógicas alinhadas ao projeto de sociedade acumuladora, as quais ele não participa no planejamento, tampouco na avaliação do processo.

Escolha pelo município: o campo empírico

O município de Benevides, no Pará, tem sido referência para o Instituto Natura como exemplo de avanço na educação e melhor desempenho, sendo referência entre outros municípios paraenses pelo aumento de 3,2 do Ideb no período de 2013 a 2020, alcançando 6,9 no Fundamental I. O resultado para essa etapa de ensino está acima da meta traçada pelo município (4,9) e pelo Ministério da Educação (6,0), bem como da nota de 2015 (5,4). Os índices também foram superiores aos obtidos pelas redes públicas estaduais e nacionais, que foram, respectivamente, 4,5 e 5,8.

O município passou de 43º lugar obtido no Ideb/2013 para o primeiro lugar do Ideb/2015, dentre os 144 municípios do estado do Pará, nos anos de 2014, 2015 e 2016, reconhecidos pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional – Sispae da Seduc-PA (BENEVIDES, 2013). Benevides continua assumindo a primeira posição em 2020, com 6.1.

Desde 2013, como mencionado, o Instituto tem sido parceiro da Semed Benevides, promovendo acompanhamento ao programa “Benevides à Escola!”, composto por três grandes frentes: Gestão Administrativa, Gestão de Pessoas e Gestão Pedagógica. O Instituto faz assessoramento, pois “não aporta recursos direto no município, mas que participa no plano das ideias. Ele provoca, nos faz pensar contribui com consultores quando necessitamos” (BENEVIDES, 2013, p. 06).

Esse programa demarca a política municipal de Benevides com a organização sistêmica da educação municipal, em que a formação continuada é fomentada no eixo Gestão Pedagógica, que compõe três frentes, tais como: organização curricular, monitoramento da aprendizagem e intervenções pedagógicas. Estas, por sua vez, apresentam um conjunto de ações voltadas para o conteúdo, monitoramento e aperfeiçoamento da gestão do ensino no município.

A proposta do “Benevides à Escola” da Semed, conforme consta no “documento de sistematização do Instituto Natura” (2018), tem por objetivo interferir no baixo rendimento dos alunos no tocante à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do conhecimento lógico e científico, alinhados ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); além disso, tem como sinônimo de qualidade o aumento do Ideb. Benevides, desde 2013, tem parceria com o Instituto Natura, traçando experiência no processo de organização da educação via concepção destes parceiros, além do que, os professores fazem na formação continuada do Projeto Trilhas e na Comunidade de Aprendizagem do Instituto Natura.

O Projeto Trilhas está disponível em plataforma digital para todo o Brasil, acessível

aos estados e municípios, com a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores e estudantes do curso de Pedagogia. Até 2021, ele atendeu 228 professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; em Benevides, dispõe de 01 formador e 07 professores do IN.

A escolha do lócus de pesquisa se deu, além dos elementos citados, pela existência de uma das três fábricas da Empresa Natura nesse município, a qual o coloca como participante da Rede Plena de Apoio do Instituto com assessoria à educação municipal, apoio dado somente às secretarias municipais de educação em que há sede da empresa. O Instituto Natura vem auxiliando na política educacional e colocando este como uma das referências de avanço educacional em seu relatório. Assim, não é apenas uma parceria ocasional, feita para realizar formação, mas sua influência se dá em vários âmbitos, conforme se apresenta no projeto “Benevides à Escola”.

Dessa forma, a parceria do município de Benevides com o Instituto Natura é um fenômeno importante a ser estudado e analisado, insere-se no bojo do aumento das interferências, do setor privado, voltadas para a educação básica no Brasil e no campo da formação de professores. Cóssio (2018) e Caetano (2018), em diferentes pesquisas, mostraram que as empresas vêm interferindo na direção e nas políticas públicas no Brasil, cada vez mais têm assumido o controle e adentrado na educação, tanto na construção de materiais didáticos como na proposição de metodologias inovadoras. Essa trajetória de parcerias, consideradas “inovadoras”, pelo Instituto Natura para a formação continuada, demarca a escolha pela pesquisa no município de Benevides.

Problema e objeto de pesquisa

Para situar o momento de centralidade das políticas no Brasil, direcionadas à formação dos professores, torna-se necessário compreender que o país, a partir da década de 1990, implementou um conjunto de reformas para romper com o Estado burocrático, a partir de um discurso ideológico de modernização do aparelho estatal, numa perspectiva denominada de *New Managerial Public* (Nova Gestão Pública - NGP), ou denominada como gestão gerencial, que veio para dar maior agilidade e imprimir qualidade ao atendimento por parte do Estado e se assenta em determinados princípios mercadológicos, como: eficiência, flexibilidade, qualidade total, controle de resultados (desempenho), flexibilidade e racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais (OLIVEIRA, 2019).

Segundo Oliveira (2019), a NGP, no Brasil, assume cada vez mais a lógica da iniciativa privada, reorientando os processos e finalidade de sua ação, colocando em risco a construção de sentidos do público como bem comum. No campo da educação, propõe, segundo Verger e Pagés (2019), o fomento da autonomia das escolas e adoção de mecanismos aos professores a oferecer melhores resultados de maneira economicamente eficiente. Entre as principais ações adotadas, coloca o desempenho do professor no âmago do debate sobre qualidade educacional.

Do ponto de vista mais amplo, a reforma do Estado criou um conjunto de normatizações para lidar como o cenário econômico cada vez mais globalizado, competitivo, além da exigência de qualidade, juntamente com eficiência dos serviços públicos. Uma das regulamentações foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), que deu uma importância singular à formação dos professores nos artigos 61 ao 67, destaca a necessidade da formação em serviço e o aproveitamento das experiências docentes pelas instituições (Art. 61), uma formação inicial em nível superior para os professores atuarem na Educação Básica e estabelecimento de programas de formação continuada em diversos níveis (artigos 62 e 63). Em 2009, o artigo 62 foi alterado pela Lei 12.056, que aponta o regime de colaboração entre a União, estado e municípios para concretizar a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2009).

No âmbito da formação inicial e continuada de professores, os reflexos da reforma do Estado contribuíram para o esvaziamento da fundamentação teórica e metodológica com consistência suficiente para que o prospectivo docente em atuação refletisse na/sobre a prática docente, adotando-se um viés formativo orientado segundo a lógica da Pedagogia das Competências (PERRENOUD, 2000), priorizando-se a formação técnica, visando habitar o docente na execução de atividades.

Segundo Maués (2010), a formação do docente, orientado segundo as recomendações dos organismos internacionais, é esvaziada de fundamentação teórica voltada à promoção de um trabalhador crítico e reflexivo da realidade social, com enfoque prático, visando também à formação de uma força de trabalho destituída de criticidade suficiente para enfrentar o Capital, com qualificação suficiente para responder as expectativas que o modo de produção almeja. Assim, a formação do docente, segue a cartilha da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), visando suprir as demandas de acesso à classe trabalhadora ao trabalho precário.

A formação do professor pautada na lógica estabelecida nos princípios da re-

estruturação produtiva, caracterizada por Harvey (2005), em que a flexibilidade do trabalho alcança níveis de produtividade mais intensos nas linhas de produção, exige um trabalhador com perfil polivalente, ou seja, com habilidades suficientemente necessárias para ingressar em qualquer momento no mundo do trabalho, em conformidade com a dinâmica construída pelas relações de consumo no mercado.

A formação inicial é colocada como uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino; segundo a OCDE, ela deve ser flexível e reativa [...] Outra política proposta é referente ao aproveitamento de experiências fora do magistério que podem ser computadas como carga horária, na lógica de que as mesmas ajudam os futuros professores a terem uma visão mais ampla da realidade e pode diminuir assim o tempo de formação [...] Por fim, a formação continuada, dentro do espírito da aprendizagem ao longo da vida, é uma política defendida pela OCDE (MAUÉS, 2011, p. 81).

A fragmentação do processo formativo do professor contido nos documentos dos organismos internacionais abrange todo o percurso de qualificação do profissional docente, visando responder às expectativas da formação do Capital Humano a ser explorado nas relações de trabalho, que cada vez mais expõe a classe trabalhadora à condições de vida indigentes.

Essa legislação vem sendo marco regulatório e base para todos os documentos na área educacional no Brasil, conforme análise de Maués e Camargo (2012), dando possibilidades à criação de diversas políticas de âmbito nacional, algumas destas são voltadas à formação de professores, sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação. Gatti, Barreto e André (2011, p.49) consideram que há pouco mais de meia década foi delineada uma política nacional de formação docente, formalizando uma demanda que implica “o atendimento de milhares de professores e a diversificação da oferta, segundo as etapas e modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais”.

Entre essa diversidade de oferta está o indicativo das Parcerias Público-Privadas, por meio de empresas e seus institutos, com ou sem definição clara de fins lucrativos, o que segundo Peroni (2013), vem definindo o conteúdo da educação e influenciando a proposta através da formação, da avaliação, do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

Para Peroni e Caetano (2015), o setor privado é representado por sujeitos individuais e coletivos, que têm se articulado para interferir cada vez mais nas definições das políticas educacionais, sendo que esse processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas. O privado será aqui entendido, conforme Peroni e Caetano (2015), como qualquer pessoa jurídica de direito

privado, tendo ou não fins lucrativos regulados pelo mercado⁶.

Exemplo disso é o movimento “Todos pela Educação”, que reúne os empresários brasileiros com a intenção de influenciar o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos, além das iniciativas que fazem parcerias com escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Cada vez mais se tem observado a presença do setor privado na escola pública, sendo que uma das materializações dessas relações é por meio da parceria público-privada, focada na assessoria de instituições privadas que influenciam nas políticas públicas brasileiras (PERONI; CAETANO, 2015).

Decker (2017) considera que as parcerias crescentes integram as orientações do Banco Mundial para intervenção na educação escolar, e que esse organismo potencializa o discurso de desqualificar a escola pública, ao apontar as PPPs como solução para construção de uma educação de qualidade. Segundo esse organismo, essas parcerias se consubstanciam como estratégia no crescimento do setor privado na prestação de serviços educacionais; tal movimento “foi desencadeado pela limitada capacidade de muitos governos em atender à crescente demanda por educação” (WORLD BANK, 2011, p. 11).

O termo “parcerias” vem do latim *partiaris*, que significa participante, ou seja, as distintas maneiras de participação do privado no público. Assim, as relações entre Estado, sociedade e mercado são necessárias para que as parcerias aconteçam. Dessa forma, corroboramos a compreensão de Vizzotto (2018), em que quaisquer parcerias entre os segmentos público e privado vêm a designar a relação público-privada, ou seja, essa relação é marcada pelas parcerias. Assim, neste trabalho, poderemos nos referir tanto ao termo relação público-privada quanto à parceria público-privada.

A respeito disso, Peroni (2013) se refere à parceria público-privada como contratos entre um ente público e determinada organização social, acordos firmados entre o poder público e a iniciativa privada. Bezerra (2008, p. 62-63) considera essas parcerias como “[...] a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”.

Além disso, as relações público-privadas têm uma interferência direta na política

⁶ Mercado entendido Franklin (2017), com base em Marx, como “âmbito no qual se dão as trocas dos produtos na forma de trocas de mercadorias. A localização e o alcance de um mercado são determinados pela localização de origem de seus participantes, os vendedores e compradores. Nesses termos, um mercado “local” é aquele no qual os participantes se restringem à proximidade geográfica, enquanto um mercado “nacional” envolveria todos que se encontram dentro das fronteiras de um mesmo país” (FRANKLIN, 2017, p. 133). Para a teoria Liberal, os mercados tendem a chegar ao equilíbrio baseado na lei da oferta e demanda, que defende que os preços serão condicionados à quantidade de pessoas que desejam o produto versus a quantidade desse produto em estoque (FLIGSTEIN; DAUTER, 2012).

educacional, ou seja, uma “privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público” (PERONI, 2015, p. 343). Nessa perspectiva, as empresas, por meio de seus institutos, buscam atuar como consultores e promotores da educação, fenômeno crescente, principalmente, a partir da década de 1990 no Brasil (PERONI, 2013).

Esses institutos se utilizam de programas padronizados e replicáveis para os diferentes estados do país, com um forte controle e monitoramento dos resultados, além de ter todo o material apostilado, que acaba por influenciar o cotidiano da escola. Entre esses institutos, destaca-se o Instituto Natura, que está presente em mais de 80% dos estados brasileiros, e atua em 800 secretarias municipais, com formação para cerca de 10 mil professores em 800 escolas. Segundo o relatório anual do Instituto Natura (2019), procura fomentar a discussão e efetivação de iniciativas nos seguintes temas: escola em tempo integral, regime de colaboração, princípios de comunidade de aprendizagem e formação continuada.

Criado em 2010, o Instituto se configura como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). A Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, qualifica a Oscip como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, atribuídas a diferentes tipos de entidades privadas, atuando em áreas típicas do setor público, com interesse social (saúde, educação), que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada. A organização está prevista no ordenamento jurídico brasileiro para facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal), e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas em imposto de renda.

No Pará, o Instituto Natura vem atuando nos 144 municípios, com parcerias para realização do Projeto Trilhas. O Projeto Trilhas teve início em 1995, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como um projeto educativo eficaz no ano de 2012, instituído como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas.

O Projeto em questão tem parceria com o MEC e com a coordenação técnica da Comunidade Educativa (Cedac) e tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores dando-lhes um “suporte e apoio ao que é essencial para a aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação integral de qualidade por meio do aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB” (PORTAL TRILHAS, 2009).

Até o ano de 2016, os formadores do Instituto iam às secretarias municipais e realizavam as formações com os professores e coordenadores presencialmente. A partir de 2017, transformaram a formação continuada a distância com um conjunto de materiais *on-line*

e off-line (kit Trilhas), ferramentas virtuais colaborativas e interativas de formação (Educação a Distância), além de orientações pedagógicas para o professor trabalhar matemática, escrita, oralidade e leitura em sala de aula.

Até 2018, o IN atendeu, em âmbito nacional, 115 mil professores cadastrados no Projeto Trilhas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Anunciam, no relatório de 2019, a extensão das parcerias a estados e municípios para realização de formação continuada aos professores visando aprimorar as competências didático-pedagógicas, para que os alunos estejam alfabetizados até os oito anos. Para isso, criaram uma matriz de competências para os professores alfabetizadores, a fim de avaliar a atuação do IN no apoio ao desenvolvimento dessas competências. Nesse sentido, o trabalho se volta para analisar a parceria do IN com os municípios e estados brasileiros, com destaque ao município de Benevides e o projeto desenvolvido de formação continuada dos professores. Isto posto, propomos as seguintes **questões investigativas**: Como tem se consubstanciado a Parceria Público-Privada na formação continuada dos professores da Semed-Benevides, a partir da atuação do Instituto Natura através do Projeto Trilhas? Qual a concepção (teórica e metodológica) de formação continuada desse projeto, suas implicações no reconhecimento e autonomia dos professores – público-alvo desta formação? De que forma a atuação do Instituto tem fortalecido a lógica empresarial na escola pública por meio da formação continuada?

Com bases nessas inquietações, assim, se constitui o **problema a ser investigado**: Quais as implicações da formação continuada realizada a partir das Parcerias Público-Privadas do Instituto Natura, por meio do Projeto Trilhas em Benevides/Pará para a autonomia, reconhecimento dos professores?

Pressuposto da pesquisa

As Parcerias Público-Privadas para a formação de professores, cada vez mais recorrentes, desenvolvem, de modo geral, práticas que disseminam os valores empresariais na educação pública no Brasil. Orientados pela lógica empresarial, cujo foco fundamental é o alcance de resultados nos processos de produção, os processos formativos articulam-se aos pressupostos contidos nas políticas de avaliação em larga escala, cujas matrizes de referências visam desenvolver competências e habilidades dos educandos, requeridas no mundo do trabalho, prescritas por métodos tecnicistas e conteúdos fragmentados.

Essa tendência afeta os professores, suscitando impactos demonstrados pela literatura

sobre o assunto. Soares (2008), Shiroma *et al.* (2017) e Decker (2017) dizem-nos que a formação está cada vez mais esvaziada de conteúdo epistemológico, sendo apenas uma formação instrumental, visando difundir uma concepção de mundo fragmentada, ocasionando um recuo à teoria e, conseqüentemente, um esvaziamento da capacidade de realização da práxis. Uma formação pautada na experiência imediata, no saber/fazer, favorece uma concepção de formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos e ontológicos que embasam o trabalho docente. Há um enaltecimento, como nos diz Shiroma *et al.* (2017), da lógica do mercado para a formação do bom professor, o qual deve ser, preferencialmente, empreendedor, com uma preparação voltada ao cumprimento de tarefas pré-estabelecidas, metas, pautadas em uma concepção tecnicista, que privilegia o saber/fazer

Isso contribui para colocar as escolas sob pressão para alcançar bons resultados, principalmente nas avaliações externas, alimentando a construção de *rankings*, que, por sua vez, irão determinar a distribuição de recursos e, provavelmente, provocar a seleção das escolas pelos pais e estudantes. Sendo assim, partimos do pressuposto que essas Parcerias Público-Privadas fortalecem a lógica do setor privado empresarial na educação das escolas públicas no Brasil.

Objetivos da pesquisa

Desse modo, a presente pesquisa teve como **objetivo geral**: Analisar a Parceria Público-Privada entre a Secretaria de Educação de Benevides/PA e o Instituto Natura para realização da formação continuada dos professores da rede municipal, a partir do Projeto Trilhas.

Objetivos específicos: Compreender de que forma se concretiza a relação público-privada entre o município de Benevides e o Instituto Natura, através do Projeto Trilhas, especialmente no que se refere às alterações de formação continuada municipal; Identificar os fundamentos teóricos e metodológicos da formação continuada do projeto em tela; Desvelar a lógica privada (a lógica empresarial) nos discursos das parcerias realizadas pelas empresas, instituições privadas, no tocante ao projeto de formação continuada Trilhas; Demonstrar as contradições entre a proposta de formação continuada do Instituto Natura e as implicações no reconhecimento e autonomia dos docente.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa tem como aporte metodológico a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2012), tem como base epistemológica analisar a realidade que não é visível, mas, precisa ser exposta e interpretada. Para isto, ela considera o contexto da realidade pesquisada, a visão de mundo dos pesquisados. Entendemos a realidade como fluida e contraditória, que permitirá, conforme Gamboa (2010), compreender os nexos com as condições históricas e sociais da sua produção, além da visão de mundo em uma reconstrução entre o nexos, o lógico e o histórico. Toda realidade é construída em uma base histórica, temporal, dinâmica; toda representação do real deve ser no movimento.

Toda realidade deve levar em conta,

[...] as contradições que podem não transparecer no real e no pensar, pois capacidade reflexiva do homem, aliada as situações históricas objetivas de uma época, pode transformar a capacidade de dissimulação e ocultação em uma realidade. Tal realidade se expressara na petrificação conceitual e na exclusão do movimento como categoria implícita nas representações (CURY, 2000, p. 22).

Os professores que participam do Projeto Trilhas são parte dessa realidade social e escutá-los nos proporcionará, dentro dessa abordagem, desvelar o sentido atribuído ao fenômeno da formação continuada, realizada em parceria com uma empresa privada, a interpretação e importância dadas por eles para, em seguida, submetê-los a uma análise de interpretação, proposição e discussão.

Importante enfatizar que o movimento de reforma empresarial para a educação, analisado por Freitas (2018), faz parte de uma ação mundial. Mesmo em um contexto local como a cidade de Benevides, saber se os sujeitos estão a fazer as correlações com o processo histórico em que vivem, pois, não é apenas um projeto de formação continuada, mas uma concepção de sociedade, de mundo, sendo compartilhada pelas empresas. Saber que cada fenômeno se desenvolve dentro de um contexto histórico, em que as condições materiais e subjetivas auxiliarão e darão subsídios e sentidos às ações, de forma a compreender e interpretar, assim, a pesquisa qualitativa visará justamente “analisar o sentido do fenômeno, a partir do que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

Nesse intuito, realizamos pesquisa de campo, e um dos aspectos salientados é a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Entendemos que essa interação nunca é neutra, e os “locais de estudos devem ser entendidos no contexto da história das instituições que pertencem não pode divorciar o ato, gesto do seu contexto se não há perdas do significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83). Além do que, não se configura na descrição

ou classificação de opinião dos informantes, mas sim “a busca da compreensão e interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (MINAYO, 2012, p. 27).

Para isso, o “campo” é entendido como “o recorte espacial, que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2012, p. 62). Esse recorte não é somente espacial, mas histórico. Minayo (2012) ainda afirma que o trabalho interacional (pesquisador e pesquisado) exige um instrumento de coleta de informações. Uma coleta que considere a fala como possibilidades reveladoras de “condições de vida, expressões dos sistemas de valores e crenças, e ao mesmo tempo ter a magia, de transmitir, [...] o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais” (MINAYO, 2012, p. 63-64).

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), os quais consideram a entrevista como uma conversa intencional, geralmente, entre duas pessoas, com objetivo de obter informações sobre o objeto da pesquisa estudado, além de permitir ao pesquisador desenvolver ideia sobre a maneira que os sujeitos interpretam os aspectos do mundo.

Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2012) afirmam que a entrevista semiestruturada deve seguir um roteiro com flexibilidade para a discussão, permitindo ao informante se manifestar com confiança e liberdade de expressão. Além de combinar perguntas abertas, ela permite ao pesquisador discorrer acerca do tema sem se prender à indagação formulada. Contudo, mesmo sendo uma estratégia central da investigação qualitativa, a entrevista não pode deixar de se configurar como um trabalho dentro da abordagem qualitativa, que é a compreensão epistemológica no trato ao problema.

Outro aspecto importante de se levantar quando se faz entrevista, são os procedimentos éticos essenciais que serão garantidos aos sujeitos participantes na aplicação e análise dos diálogos. Na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as entrevistas podem ser utilizadas associadamente com a análise de documentos. Neste caso específico, analisamos o discurso contidos nos relatórios do Instituto Natura dos anos de 2010 a 2021, o documento do Projeto Trilhas e as legislações que regulamentam as Parcerias Público-Privadas.

As entrevistas foram realizadas primeiramente com a Secretária Municipal de Educação, para que pudéssemos entender como ocorreu a Parceria Público-Privada do Instituto Natura com o município, especialmente a educação e a implementação da formação do Projeto Trilhas e com os professores a partir de alguns critérios que subsidiaram buscar

informações para a pesquisa. Os critérios estabelecidos foram: docentes da rede municipal que participam da formação do Projeto Trilhas. Como o município tem 70%, segundo o Censo (INEP, 2020), de professores com vínculo temporário, estabelecemos que os entrevistados, preferencialmente, fossem efetivos; os professores deveriam ter, no mínimo, nove anos de exercício de magistério na rede municipal, pois é o período do reordenamento da rede por meio do Instituto Natura que iniciou em 2013. Sendo eles assim identificados:

Quadro 1 - Sujeitos selecionados para as entrevistas

Nomes	Formação	Universidade de conclusão	Ano de término da graduação	Tempo de docência na rede municipal	Idade	Situação institucional
Secretária de Educação	Pedagogia e Licenciatura em Artes	UFPA	2003	20 anos	52 anos	Temporária
Professor A*	Pedagogia	UVA	2004	32 anos	52 anos	Efetiva
Professor B	Pedagoga	UFPA	2001	26 anos	57 anos	Efetiva
Professor C	Pedagogia	UVA	2005	25 anos	44 anos	Efetiva
Professor D	Pedagoga	Unama	2013	23 anos	43 anos	Efetiva
Professor E	Pedagoga	Unama	2013	12 anos	54 anos	Temporária
Professor F	Pedagoga	UVA	2006	19 anos	48 anos	Efetiva
Professor G	Pedagogia	Unama	2006	15 anos	56 anos	Efetivo
Professor H	Pedagoga	Facibra	2013	13 anos	42 anos	Temporária
Professor I	Pedagoga	Ipiranga	2014	09 anos	40 anos	Temporária
Professor J	Matemática	UFPA	2017	09 anos	29 anos	Temporário

Fonte: Pesquisa de campo no ano de 2020.

Nota: *Os professores serão assim identificados no corpus do texto.

As entrevistas ocorreram no período de agosto a novembro de 2020, conforme disponibilidade dos professores, gestores, seguindo o seguinte fluxo: primeiramente, a pesquisadora levou a documentação necessária à entrada no campo, como ofícios à Secretaria Municipal de Educação, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); após esse momento, foi agendada e realizada entrevista com a Secretária Municipal de Educação de Benevides, sendo solicitado o roteiro prévio das entrevistas por ela. Após um mês, a própria secretária agendou com três professores, conforme critérios, para contribuir com a pesquisa. Entre esses, foram agendados uma professora que atua como coordenadora de projetos do Instituto Natura da rede, um professor que participou da implementação do

Projeto Trilhas, em 2013, e com a professora que, na época da implementação do Projeto Trilhas, era a presidente do Conselho Municipal. Assim, realizamos as entrevistas com os três professores selecionados, e esses foram sugerindo outros professores a partir do que anunciávamos para eles como interesse da pesquisa, sendo incluídos outros docentes por indicação dos entrevistados, os quais consideravam como fonte de informação importante no processo.

As entrevistas foram realizadas nas escolas em que os professores atuam e outras na Semed-Benevides. Elas foram organizadas para ser realizadas individualmente, o que ocorreu em sete entrevistas. Contudo, houve situações em que três dos entrevistados solicitaram que a entrevista fosse realizada em grupo com os três professores e assim realizamos. Um professor foi entrevistado por meio da plataforma *Meet*, pois o mesmo estava com Covid-19 no dia agendado para entrevista. Dificuldades como essa ocorreram devido à pandemia da Covid-19⁷. Portanto, seis entrevistas foram realizadas seguindo todas as orientações e protocolos de segurança para evitar contaminação, mesmo assim, registra-se que houve necessidade de remarcar quatro delas, uma vez que os professores haviam sido contaminados pela Covid-19.

Após, os professores agendados para entrevista se recuperarem da Covid-19, realizamos as entrevistas presencialmente, inclusive com o professor que havia feito via plataforma *Meet*, pois, a entrevista presencial fornece liberdade para ambos (entrevistado e entrevistador) se expressarem, tirarem dúvidas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), proporciona riquezas de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.

No quadro 2, apresentamos os eixos que compuseram o roteiro de entrevista com a secretária e os professores.

⁷ Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Covid-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Os sintomas mais comuns da Covid-19 são febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. Para evitar a contaminação, a OMS recomenda que é importante manter-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas e lavar as mãos com frequência. O uso de uma máscara de tecido também é uma medida importante para proteger os outros, cotovelo dobrado ao espirrar ou tossir. Até novembro de 2020, já havia levado a óbito 1.426.101 de pessoas no mundo, sendo que, o Brasil, já registra até o referido mês 172.848 mortes, 5.578.118 pessoas se recuperando e 6.314.740 casos notificados.

Quadro 2 - Eixos temáticos do roteiro da entrevista

Secretária de Educação	Professores
1. Identificação (formação, atuação, tempo de experiência) 2. Informações sobre o contexto educacional em Benevides 3. Parceria entre o IN e a Semed 4. Formação continuada e reconhecimento, valorização docente	1. Identificação (nome, tempo de magistério, formação etc.) 2. Formação continuada do Projeto Trilhas e a parceria entre Instituto natura e Benevides 3. Contribuição do Projeto Trilhas na melhoria da formação docente, no fortalecimento da autonomia e reconhecimento do professor. 4. Apoio ao trabalho do professor

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Além das entrevistas realizadas, havíamos agendado entrevista com o diretor do Instituto Natura e o presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) norte. Ambos desmarcaram sucessivas vezes e não foi possível dialogar com eles. Eles acrescentariam informações à tese, mas deram a justificativa do período pandêmico que passamos no mundo em 2020/2021.

Realizamos, também, análise documental com base em Lüdke e André (1986). As autoras dizem que é um procedimento que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Sobre o assunto, Evangelista (2012) faz uma análise sobre o uso de documentos, enfatizando a necessidade de reconhecer que este, por ser história, é construído por relações sociais concretas, divergentes, discursivas e demonstra interesse antagônico entre perspectivas de classe. Essa autora acrescenta que os documentos contêm discursos que não são aleatórios, por isso, eles nos ajudam a conhecer a própria consciência do homem. Nesse aspecto, o pesquisador assume a postura de quem “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (EVANGELISTA, 2012, p. 57).

Portanto, exercer a vigilância metodológica deve ser atenção máxima do pesquisador sobre si e sua relação com o pesquisado, pois “produzir conhecimento é produzir consciência” (EVANGELISTA, 2012, p. 58). Em síntese, a pesquisa teve a abordagem metodológica qualitativa, utilizando as entrevistas e os documentos como coleta de dados, analisados por meio da análise de discursos.

Análise de discurso

Como técnica de análise dos dados coletados, resultantes das entrevistas e dos documentos, utilizamos a análise de discurso. Epistemologicamente, a pesquisa qualitativa

aceita o uso da análise de discurso, baseada nos pressupostos da teoria social do discurso de Fairclough (2016). Assim, analisamos a tridimensionalidade do discurso, do texto, a prática discursiva e social.

O discurso, para Fairclough (2016), é o agir sobre o mundo, um modo de representação, que contribui para a construção da identidade social, posições do sujeito, relações sociais entre os sujeitos e construções de sistemas de conhecimento e crença, analisando quem é o eu que produz o discurso materializado no texto escrito. Assim, o discurso emana de uma prática social “que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 29). Ademais, é importante considerar que a relação entre discurso e estrutura social seja dialética, ou seja, o discurso é visto como um modo não apenas de representação, mas também de ação sobre o mundo, mais especificamente sobre as pessoas, sendo uma prática de “significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Sendo o discurso socialmente constitutivo, ele não apenas representa as instituições, identidades e relações que o constituem, mas, contribui para reproduzir a sociedade (identidade social, relações sociais, sistema de conhecimento e crença). Em todo discurso, cumpre observar as relações de quem fala, para quem fala, onde fala e que cunho ideológico está apoiando essa fala. Fairclough (2016), em sua teoria social do discurso, vê que todo discurso se configura como prática política e ideológica, é gerado em prática social que envolve relação de poder e possui uma ideologia, a qual mantém ou transforma o significado de mundo nas posições diversas das relações de poder.

Dessa forma, analisar a base ideológica da ordem do discurso enunciado e que consta nos documentos será um exercício intelectual, para desvelar o que diz o texto no contexto e para além dos signos linguísticos, do vocabulário, da gramática, da coesão e estrutura textual, mas no contexto da prática social e discursiva. Ao analisar a materialização do discurso e a manifestação da linguagem através de ideologia, recorreremos às contribuições da Orlandi (2013), que considera o discurso um lugar particular dessa relação que fornece indícios para tentar explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação. Assim, a escolha de analisar o discurso dos professores sobre a formação continuada em Benevides justifica-se por privilegiar o ser humano e suas condições sociais, históricas e materiais.

Para a “análise do discurso, não há [um] sujeito individual, mas apenas sujeitos ideológicos, a ideologia é manifestada é falada através dele” (MUSSALIM, 2006, p. 134). O sujeito do discurso ocupa um lugar onde enuncia e este lugar é entendido como a representação de traços de determinados lugares sociais. Isso significa que os professores,

como sujeitos da pesquisa, ocupam um lugar de formação social e ideológica, que foram preestabelecendo as possibilidades do discurso enunciado, que, por sua vez, é aquilo transmitido por eles, dependendo da situação e da conjuntura vivida.

Dessa forma, a pesquisa analisou os discursos considerando a abordagem da mudança discursiva, que combina uma concepção de texto e prática discursiva, derivando do conceito de intertextualidade, e uma concepção de poder, que deriva da teoria de hegemonia de Gramsci (2004). Sobre a hegemonia dos discursos, procuramos focar a concepção das Parcerias Público-Privadas ao processo de subsunção do público pelo privado nas representações sociais. Desvelar essa relação e a ordem que esses discursos têm sido construídos e divulgados foi um dos compromissos assumidos nesta pesquisa.

Em síntese, a pesquisa teve os seguintes passos metodológicos: no primeiro momento do processo de investigação, realizamos um levantamento bibliográfico, bem como a revisão sistemática integrativa em periódicos nacionais, teses e dissertações; depois, selecionamos os documentos e relatórios do Instituto Natura, Projeto Trilhas e de leis que tratam do objeto de pesquisa, visando o contato com a literatura produzida para melhor definição do arcabouço teórico.

No segundo momento, realizamos pesquisa de campo para a coleta de dados, envolvendo a realização de entrevistas com os professores das escolas públicas municipais de Benevides que foram definidos, além de análise dos relatórios do Projeto Trilhas. A última etapa constituiu-se a partir da análise sistemática dos dados, através da Análise de Discurso, com o interesse de aproximar as respostas ao observar as contradições, as coerências e o distanciamento estabelecido pelas discussões sobre o objeto estudado e os desígnios desta pesquisa.

Estrutura da tese

A construção da tese visará retomar a discussão travada no âmbito nacional sobre as Parcerias Público-Privadas no contexto de redefinição do papel do Estado brasileiro, situando o discurso da formação continuada dos professores como um ponto central para a qualidade do ensino. Isso reafirma que, da forma que tem sido conduzida, dentro de um pragmatismo utilitarista, imediato ou neotecnismo movido pelas políticas de avaliação em larga escala, que trazem a lógica da racionalização nas práticas escolares, as quais se materializam no controle dos processos, configurados em padrões medidos por testes para garantirem resultados de eficácia e de eficiência (FREITAS, 2012), não teremos avanços e melhorias

reais no ensino. A tese está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais.

Na introdução, apresentamos os aspectos formais da tese, tais como os argumentos sobre a origem da pesquisa, escolha do campo empírico, problema, objetivos da pesquisa e os aspectos teóricos-metodológicos.

O primeiro capítulo discutiu sobre a participação do setor privado, com enfoque político, teórico e histórico, tomando o debate sobre o Estado nas análises, uma vez que a relação público-privada influencia na função dele, com a interferência de responsabilidade da sociedade civil, situação encontrada a partir da reforma do Estado de 1990, em que a educação passa a ser atividade não exclusiva, fortalecendo, assim, o setor privado. Dessa forma, as reformas de bases neoliberais, orientadas pelos organismos internacionais, direcionam os países como alternativos à oferta da educação e, assim, sugerem as Parcerias Público-Privadas Educacionais (PPPE). De modo geral, o capítulo fez esse movimento de construção das bases teóricas que sustentam a defesa de uma educação privada e submetem a pública a essa lógica privatista.

O segundo capítulo apresentou um panorama da revisão de literatura integrativa sobre a formação continuada de professores e as Parcerias Público-Privadas, além de fazer um levantamento de quais empresas ofertam essa formação no Brasil. Esse capítulo oferece as bases contextuais indispensáveis para se compreender o objeto da tese.

O terceiro capítulo realizou uma caracterização em que foi possível o conhecimento do Instituto Natura e suas ações voltadas às parcerias com os municípios brasileiros, especificamente sobre o local da empiria, município de Benevides/Pará. Importante destacar os projetos do Instituto para a formação continuada de professores, a concepção e a rede de atuação no Brasil, desde a elaboração do Projeto Trilhas à sua aprovação como política pública de formação continuada pelo Ministério da Educação. Assim, o capítulo disponibilizou elementos que possibilitaram compreender o Instituto em âmbitos nacional, regional e local.

Por fim, o quarto capítulo focou nos resultados da pesquisa empírica, que vão desde o reordenamento da rede municipal, organização do trabalho pedagógico até a implementação e efetivação do Projeto Trilhas do Instituto Natura, de modo a demonstrar as contradições entre a proposta da formação continuada e as implicações dessa parceria no reconhecimento, autonomia desse professor a partir da análise de discurso. Ao término de cada capítulo, apresentamos as principais conclusões para facilitar a compreensão das partes da tese e, ao mesmo tempo, da sua totalidade.

CAPÍTULO 1

A PARTICIPAÇÃO DO SETOR PRIVADO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O primeiro capítulo teve como objetivo analisar a influência do setor privado na construção da educação brasileira, contextualizando e discutindo, via legislação educacional, a intermediação do Estado destinado à operacionalização das relações entre o público e privado, a partir das reformas implementadas no Brasil na década de 1990. Nele, analisam-se o neoliberalismo e a influência nas políticas sociais, com destaque para a educação e para as novas configurações entre esses elementos constituintes da estrutura social e política, em que a conjuntura internacional, através das orientações dos organismos financeiros mundiais, direciona os países periféricos a realizar Parcerias Público-Privadas em Educação. Assim, no contexto de redefinição do Estado brasileiro, buscou-se analisar a movimentação dos setores empresariais em prol da efetivação das PPPE e das propostas de reformas para educação básica, bem como para a formação de professores. Portanto, este capítulo analisou, em âmbito nacional, a discussão entre o público e privado, até chegar às orientações de suas junções por meio das PPPE, em que o público está submetido à lógica privada, centrada no enaltecimento da privatização da educação.

1.1 O setor privado e o sistema educacional brasileiro

O Brasil, da colonização até a República, tem uma educação marcada pelo elitismo, pela seletividade religiosa e ação privada, sendo que as escolas privadas eram de propriedade da igreja católica e funcionavam nos colégios e escolas em diferentes cidades brasileiras, em internatos e semi-internatos para a formação das elites agrárias em regime confessional. A Companhia de Jesus, funcionava aos moldes empresarial, e em sua aliança com o governo português, buscava acumular excedentes, por meio de terras e edificações constituintes do patrimônio material.

A presença do modelo econômico agrário exportador no Brasil, pautado no trabalho braçal, limitava a escolarização pública para toda a população, e nesse contexto, as relações público-privadas na educação brasileira respondiam às necessidades da oferta educacional para a classe média e para as elites, por intermédio das escolas mantidas por ordens religiosas católicas e protestantes, com destaque para o Sistema de Ensino Marista, Sistema de Ensino Salesiano, Ordem das Filhas de Santana, Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina

de Sena e Instituto Presbiteriano Mackenzie. De acordo com Cunha (2000), o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, defendia a universalização da escola pública, laica, com participação efetiva do Estado na promoção do ensino.

Na própria história da educação no país, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 4.024/1961, até a atual Lei 9.394/1996, é visível, segundo Cury (2005), identificar a luta entre grupos de religiosos, empresários e defensores da educação pública para as garantias de espaços e direitos legais para o funcionamento de instituições, de natureza pública e privada. Essa disputa está imbricada na formação da oferta de educação escolar no Brasil; no decurso histórico, a educação sempre foi palco de disputas, quer nos aspectos pedagógicos, quer nos recursos públicos e sua natureza de oferta.

A Constituição de 1824, quando o ensino era controlado exclusivamente pela coroa, já refletia no processo educacional a forte presença da igreja católica e de sujeitos autônomos, que ofereciam a educação subsidiados por recursos do tesouro público. As relações políticas entre os grupos sociais que controlam o Estado, desde o período imperial, são agraciadas com financiamento e custeio de atividades educativas, originárias do tesouro público.

A partir de meados do século XIX, com o aumento da produção manufatureira no Brasil, começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Os recursos dessas sociedades provinham, primeiramente, das cotas pagas pelos sócios ou doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), nobres, fazendeiros e comerciantes. O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios (CUNHA, 2000, p. 91).

O Estado, descrito no pensamento marxista, na condição de comitê dos negócios da burguesia, subsidia a gênese e a manutenção dos empreendimentos privados. No Brasil, a construção das relações público-privadas na educação é fomentada por recursos financeiros oriundos do tesouro estatal, com a devida base jurídica para assegurar tal legalidade. A Constituição de 1891, com a garantia da laicidade da educação, e ainda sem a garantia do princípio de gratuidade, retirou a submissão do ensino às ordens sacras.

Sobre o assunto, Cury (2005) aborda, nesse contexto, os movimentos católicos em defesa do ensino religioso e privado, e os positivistas em defesa do ensino laico, livre e não oficial, além dos liberais que eram os constituintes em prol do ensino oficial, laico e livre. Posteriormente ao debate da constituinte de 1932, teve-se a tensão, em 1930, dos escolanovistas que defendiam a expansão da escola pública estatal e a laicidade do ensino, uma vez que era predominantemente confessional.

Nesse período citado, o movimento conhecido como “Os Pioneiros da Educação”

apelou para a modernização do Brasil. A representatividade do pensamento liberal alcançou relevo por intermédio das ideias defendidas por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira que aspiravam por uma educação pública, gratuita, mista, laica e obrigatória. Trata-se das primeiras iniciativas de defesa pela universalização da escola pública, descrito por contexto social de quase 80% da população composta por analfabetos. Isso quer dizer que o Estado deveria se responsabilizar pelo dever de educar o povo, compromisso este que era, a princípio, atribuído à família (AZEVEDO *et al.*, 1932).

Os pioneiros da educação contribuíram de forma singular em prol da educação pública no Brasil, já que defendiam, como preceito fundamental em todo o Manifesto, uma escola pública democrática, com igualdade de oportunidade a todos. Além disso, lutaram por uma educação enquanto direito do indivíduo, a ser garantido, financiado e fiscalizado pelo Estado, um ensino público, obrigatório e gratuito.

A sutileza no processo de construção das relações público-privadas na educação brasileira também se manifestou durante o modelo urbano industrial e, de acordo com Prado Júnior (2000), o processo de industrialização tardio no Brasil imprimiu novas feições nas bases produtivas, dentre estas, a qualificação da classe trabalhadora por meio da educação técnica profissional. Nesse contexto, a implantação do Sistema S (Senac, Senai), na década de 1940, por meio da aliança entre o Estado e o empresariado do comércio e da indústria, destinado à oferta da educação profissional, revela o quanto as instituições educativas vinculadas às entidades privadas funcionam, com respaldo popular.

O debate que antecedeu a aprovação da LDB, em 1961, foi marcado novamente pelo acirramento entre católicos defensores do ensino privado e os defensores da educação pública, gratuita e laica, e, aos poucos, deu lugar a acusações deste primeiro, argumentando que o Estado queria o domínio da oferta da educação, o que feria o direito à liberdade. Esse debate concentrou-se, segundo Buffa (2005), na destinação de verbas públicas, pois as escolas particulares recebiam recursos públicos sob argumentos de liberdade do ensino no pressuposto do tomismo e neotomismo⁸, ou seja, aqueles que não podem pagar a escola

⁸ O Tomismo, segundo Santiago (2013), configura-se como um conjunto de doutrinas teológicas e filosóficas do pensador italiano santo Tomás de Aquino (1225-1274), consideradas o ponto culminante do pensamento escolástico, e nas quais se destaca a busca de uma harmonia entre o racionalismo aristotélico e a tradição revelada do cristianismo. O neotomismo é um movimento filosófico-teológico de revitalização da escolástica medieval, representa uma recuperação criativa da metafísica e epistemologia de Tomás de Aquino. Benevides (1996) fala que esse pressuposto possibilitou acesso à educação, condição primeira, que iguala a todos os cidadãos em relação ao saber, tornando-os potencialmente aptos a participarem da vida pública. Pela educação das pessoas, dar-se-ia “a conquista da sua dignidade e da liberdade interior: pessoas livres (pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor) reunir-se-iam em torno do bem comum, humanizar-se-iam contribuindo para a humanização e libertação do próximo” (BENEVIDES, 1996, p. 3).

confessional privada, mas desejam que seus filhos estudem nela, o Estado deveria garantir o direito dos pais da livre escolha e o tipo de educação que eles desejam (CURY, 2005).

A presença da relação público-privada na educação durante o período da Ditadura Militar foi fundamental para a expansão da educação superior mantida por grupos empresariais em todo o território brasileiro. De acordo com Cunha (2014), a reforma universitária de 1968 elevou a presença da mercadorização do ensino, como também, fortaleceu a presença do empresariado na estrutura administrativa estatal, por meio da ampliação da presença de dirigentes vinculados a instituições de ensino superior privadas no Conselho Federal de Educação, criando-se, nesse espaço, uma feição crescentemente privatista.

A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação, tampouco a simbiose Estado-capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico. A educação foi submetida à simbiose Estado-capital, em cada nível de um jeito próprio (CUNHA, 2014, p. 361).

Dessa forma, a trajetória da educação está marcada pela disputa dos que defendem a educação no âmbito privado e os que defendem no âmbito estatal e público. Esse debate está presente nas constituições e, por conseguinte, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e em todos os documentos que regulam a educação no Brasil (CURY, 2005).

Na Constituição de 1988, a educação ganha *status* de direito social de todos e dever do Estado, e continua dever da família. O ensino é livre à iniciativa privada, o ensino religioso é mantido como disciplina obrigatória e matrícula facultativa. Além disso, os recursos públicos podem ser repassados mediante alguns critérios à iniciativa privada. A Constituição estabeleceu dois gêneros de escolas, a pública e a privada, sendo que esta última se divide em lucrativas e não lucrativas, que se diferenciam em confessionais, filantrópicas e comunitárias. Em essência, as escolas privadas são todas aquelas mantidas por “pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. E todas possuem o direito à liberdade de ensino, desde que cumpram com as normas gerais do sistema brasileiro de educação e as normas constitucionais e legais” (CURY, 2005, p. 3).

A reforma do Estado brasileiro, em conformidade com o processo de reestruturação produtiva descrito a partir da década de 1990, imprimiu novas faces nas relações público-privado. Para Bresser-Pereira (1995), a redução da participação do Estado nas atividades produtivas, por meio da privatização de empresas públicas, a terceirização, o estabelecimento do contrato de gestão, permitia a ampliação dos setores produtivos, com a transferência de serviços da esfera pública para entidades privadas, constituídas do Terceiro Setor, agregando,

Organizações Não Governamentais, Institutos, Organizações Sociais, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as quais ofertam atividades educativas por meio de financiamento estatal.

Na realização das atividades exclusivas de Estado e principalmente no oferecimento dos serviços sociais de educação e saúde, a administração pública burocrática, que se revelara efetiva em combater a corrupção e o nepotismo no pequeno Estado Liberal, demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 13).

A reforma do Estado abriu espaço para novas configurações na relação público-privada, por meio da transformação de instituições, com o objetivo de ampliar a lógica de acumulação, em que

privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada; publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal; terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 19).

As privatizações ocorridas no Brasil foram financiadas por meio de empréstimos obtidos pelo Estado junto aos organismos financeiros internacionais e transferidos para pessoas jurídicas; na publicização, as entidades disponibilizam serviços à população, custeados por recursos financeiros oriundos do tesouro público; na terceirização, o Estado por meio de licitações compra serviços prestados por terceiros, ou seja, por empresas privadas.

No contexto educacional, a relação público-privado tem assumido duas faces distintas. A primeira se apresenta por meio da lógica de prestação de serviços educacionais, nos níveis em que o Estado não tem interesse em universalizar, como é o caso da educação superior, em que os grupos empresariais disputam o mercado por meio da oferta da educação superior. A segunda face se revela de forma mais sutil, com atuação na educação básica, por meio da participação efetiva das entidades do Terceiro Setor, seja na construção de políticas educacionais, como também, na disputa nos Editais do Ministério da Educação, para obtenção de financiamentos para execução de programas e projetos.

Nesse cenário, as reformas educacionais, assim como as demais políticas sociais, a partir de 1995, no Brasil, com o Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado (Pdrae), têm como premissa a redefinição do papel do Estado, o qual “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17).

De acordo com Bresser-Pereira (1996), a reforma do Estado foi o elemento central para a transposição da crise do capital, com a experimentação do modelo da reestruturação

produtiva, pautada na automação e informatização de processos de produção, que ocasionou a redução de custos operacionais e o fortalecimento das redes de comunicação e informação, assegurando a globalização da economia. A quebra das barreiras nacionais fragilizou os estados nacionais, com perda de autonomia na definição de políticas e, conseqüentemente, houve perda na concorrência internacional, de modo que a polarização Estado/Mercado não fazia sentido existir.

A educação, nessa conjuntura, passa a ser vista como uma das soluções que permitem a sintonia do sistema educacional, com as mudanças econômicas e sociais em curso no novo modelo de reestruturação produtiva, que priorizam a polivalência e a flexibilidade na definição de novos perfis profissionais. De acordo com Maués (2011), a reestruturação produtiva exigia um novo perfil de docente para atuar na formação de uma nova classe trabalhadora. Nesse contexto, é pertinente apontar para a subordinação da educação ao cenário econômico, desde o currículo, a formação do docente, a organização do trabalho pedagógico e a formação do aluno.

Não somente a educação assume um interesse particular de formar esse novo profissional exigido pelo mercado de trabalho, mas passa a ser considerada como um serviço, uma mercadoria no mercado competitivo⁹, pois, no “capitalismo neoliberal, a educação é como uma das condições necessárias para a reprodução econômica e ideológica do capital” (LIBÂNEO, 2017, p. 6).

Além disso, foi atribuída à educação escolar a responsabilidade de minimizar os impactos da crise do capital, com alívio das desigualdades sociais, pobreza, miséria – o que é considerado um entrave à expansão do mercado globalizado. A educação é entendida como a salvadora, redentora para uma maior “equidade” social, direcionada pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, os quais passam a ser um ponto de alicerce para a inserção da lógica empresarial nas escolas públicas (MICHELS; VAZ, 2017).

Outro aspecto a destacar na redefinição do Estado brasileiro são as Parcerias Público-Privadas, que constituem uma parte essencial da reforma idealizada por Bresser-Pereira e se expressam no Pdrae (1995). De acordo com o Plano, os princípios básicos da reforma do Estado brasileiro deveriam envolver, basicamente: a descentralização do Estado; o estímulo à privatização de atividades econômicas competitivas, sustentáveis em regime de mercado; a transferência de funções do poder central para entes e processos administrativos

⁹ A educação como mercadoria ou commodity (assim como ouro, petróleo, soja etc.) foi tratada pela Organização Mundial do Comércio e, desde então, ficou passível a ser comercializada e de se obter lucro por meio desta (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019).

(desburocratização); uma reeducação para os princípios públicos administrativos (ética administrativa); a ampliação dos mecanismos de participação popular na atividade administrativa e de controle social da administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Desse modo, a razão para essa reforma era justificada como uma das únicas saídas às crises econômicas e para a democratização do Estado. Os recursos do país passaram a depender diretamente da receita fiscal, impondo contribuições e impostos à população, sem oferecer retorno social, como investimentos em políticas sociais, assistência, saúde, educação e melhoria das condições de vida. Na administração gerencial de resultados, o cidadão passa a ser o contribuinte, cliente dos serviços prestados pelo Estado. As Parcerias Público-Privadas representam as propostas de saída dos serviços não exclusivos do país, tais como a educação.

Para tanto, é indispensável a promoção dos meios para administrar e regular, de forma autônoma, os recursos financeiros, humanos e materiais, que devem propiciar as PPPs, como consequência do processo de reordenamento político, econômico e social, sob o qual se delineiam as relações produtivas entre a sociedade e o capital privado. Trata-se da política neoliberal defendida pelo Banco Mundial (BM), no qual o mercado deve ser o centro das relações entre o Estado e a sociedade civil (HADDAD, 2008).

Pires (2013, p. 168), ao analisar a reforma do Estado, diz-nos que restringe sua atuação direta a seu aparelho (núcleo estratégico + atividades exclusivas), sendo que a “sociedade civil é chamada para realizar parcerias, ficando restrito o apoio estatal ao mero nível de fiscalização e regulação, minimizando o seu papel”.

Nesse âmbito, as políticas sociais, entre elas, a educação, foram efetivadas em um conjunto de reformas educacionais como condição fundamental para eliminar as desigualdades sociais e econômicas, em que a educação deveria “adequar-se à estratégia de alívio da pobreza e das desigualdades, já que estas podem se constituir em graves obstáculos à expansão do mercado globalizado” (LIBÂNEO, 2017, p. 5).

Scheibe (2012, p. 15) ressalta “que a reforma da sociedade pressupõe a reforma da educação”. É, de certo modo, uma concepção claramente salvacionista, atrelada à ideia de “reformular o povo por meio de reformas educacionais”, vislumbrando, na educação, um dos elementos-chave para as mudanças nos sistemas educacionais, ou seja, tem-se o discurso ligado ao aumento da qualidade do ensino para o desenvolvimento econômico do país. Essas reformas direcionadas à educação são guiadas pelo estabelecimento da competição econômica entre os setores sociais e educativos, buscando adequar as condições objetivas da mobilização econômica.

Sobre o assunto, Laval (2019, p. 37) afirma:

são reformas orientadas para a competitividade, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho” a padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da gestão educacional e a formação de professores, são reformas focadas na produtividade.

Para isso, tornou-se estratégica a reestruturação da escola básica, que precisou se adequar às exigências dessa nova realidade, com a formação de um trabalhador a ela adaptado; condição esta básica e necessária para a implantação do novo projeto social. É importante ressaltar que inúmeras políticas educacionais foram fundamentadas em orientações emanadas dos organismos internacionais de financiamento, em especial, o BM e a OCDE, os quais são referências nos processos de reforma educativa em diferentes países da América Latina e em todo mundo.

Essas políticas baseiam-se em orientações que têm estimulado uma lógica mercantil, na qual a relação custo-benefício é privilegiada em detrimento de padrões de qualidade, que têm sido enfatizados nas reivindicações do movimento de educadores e da produção do conhecimento na área educacional, que reforça a tese do capital humano. Dessa forma, o ideário do capital humano, na tese de Shultz¹⁰ (1961, p. 03), “consiste no investimento que o indivíduo faz em si mesmo com o objetivo de obter rendimentos futuros”.

Laval (2019, p. 51), em análise a essa era do “capital humano”, considera como “o estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados aos indivíduos”, ou seja, são qualificações adquiridas pelo ensino ou experiência profissional, que englobam vários trunfos que fazem com que o indivíduo possa vender suas habilidades aos empregadores. Isso transforma os indivíduos em uma fonte de potencial valor, em que tudo é considerado, desde a aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico.

Para esse ideário, a formação deve ser de responsabilidade do Estado, já que essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar Social, destinada à proteção ao trabalho, além das atividades componentes da base produtiva, tais como telecomunicações, transportes, energia, assistência, previdência, rede bancária, estarem sob o controle do Estado. Nesse contexto, a teoria do capital humano entendia a educação como a função de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e a escola, a função de formar a mão de obra que seria incorporada pelo mercado. Parte-se da

¹⁰ A Teoria do Capital Humano foi elaborada após a II Guerra Mundial e suas teses foram fortemente consideradas entre os anos de 1950-1980. Theodor Schultz (1961), seu principal sistematizador, considerou que o valor econômico da educação dependia significativamente da procura e da oferta de instrução, vista como o maior investimento no capital humano, constituindo-se, igualmente, em importante fonte de crescimento das nações.

compreensão de que as habilidades e competências do trabalhador são um capital e, por ser portador desse conhecimento de valor econômico, ele é um capitalista, assim, “os trabalhadores tornam-se capitalistas não em consequências das propriedades de ações das corporações, como o folclore o considerou, mas em virtude da aquisição de conhecimento e capacidade que possuam valor econômico” (SCHULTZ, 1961, p. 3).

Dessa forma, segundo Mari (2014, p. 91), uma das dimensões do capital humano, evidenciada na tese de Schultz, é a incorporação psicológica da responsabilidade sobre sua qualificação profissional: “o treinamento, as informações e conhecimento passaram a ser de responsabilidade individual, de modo que o trabalhador teve que assumir os encargos para se especializar e conquistar trabalho”.

Essa lógica introduziu uma função econômica à educação, defendendo uma concepção de que o conhecimento humano é uma forma de capital e que o investimento na “capacitação” das pessoas era a melhor saída para o aumento da produtividade e do consequente crescimento econômico dos países, ou seja, que, ao investir em educação, o país teria um resultado igual ou superior a outros investimentos do setor produtivo. Com isso, aqueles países que seguissem essa regra reduziram as desigualdades sociais entre as pessoas e fortaleceriam suas economias (FRIGOTTO, 2011).

Frigotto (2010), ao fazer crítica à teoria do capital humano, diz que, nessa perspectiva, a escola é produtiva para o capital, e improdutiva, especialmente, para a classe trabalhadora, pois contribui para a reprodução do capital e mão de obra barata, justificada pela escolarização deficitária para os parâmetros exigidos pelo capital, e ainda responsabiliza o trabalhador pelo desemprego, ou seja, se você conseguiu ascender socialmente na vida, foi seu mérito; se está desempregado, não tem capital humano para garantir no mercado. Nessa lógica, a responsabilidade sempre será individualizada ao sujeito, prevista em um contexto global das relações de produção.

A teoria do capital humano, segundo Monteiro (2014), vem sendo conduzida estrategicamente a cada crise do capital e apresenta-se na reestruturação produtiva como uma de suas faces mais perversas. Para esse autor, “o investimento no capital humano, à luz da estreita relação entre educação e empregabilidade, é defendido como única possibilidade de inserção dos países em desenvolvimento ao mundo globalizado [...]” (MONTEIRO 2014, p. 34), além de colocar o investimento em educação como resposta à desigualdade social e alívio da pobreza.

Mari (2014), por sua vez, afirma que, a partir da década de 1990, a teoria do capital humano perde forças em decorrência da crise do capitalismo na década de 1970. É nesta crise

do modelo de produção que emerge um novo contexto de regressão dos direitos sociais, ganhando uma nova versão, chamada de “sociedade do conhecimento”. Theis (2013, p. 136) considera a “sociedade do conhecimento”

um modelo idealizado de sociedade, de abrangência global, que procura realizar as promessas de impulsionar o desenvolvimento econômico e social, indistintamente, em países centrais e periféricos, a partir do fomento à produção e à disseminação de conhecimento.

Theis (2013) questiona se podemos de fato chamar “sociedade de conhecimento”, uma vez que em todo tempo e todas as sociedades anteriores também foram de conhecimento. O autor ainda afirma que o que temos no contexto atual é uma “nova economia do conhecimento”, em que predomina apenas um tipo de conhecimento, que é considerado válido ao mercado de trabalho, o que ele chama de “conhecimento útil”. Essa economia do conhecimento o coloca como principal fator de produção; “o sistema produtivo ficou mais flexível e o mercado, mais competitivo e globalizado; e que sua vantagem competitiva deriva da inovação” (THEIS, 2013, p. 140).

Dessa forma, essa nova versão do capital humano, no atrativo de um capitalismo humanizado, não passa de processos de comodificação e acumulação; de um lado, revela um apetite insaciável pela produção de mercadorias, baseada em formas exacerbadas de extração de mais-valia, que requerem informação, conhecimento; de outro, repousa na ampliação de mercados, que impulsiona sua expansão ilimitada e cada vez mais voraz.

Contribuindo ao debate, Mari (2014) afirma que tanto a teoria do capital humano quanto a sociedade de conhecimento produzem um discurso educacional para a privatização e consenso social. Nesse contexto, opera “na inversão da responsabilidade do Estado sobre educação, cuja tarefa passa a ser a empresa e, em última análise ao indivíduo, sem apoio do Estado” (MARI, 2014, p. 93).

Motta (2008, p. 556) considera a sociedade de conhecimento um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”, que se fortalece para educar para sobrevivência e para o conformismo. Para o autor, a lógica defendida, através dessas orientações, é de que “reformas econômicas devem definir também ajustes nas dimensões culturais e sociais de forma a ‘incorporar a dimensão humana no processo econômico’” (MOTTA, 2008, p. 556). Isto é, após a crise do capitalismo dos anos 1970, não cabe mais ao Estado assegurar a formação da mão de obra para o mercado em expansão, como fez na década de 1960. Agora, ficaria sob responsabilidade de cada indivíduo buscar a formação para competir no mercado de trabalho. E o que esperar da escola,

[...] oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2007, p. 430).

Frigotto (2010) pontua, também, que a visão do capital humano e a noção de sociedade de conhecimento, como um constructo ideológico do economicismo na educação, que assume as relações do capitalismo globalizado, têm sustentado um senso comum em torno dessas teorias divulgadas como necessárias e imprescindíveis. Esse senso comum, para o autor, tem sido amplamente difundido pelos organismos internacionais, tais como o BM, Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, apoiados pela imprensa, em que enfatizam a noção de que a valorização individual do capital humano favorece o desenvolvimento de capacidades e habilidades vantajosas para o mercado livre e competitivo, além de se constituir como instrumento de inclusão social.

Caetano (2013, p. 67) contribui com esse debate quando “articula a teoria do capital humano (capacidade individual e igualdade de oportunidades) com o capital social (responsabilidade e solidariedade social) na qual defende a humanização ou reforma do capitalismo”. Sobre o capital social, Putnam (1995, p. 67), autor dessa teoria, considera que “capital social se refere a elementos de organização social como redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e a cooperação em benefício recíproco”. Seria uma conduta cívica dos indivíduos na sociedade, através da capacitação para as demandas que o mercado apresenta, aproveitando assim uma parcela significativa do potencial produtivo dos países e responsabilizando, individualmente, as pessoas pelo seu eventual sucesso ou fracasso (MONTEIRO, 2014).

Cria-se um discurso que o capital social vai estabelecer a confiança interpessoal e as redes de cooperação, com vistas à produção de bens coletivos. Assim, programas de empresas privadas, socialmente responsáveis, contribuem para a formação de capital social quando orientadas para formar comunidades cívicas, estimulando a cooperação entre os indivíduos (ARAÚJO, 2010). Dessa forma, as empresas têm se organizado para investir no capital humano e social, para construir visibilidade junto à sociedade, de que o Estado pode elevar a qualidade da prestação de demandas, desde que estabeleça parceria com empresas privadas para a oferta de serviços, os quais incluem a educação, além da redução da pobreza, por meio da prática da “responsabilidade social”. Esse discurso, disseminado e fortalecido pelos organismos internacionais, reafirma que quanto mais acesso a uma educação de qualidade, maior será o desenvolvimento produtivo, inovador e empreendedor do país. O discurso filosófico do capital humano e social criou uma cultura de que a meritocracia é a

compensação pelos esforços dos vencedores, enquanto, na realidade, isso é a lógica da exploração capitalista.

Portanto, diante das questões anunciadas, podemos constatar que, no Brasil, em uma perspectiva histórica, desde a Colônia à República, a educação sempre foi palco de lutas em prol de grupos que defendiam o ensino privado e grupos que defendiam o ensino público, e a interferência do setor privado sempre possuiu vantagens nas constituições e leis aprovadas, conforme Pires (2013) e Cury (2005) constataram.

Em síntese, a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1961), a sociedade de conhecimento (THEIS, 2013; MARI, 2014) e a teoria do capital social (PUTNAM, 1995), em cada período histórico do capitalismo, têm contribuído para a manutenção e reprodução da lógica do capital e construção hegemônica de uma concepção de educação como investimento produtivo, em vista de um retorno individual. No decorrer do processo histórico, as reformas da década de 1990, influenciadas na base conceitual de educação pela teoria do capital humano e sua versão atualizada de sociedade de conhecimento, levaram o Brasil a um processo de desresponsabilização do Estado, que efetiva um conjunto de reformas que a consideram como atividades não exclusivas do país, com o fortalecimento das Parcerias Público-Privadas (Estado e sociedade civil), em que setores empresariais, a partir do princípio do capital social, têm direcionado uma proposta educativa em consonância com os interesses do mercado, com uma visão neoliberal que entende a educação como um serviço. Isso pode ser visto na próxima seção, na qual discutiremos sobre a concepção neoliberal, suas influências no direcionamento e redefinição do Estado diante da oferta da educação pública e gratuita.

1.2 As bases neoliberais e as implicações nas políticas sociais em destaque para a educação

A partir da década de 1990, no Brasil, várias reformas foram realizadas em todos os setores, inclusive na educação, direcionadas em uma visão neoliberal, de diminuição das despesas e enxugamento do Estado. Desde então, a educação pública tem passado por inúmeras mudanças para se adequar ao contexto do capital de formação científica e tecnológica, que atenda ao mundo do trabalho e às exigências do mercado, com um discurso convincente dos seus defensores, não somente de forma abrangente, mas hegemônica.

Dessa forma, a hegemonia ideológica que tem sido disseminada é a neoliberal, gerando consenso, não restando aos “Estados alternativa frente à globalização, senão imprimir

políticas econômicas calcadas na estabilização dos preços e do câmbio, na desregulação dos mercados e na privatização só assim, seria possível garantir a competitividade de suas economias” (CORSI, 1997, p. 102). O neoliberalismo, compreendido como uma etapa de desenvolvimento do capitalismo no processo globalizado, assumiu uma hegemonia sem precedentes na história do capitalismo, principalmente no campo das ideias e dos discursos, do que propriamente no campo das ações concretas, como nos diz Santana (2007).

Autores como Dardot e Laval (2016, p. 07) consideram o neoliberalismo não apenas como uma ideologia, um tipo de política econômica, mas “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Para esses autores, a principal consequência seria o acirramento da concorrência em todos os níveis. Eles apontam ainda que a maior perversidade que acompanha esse sistema é a destruição da coletividade e o incentivo à “polarização entre os que desistem e os que são bem sucedidos, o que contribui para minar ideais de solidariedade e cidadania” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

Com base nas assertivas de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo pode ser considerado como um aspecto econômico, social, subjetivo e político, acompanhado por uma racionalidade, que, de um lado, estrutura e organiza as ações e condutas de governos e governados; e, de outro, em uma estratégia de caráter universal, que orienta práticas governamentais, empresas e da sociedade. Esse discurso hegemônico presente como prática política não é apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder. As práticas discursivas recorrem à convenção que naturaliza relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são os focos de luta (FAIRCLOUGH, 2016).

Assim, o neoliberalismo produz certos tipos de relações sociais, maneiras de viver e pensar, ou seja, o que está em jogo é a definição da forma de nossa existência, de como somos levados a nos comportar e relacionar uns com os outros, como olhamos para nós mesmos, em uma relação na qual predomina a mercadorização¹¹, que se manifesta, inclusive, na subjetividade das pessoas. Nesse sentido, na compreensão dos neoliberais, é condição para a liberdade individual que o Estado tenha a função de proteger e de preservar a liberdade dos indivíduos, servindo de árbitro e tendo a função mínima de intervenção, isto é, “o melhor

¹¹ Mercadorização é a prática de transformar bens públicos e bens comuns, a exemplo da educação e do conhecimento, ao serem tratados como mercadorias ou bens privados, sujeitos a leis de mercados, exemplificam formas de privatização, mercadorização, expropriação e “cerceamento” (*enclosure*), passando a ser considerados “mercadorias fictícias”, como bem denominou Polanyi (1980) na obra *A Grande Transformação* (AZEVEDO, 2015).

Estado é o que menos governa”.

Portanto, o Estado deve ser mínimo, ideia defendida por Hayek (1987) e Friedman (1982), ambos considerados teóricos do neoliberalismo, os quais vão descrever os fundamentos para a redução do Estado, propondo a mercantilização dos direitos sociais, ausência da sensibilidade com o social e uma racionalidade instrumental, em benefícios do capital.

Os neoliberais se opõem à interferência do Estado na economia, produção e na distribuição das riquezas, e em qualquer regulamentação desse processo deverá prevalecer a livre iniciativa do mercado ou *laissez-faire*, ou seja, o mercado assumindo a centralidade da vida social. Entretanto, apesar desses representantes não confiarem no Estado e em toda sua estrutura de poder, necessitam dele para preservação dos direitos e das liberdades individuais dos cidadãos. Por esse motivo, em muitos momentos, seus projetos intelectuais terminam por convergir.

Hayek (1987), assim como Friedman (1982), defende o que convencionou denominar de Estado mínimo, primando pela livre concorrência. Em relação aos direitos sociais, os neoliberais afirmam que essas áreas sociais deveriam ser exclusivas da iniciativa privada (educação, saúde, trabalho, seguridade, meio ambiente etc.), que deveria ter total liberdade de prover esses serviços. Nesse entendimento, a educação não deveria ser pública, já que é vista como um serviço e é considerado legítimo que o mercado assuma sua responsabilidade, além de não ser considerada obrigatória, em face da liberdade individual. Portanto, considera-se inadmissível um único tipo de escola, um só tipo de currículo, uma só metodologia e um único ritmo de aprendizagem.

O neoliberalismo se opõe à compreensão de Estado como responsável pela educação, por esse motivo, assume o discurso veemente da liberdade da qual as famílias devem gozar, tendo a possibilidade de educarem seus filhos onde quiserem, em casa, *homeschooling*¹², por tutores ou através dos *vouchers* (vale escola), para que eles estudem em instituições privadas e conforme seus princípios e condições. Essa mercantilização da educação articula-se à competitividade e, tornando-a mercadoria, a privatização se impõe na sociedade capitalista por ser uma consequência lógica desse processo.

A defesa da liberdade e a postulação da eliminação da educação pública mantida pelo

¹² Rosa e Camargo (2020) fazem uma análise sobre o *Homeschooling* no contexto brasileiro, quando se tem em debate a implementação do Projeto de Lei nº 3.261/2015, que visa autorizar o ensino domiciliar na educação básica. As autoras destacam o contexto conservador impulsionado pelas políticas neoliberais e enfatizam que não há evidências para tal implementação no Brasil, e a defesa do “*homeschooling* se ampara em casos particulares e exógenos sem evidências científicas e desconsidera os riscos da segregação do estudante do ambiente social de aprendizagem” (ROSA; CAMARGO, 2020, p. 1).

Estado, deixada ao livre jogo do mercado, representam não somente uma contradição à garantia dos princípios de liberdade, mas também a exclusão de várias crianças e jovens beneficiários dessa assistência, o que aprofundará a barbárie, pois

essa ideia de liberdade individual tende a virar uma espécie de ficção científica, uma mera formação moral desprovida de corporeidade. Reduzindo a massa da sociedade ao mais puro individualismo consumista, o liberalismo acaba por negar a possibilidade real da individualidade. Esse potencial criativo da individualidade só poderá ser criado a partir da resistência de classe trabalhadora (DIAS, 2007, p. 129-130).

As reformas neoliberais priorizam a educação privada de responsabilidade da família e não um encargo público do Estado, em que este jamais deveria ser o financiador, tampouco o supervisor. Segundo essa racionalidade, a livre concorrência se encarrega pela eficiência das escolas, uma vez que essas seriam procuradas e disputadas pela sua qualidade ao promover talentos, além de desenvolver a melhoria das competências dos seus professores, porque receberam pelos serviços eficientes prestados, e, por conseguinte, promoveria a meritocracia, uma vez que a ideia dos mais competentes prevalece.

A meritocracia, segundo Sandel (2020), fundamenta moralmente o neoliberalismo, um princípio essencial de justiça nas sociedades ocidentais modernas. Um modelo de distribuição de prêmios ou vantagens em que o desempenho e a aptidão individual são avaliados. Ele ainda defende a tese de que a mobilidade deve ser um resultado exclusivo dos esforços individuais, através da qualificação e do trabalho, ou seja, o sucesso ou o fracasso de uma pessoa depende de seu esforço individual, já que desconsidera as condições objetivas (sociais, econômicas, políticas etc.) e se restringe à dimensão individual, incentivando a concorrência entre as pessoas e entre seus pares profissionais.

Dessa forma, apresenta-se como uma maneira marginal de responsabilizar as pessoas por não ter conseguido ascender socialmente, de fazer com que se criem com base em uma subjetividade do fracasso, que resulta da ausência de um esforço para alcançar tais condições. Entretanto, entendemos que o fracasso não é individual, ele é coletivo, resultante de uma sociedade excludente, que seleciona e marginaliza as pessoas.

Dentro dessa lógica, a livre concorrência no exercício de qualquer profissão, para os liberais, valeria mais do que qualquer grande objetivo proposto. A “liberdade de escolha era considerada condição fundamental para suscitar certa competição não só entre as escolas, como também em seu interior quando da escolha dos professores pelos alunos” (SANTANA, 2007, p. 96). Em suma, a educação, na visão liberal, deve ser privada, promover a livre concorrência do mercado, além de não ser considerada como obrigatória. As escolas devem

oferecer um ensino dual, ofertando uma educação mínima para as pessoas comuns (centrado no essencial: ler, escrever e calcular) e um ensino de ciências mais elevado e útil para as pessoas de fortuna, o que prevê um mínimo de instrução aos pobres, a fim de evitar o embotamento dos indivíduos, os quais seriam premiados de acordo com o desempenho individual.

Friedman (1982), dentro da perspectiva neoliberal, afirma que um mínimo de educação geral aos cidadãos contribuiria de forma razoável para a aceitação de valores que consideram indispensáveis para a estabilidade de uma sociedade considerada democrática – leia-se: regulada pelo capitalismo competitivo –, compreendendo a iniciativa privada, ou seja, o mercado livre como elemento determinante e indissociável deste processo. Ele propõe, ainda, que as escolas deveriam ser a combinação de escolas públicas e particulares. Os pais que quisessem mandar os filhos para escolas privadas recebem uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação numa escola aprovada, o que faria uma sadia competição entre as escolas.

A extinção da ação do governo na oferta de escolas (ou o que Friedman chama de “desnacionalização das escolas”) beneficiaria a liberdade dos indivíduos, dando maior espaço de escolha aos pais; o surgimento de ampla variedade de escolas para atender à demanda, podendo as empresas competitivas satisfazer, de modo mais eficiente, as exigências do consumidor; a não necessidade de recolhimento de impostos para o governo investir em determinado momento da educação de seus filhos; e ainda a constante relutância e reclamação dos pais que já enviam seus filhos para escolas pagas, pois eles alegam pagar duas vezes pela educação: de forma direta e pela via dos impostos (FRIEDMAN, 1982).

Assim, a divisão do ensino, em níveis primário e secundário, é apontada por Friedman (1982) como solução mais adequada para dar um mínimo de instrução ao povo. No que diz respeito às instruções primária e secundária, o autor destaca a ênfase no argumento dos “efeitos laterais” ou o entendimento de que a educação de uma pessoa não traz benefícios apenas para ela mesma e sua família, mas para toda a sociedade. Portanto, a lógica neoliberal tem, na privatização, uma possibilidade de aquecer os mercados, principalmente pelas vias dos setores sociais, ao considerá-los como o único mecanismo democrático de regulação das relações; e, somente no caso dos pobres, necessitados e carentes, o Estado deveria minimizar os impactos sociais e oferecer educação mínima.

A educação vista como mercadoria¹³ e a escola como um mercado assumem um viés que, segundo Laval (2019), designa certo modelo escolar, que considera a educação um bem essencialmente privado, em que o valor econômico está acima de tudo. Assim, a escola deve se adequar como uma empresa que dispõe de uma mercadoria deve seguir os preceitos de mercado, tais como *marketing*, atrair a clientela; e tem de inovar, esperar o retorno da imagem e se posicionar no mercado. Segundo o autor, é esse o cenário futuro para as escolas que os organismos internacionais veem como um mercado promissor, como, por exemplo, a OCDE. Nessa lógica, os organismos internacionais “propõem um financiamento diversificado ou um confinamento da educação é a lógica do retorno educacional” (LAVAL, 2019, p. 53).

Dessa forma, compreender esse cenário das políticas neoliberais de incentivo à privatização do que consideramos um bem público, tal como educação e saúde, é o desafio posto nesse contexto, pois o predomínio dos interesses individuais, em detrimento da coletividade, tem-se intensificado na oferta da educação e, em especial, na formação de professores. É o caso da oferta de Educação Superior no Brasil, em que, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2020, dos 1.663.681 alunos ingressantes no curso de licenciatura, 1.102.166 tiveram matrículas na rede privada e 558.515 em instituições públicas de Ensino Superior.

O Censo de 2020 aponta crescimento na Educação a Distância, sendo que em 2020, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressaram nessa modalidade ultrapassou o total de ingressos em cursos de graduação presenciais – esse fenômeno havia sido constatado, em 2019, apenas na rede privada e teve impacto da pandemia da Covid-19. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020 (instituições públicas e privadas), mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais.

Corroborando os dados acima arrolados, o avanço do setor privado na área da educação superior, compreendendo a educação como um mercado promissor, já é domínio das corporações empresariais. Os dados abaixo dizem respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras:

¹³ Para Marx (1988), mercadoria é o que se produz para o mercado, isto é, o que se produz para a venda e não para o uso imediato do produtor tem um valor que pode ser medido pelo dinheiro.

Tabela 1 - Número de Instituições de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil-2018

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF/CEFET	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	2.457	112	91	12	310	140	1792	40	n.a

Fonte: Inep (2020).

A predominância na oferta de educação superior no Brasil, segundo dados do Censo, chega a 86% de ingressantes em instituições de natureza privada. Há 2.457 instituições de educação superior no Brasil. Dessas, 2.153 (87,6%) são privadas e 304 (12,4%), públicas. Em 2020, 74,2% dos estudantes de graduação frequentavam uma instituição de ensino privada, proporção que se mantém desde 2016. Em especial, na educação superior, há uma predominância na oferta da graduação pelas instituições privadas. Um dos meios para executar essas diretrizes da política neoliberal é a privatização e a redução do gasto público com as políticas sociais, consequentemente educacionais, em que recebem as orientações dos organismos internacionais que primam pela mercantilização da educação¹⁴. No Brasil, percebe-se essa predominância com bases nos dados apresentados e o discurso de desqualificar o público e prevalência da lógica do mercado.

Em relação à pós-graduação *lato sensu* (especialização), segundo os resultados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-Contínua), em 2020, a rede privada continuou predominante na oferta desses cursos, com 1868 instituições de especialização para 185 instituições públicas. Em relação ao número de especialização por modalidade, a rede privada oferta 53.453 cursos de educação a distância (EAD) e a pública, 15.550.

A redução dos custos operacionais, especialmente com a utilização da tecnologia digital, cujo investimento tem intensificado entre as instituições de ensino superior privada, cujo reflexo se apresenta nas restrições de contratação formal dos quadros de docentes, tem sido também um dos fatores que proporcionam a lucratividade dos negócios educacionais. Em praticamente todo o território nacional, os grupos empresariais educacionais ofertam cursos de especialização *lato sensu*, nas diferentes áreas de conhecimento.

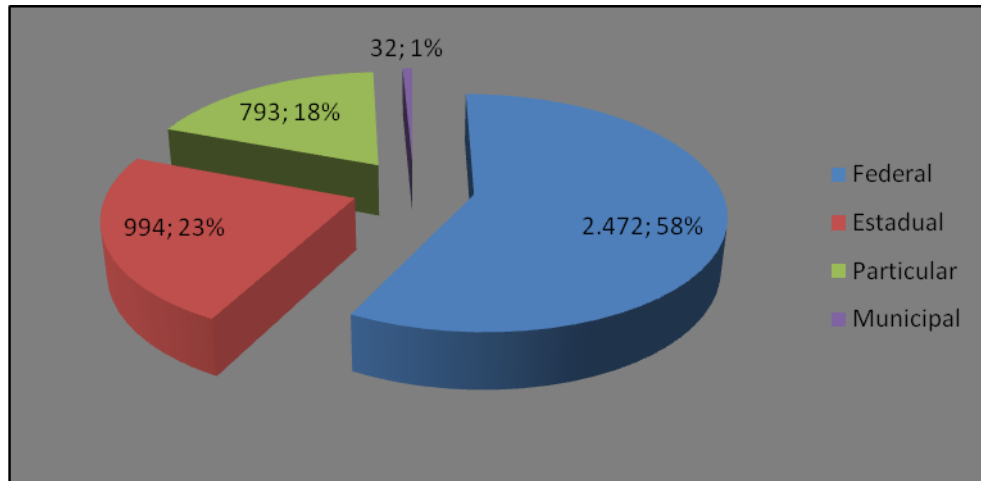
Em contraposição a esse quadro, as instituições superiores públicas, não apresentam investimentos significativos na oferta de cursos de especialização na modalidade de educação à distância, cuja materialidade pode ser comprovada no exame do Plano de Desenvolvimento

¹⁴ Essas reflexões serão tratadas no tópico 1.4 do primeiro capítulo da tese.

Institucional (PDI), contudo, tal reflexão não comporta no debate delimitado neste estudo.

Quando se busca junto à Geocapes, os programas de mestrados e doutorados estão em maioria, sendo ofertados ainda na rede pública, conforme se percebe no gráfico 1:

Gráfico 1 - Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* – Brasil –status jurídico



Fonte: Geocapes (2020).

Ressalta-se que ainda é predominante, na rede pública de educação superior, a oferta de mestrados e doutorados, no entanto, com a regulamentação via Portaria nº 60, de 2019, o mestrado e doutorado profissionais poderão ter alteração nesses dados futuros.

Em relação à oferta da educação básica, o Censo de 2020 mostra que foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019. A rede pública de ensino ainda detém 80,5% das matrículas dos alunos da educação básica no Brasil, na creche e pré-escola com 96,8%. No Ensino Fundamental, 68,1% dos estudantes também frequentavam a rede pública. Já no Ensino Médio regular, tal rede concentrou 84,1% dos alunos, seguida pela rede privada (12,3%) e se manteve estável em relação aos anos anteriores.

A maior concentração de matrículas e escolas está com a rede pública de ensino, sendo que a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental (67,8% das matrículas), bem como dos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (42,8%) e estaduais.

Segundo os dados do referido Censo, o Brasil contou, em 2020, com “178.830 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60%), seguida da rede privada (22,9%)” (INEP, 2020). Das escolas da educação básica, percebe-se que as etapas de ensino mais ofertadas são os anos iniciais do

Ensino Fundamental e a Pré-escola, com 112.146 (61,6%) e 103.260 (56,8%) escolas, respectivamente. O Ensino Médio, por outro lado, é ofertado por apenas 28.673 (15,8%) escolas.

O relatório apresentado pela Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) de 2016) já apontava uma aceleração do ritmo de expansão do número de escolas e matrículas no segmento educacional privado desde 2014, verificado em todas as regiões do país. A Região Norte foi a que mais cresceu: 5,27% ao ano. Em seguida, aparece a Região Sul, com 4,35% de crescimento ao ano. Na Região Sudeste, o crescimento da rede privada foi de 3,25% ao ano, mais baixo do que nas demais regiões. Esse comportamento pode ser explicado pela dimensão do setor, que detém uma parcela de 22,21% das matrículas no ensino básico regional, a mais alta do país.

Beck (2019) analisa que, no Brasil, esse fenômeno crescente da privatização da educação¹⁵ básica ampliará muito mais com a entrada de grandes empresas no setor educacional, tal como a Kroton Educacional, a Estácio e o grupo Anima Educação, que a partir de 2018, atuam no sentido de avançar na escola básica. O autor enfatiza também que

a Kroton expandiu seu foco de atuação e produziu a maior aquisição do mercado educacional do Brasil. Entrou definitivamente na Educação Básica ao desembolsar mais de R\$ 6 bilhões de reais na compra da Somos Educação, detentora do Anglo (sistema de ensino e cursinho) e da Editora Ática (uma das líderes na editoração de livros didáticos no Brasil), dentre outras marcas grandes do setor educacional, fundando a holding Saber (BECK, 2019, p. 03).

Peroni (2006) apresenta outra perspectiva de privatização da educação pública via Parcerias Público-Privadas, que se dá mediante três pressupostos: repasse de dinheiro público para o setor privado; em relação ao conteúdo, a implementação da lógica privada no sistema; e a transparência ou não de recurso público. Destacamos que as PPPs vêm sendo regulamentadas no contexto brasileiro, tornando viável a lógica privatista pela dificuldade econômica que a maioria da população tem para pagar as matrículas nas redes privadas. Veremos, a seguir, quais os principais marcos legais que contribuíram para a efetivação das PPPs na educação escolar básica.

¹⁵ A condição propícia para o investimento se dá por inúmeras razões. “Além de sua magnitude quantitativa (aproximadamente 60 bilhões de faturamento, com mensalidades ao ano no Brasil, segundo a consultoria Hoper), esse mercado apresenta, também, um forte chamariz relacionado à resiliência às crises, uma vez que, para muitas famílias, o gasto com educação seria um dos últimos a ser cortado em momentos de dificuldade financeira. Ademais, a escola básica prevê um valor pela vida útil (*lifetimevalue*) do aluno muito grande, fazendo com que o estudante, caso se forme, possa ficar até 12 anos na mesma instituição de ensino, tempo muito maior do que os 4/5 anos do ensino superior” (BECK, 2019, p. 03)

1.3 Parceria Público-Privada na educação básica no contexto brasileiro: marcos legais

No Brasil, a relação entre público e privado sempre esteve presente nos debates constitucionais e nas leis. Segundo Pires (2013), o assunto veio à baila através de uma correlação de forças, tanto nos valores e princípios, especificamente em relação à educação pública, como nos interesses relacionados à educação privada, tornando-se constante o debate entre o público e o privado.

Importante destacar que essas terminologias precisam ser esclarecidas dentro de um contexto social, político e econômico. Para Ferreira (2006), o público é destinado ao povo e direcionado a todos no sentido amplo, enquanto o privado é entendido como particular, sem o livre acesso. Dourado e Bueno (2001, p. 96) contribuíram ao debate ao considerar que o termo “público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público, e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Ou seja, o público e o privado adquirem sentido quando interpretados à luz do contexto social, histórico do modo de produção capitalista, que está intrinsecamente articulado com o tipo de Estado. As modificações nas esferas político-econômicas transformam também os conceitos e as intenções. As palavras devem ser interpretadas dentro de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais e concretas (FAIRCLOUGH, 2016).

A reforma do Estado introduziu a possibilidade de transferir para o setor privado as atividades que pudessem ser controladas pelo mercado via privatização. Além desse processo, as outras estratégias de Reforma foram a terceirização e a publicização. Essa última consiste na “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício de poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 12).

O conceito de publicização explicitado por Bresser-Pereira (1998) se referiu à transformação em uma ordem estatal, numa organização de direito privado, pública, não estatal. Nesse conceito, procura-se evidenciar que a adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos. Minto (2006, p. 2) diz que,

transmutado em “público não estatal”, nessa lógica reformista, o privado poderia utilizar fundos públicos como plataforma para negócios, dando origem a uma “guerra ideológica” que chamou a esse processo de publicização, numa clara tentativa de confundir-se com o termo privatização.

Adrião (2006) ressalta que, nas atividades não exclusivas, nas quais se insere a educação, foi defendida a estratégia de medidas que estimulam a participação da sociedade civil nas responsabilidades sobre o controle e o desempenho das instituições. A justificativa para essa parceria encontrava-se na natureza não estatal daquelas atividades, pois sua propriedade não pertencia ao aparelho do Estado.

Dessa forma, o conceito de público é alterado nas reformas neoliberais, sendo que, na legislação brasileira, o termo entendido como a responsabilidade do Estado para com a educação pública aparece na LDB, no art. 2º (princípios) e art. 4º (efetivação do direito). Por ser responsabilidade do Estado, Sanfelice (2005) diz-nos que a natureza do público é estatal, sendo assim, ao defender a educação pública, defende-se a educação estatal, mas o público só é estatal quando ligado ao poder público. Somente o substantivo público, que, por sua vez, designa o homem comum do povo de um determinado lugar com características ou interesses comuns, não garante sua interpretação estatal na sociedade capitalista, pois as relações de forças e poder são evidenciadas entre o público e privado.

Assim, os termos público e privado não podem ser compreendidos fora da esfera político-social; os termos implicam-se reciprocamente e têm significativa relevância na análise da educação. Dessa forma, na propriedade privada, a regulação é feita pelo mercado, sem o exercício do poder do Estado, enquanto na propriedade estatal, financiada com recursos públicos, é onde se cumpre o poder do Estado.

Peroni e Caetano (2016) analisam as mudanças no papel do Estado, ocorridas na transição do século XX para o XXI, que servem como exemplo da relação de imbricação apontada por Mézáros (2008), em que o Estado se desresponsabiliza do seu papel de executor das políticas sociais, em razão das reformas neoliberais, repassando tal responsabilidade para o público não estatal, que é o setor privado, ou seja, há investimento de recursos públicos. Entretanto, a regulação desse serviço, o controle propriamente dito, seria da sociedade civil. Em síntese, configura-se como a privatização do público, materializada de várias formas, como através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do público/estatal para o público não estatal/privado.

Essa relação do público não estatal busca aproximar o “público” e “privado”, constituindo o termo “Parceria Público-Privada” (PPP). Iniciamos pela compreensão do termo “parceria” para designar os contratos de gestão entre o ente público e determinada organização social, que são acordos formalmente firmados pelo poder público com setores da iniciativa privada. Segundo Di Pietro (2015), esses contratos de gestão dizem respeito ao modo como a administração pública pode ser mais eficiente. Seu amparo legal está previsto

no artigo 37, §8º, da Constituição Federal, incluído na Emenda Constitucional nº 19/1998. Tal dispositivo ampliou a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos entes administrativos, visando melhores resultados, em suma, representam uma nova modalidade de concessão de serviços públicos, antes exclusivos do Estado.

Bezerra (2008) entende que a parceria representa a relação entre administração pública e setor privado, mas este último assume parcialmente ou totalmente as responsabilidades, até então, atribuídas, em sua totalidade, ao poder público. Esse vínculo vai além de um simples “contrato” de compra e venda, visto que se trata da intervenção que o setor privado realiza junto à administração pública, com vistas à concretização de objetivos de interesse público e pelo conjunto de ações oferecidas pela iniciativa privada, que passa a manter uma relação constante com a administração pública parceira (BEZERRA, 2008).

Como marco regulatório dessas reformas neoliberais e que imprimiu o fortalecimento das Parcerias Público-Privadas no Brasil, destaca-se o Plano Diretor da Reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1997), que identifica a educação como atividade não exclusiva do Estado, além das estratégias priorizadas, que são: a privatização, a publicização e a terceirização. A terceirização é entendida como um processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio; já a privatização, como a transferência de empresas estatais para a propriedade privada; e a publicização consiste “[...] na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 7).

No Brasil, o programa de Parcerias Público-Privadas teve como marco jurídico regulatório a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), que, a princípio, qualificou, como organizações sociais, as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins de lucro, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

Ainda em 1998, foi aprovada a Medida Provisória nº 1.648-7, de 23 de abril de 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto, e a absorção de suas atividades por organizações sociais, o que amplia a participação da sociedade civil através das organizações.

Outro marco de estreitamento dessa relação é a Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998 (EC nº 19/98), que retira do Estado a responsabilidade exclusiva do setor público de promotor das políticas sociais e repassa ao setor privado, representado pela sociedade civil, a partir da parceria com o ente público. Dessa forma, a educação é entendida

como um mero serviço e não mais como um direito social, uma garantia constitucional, um bem público a que todos devem ter acesso.

Nessa perspectiva, Oliveira (2002), ao se referir à EC nº 19, afirma que a instituição das Organizações Sociais vai interferir nos rumos que tomará a educação brasileira, isto é, as reformas sociais no Estado brasileiro, em especial, no setor educacional, aliam-se às demandas de maior acesso às questões de ineficiência produtiva do sistema. Dessa maneira, elas têm conduzido mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, recomendando a adoção de critérios de racionalidade administrativa através de resolução dos problemas.

Já em 1999, tivemos a aprovação da Lei nº 9.790, de 23 de março (BRASIL, 1999), que avança em relação ao marco regulatório anterior, qualificando pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como as Oscip, e institui e disciplina o termo de Parceria. O Artigo 9º institui o termo de Parceria, a ser firmado entre o poder público e as Oscip, destinado ao vínculo de cooperação entre as partes. Nesse aspecto, as empresas receberam um título dado por um dos entes federados para conseguir essa denominação.

Em 2004, a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004) instituiu normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da Administração Pública. Essa lei prevê que as PPPs deverão considerar as atribuições de risco entre parceiros, cabendo ao parceiro privado os riscos de construção e de operação, e, ao parceiro público, o risco de demanda. Os recursos fiscais são transferidos ao projeto somente no período de operação do empreendimento e não durante o período de construção. Entretanto, na contratação da PPP, a Administração Pública contrai obrigações pecuniárias que poderão ser garantidas mediante vinculação de receitas, fundos especiais, seguro-garantia junto à companhias seguradoras ou garantias prestadas por organismos internacionais, conforme a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004).

A Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterou a Lei 9.790/1999, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público. Ela define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil, além de instituir o termo de colaboração e o termo de fomento (BRASIL, 2014).

Montaño (2008, p. 71), em análise a essa lei, ressalta que “há um ajuste entre a administração pública e a sociedade civil, que passa a ser uma parceria, podendo haver transferência ou não de recursos financeiros, no entanto, pautado pelo interesse recíproco”. A

Lei nº 13.204/2015¹⁶ estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias firmadas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, e define a relação jurídica do governo com as “organizações da sociedade civil” (OSC), principalmente nos casos de transferências de recursos para a execução de projetos de interesse público.

Nessa perspectiva, amplia as possibilidades de parcerias entre as empresas com prioridade para as de geração de trabalho e renda, voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social.

De acordo com Saviani (2007), o fortalecimento das Parcerias Público-Privada na educação teve no “Movimento Todos pela Educação”, lançado em 2006, um importante espaço de consolidação da presença do ente privado na definição dos rumos que as políticas destinadas à educação básica assumiria no Brasil. Tal movimento incluiu representantes da sociedade civil, empresariado, organizações sociais, gestores públicos de educação, entidades representativas do Estado, tais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Undime, sob a articulação do MEC.

O Movimento Todos pela Educação teve papel estratégico na articulação para a construção do Plano Nacional da Educação, e especialmente as entidades do terceiro setor, cuja relação política é estreita junto às secretarias municipais e estaduais, fortaleceram propostas destinadas à defesa de seus interesses, buscando alinhar a gestão, o currículo, a formação de professores, em conformidade com os interesses do capital.

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), estabeleceu um conjunto de metas destinadas à promoção da melhoria da qualidade da educação brasileira, e na educação básica, é possível identificar o interesse das entidades privadas em ocupar espaços na oferta da educação escolar, com a devida articulação com o Estado. Na Educação Infantil, cuja meta destinava-se a universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

¹⁶ Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento” (BRASIL, 2015).

De acordo com as projeções de crescimento populacional no Brasil para as próximas décadas, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível assegurar a necessidade de abertura, até 2024, de cerca de 1,9 milhão de vagas na Educação Infantil. Isso significa que para atender a meta, prevista no PNE 2014-2024, seria necessário construir aproximadamente 28 mil unidades escolares, considerando a média de matrículas por escola na Educação Infantil coletada no Censo Escolar de 2015.

O enorme fosso que se apresenta em relação à oferta da Educação Infantil no Brasil amplia as possibilidades que se resguardam ao setor privado, no intuito de realizar parcerias com o Estado para atender as demandas da Educação Infantil, visto que tal parceria público-privada já é realidade.

No caso de Porto Alegre, a oferta da educação infantil coexiste com a oferta pelo setor privado e também pela rede pública. As parcerias com a sociedade civil, para a oferta da etapa, vêm sendo ampliadas com o incentivo da administração pública. Porém, mesmo com o fomento à privatização, constatamos na radiografia da educação infantil 2010 – 2019, site do TCE/RS, que ainda há a necessidade da criação de 12.366 vagas para o atendimento da demanda populacional de educação infantil, sendo 7.201 para creche e 5.165 para pré-escola (PERONI; SUSIN; MONTAÑO, 2021, p. 13).

Sobre as Parcerias Público-Privadas na Educação Infantil, sob a ótica do PNE 2014-2014, é possível enumerar o avanço da oferta por intermédio da articulação entre o poder público municipal e as entidades de natureza privada, com possíveis reflexos na precarização do trabalho docente, as limitações no exercício do controle social, a supressão do exercício da gestão democrática nas unidades escolares de Educação Infantil, além de fragilidades nas políticas de formação continuada de professores.

Na etapa do Ensino Fundamental, o PNE 2014-2024, reserva perspectivas favoráveis à efetivação de Parcerias Público-Privadas, como medida destinada à promoção da melhoria da qualidade do ensino, e na rede estadual de ensino do Pará, o Projeto de Reforço Escolar tem como parceiro a Fundação de Telecomunicações do Pará (Funtelpa), por intermédio de aulas em sistema remoto mediado pela TV Cultura do Pará. No Estado do Rio Grande do Sul, o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, também se materializa por meio da participação do ente privado, com prenúncio de retrocessos, seja na função social da escola, quanto na qualidade do ensino a ser disponibilizado à sociedade.

As mudanças que podem ser ocasionadas na dinâmica das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul com a adesão ao Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor e com a aprovação do Projeto de Lei 44/2016 são motivo de preocupações de educadores e pesquisadores. As inserções das ideias de Terceira Via, que propiciam a terceirização da educação pública, delegando sua manutenção e sua gestão ao Terceiro Setor e à iniciativa privada pode trazer consequências graves, principalmente à Gestão Escolar Democrática (ESTORMOVSK, 2017, p. 09).

A educação básica, submetida à lógica do capital, busca formar o Capital Humano a ser explorado por meio das condições de precarização do trabalho, como também, desmontar qualquer tentativa de formação do educando crítico, e com isso, suprimir de vez qualquer possibilidade de organização da classe trabalhadora por meio das representações de classe. A supressão do aprendizado da democracia, no contexto escolar, é o espaço estratégico que a classe dominante se utiliza para neutralizar a formação do sujeito crítico e emancipado.

Quanto ao Ensino Médio, é possível identificar o quanto o PNE 2014-2024 abrigou as recomendações dos empresariados em promover reformas curriculares, com a finalidade assegurar a formação do Capital Humano a ser inserido nos espaços de precarização do mundo do trabalho. De acordo com Grabowisky (2019), o empresariado criou, em 2013, o *Movimento pela Base*, que agrega um conjunto de entidades do terceiro setor, e dentre estas a Fundação Lemann, que orienta as redes de ensino estaduais quanto às recomendações prescritas para organização do currículo do denominado “Novo Ensino Médio”.

Este protagonismo das fundações, institutos e Consultorias é sistemático e em várias dimensões: na política, na gestão, nas avaliações educacionais, nas remodelações de currículos, na formação de professores, na oferta material didático e no financiamento da educação. Neste contexto, a BNCC e a reforma do “novo” ensino médio, servem como instrumentos de aprofundamento da lógica empresarial na gestão da escola pública (GRABOWISKY, 2019, p. 01).

A partir das reflexões que se apresentam no âmbito da educação básica, é possível assegurar o quanto o avanço do percurso das Parcerias Público-Privadas, sutilmente flexibilizadas no PNE 2014-2024, indica que rumos o ensino brasileiro deve percorrer, visando responder às novas perspectivas traçadas pelo projeto acumulador de capitais. O PNE 2014-2024 expressa elementos objetivos e subjetivos que demarcam o comprometimento das políticas educacionais com o modelo econômico que promove a desigualdade, além de ampliar as lacunas desfavoráveis à promoção da qualidade da educação no Brasil.

Peroni (2013) avalia que um dos principais interesses é o exercício da educação pela esfera privada, porém, sob o controle estatal, ou seja, o poder público detém a esfera da fiscalização e do financiamento, mas a promoção é realizada pelas organizações privadas. O Estado se torna, assim, a principal alavanca para agentes privados que têm capacidade de disputa no mercado interno e externo (PERONI, 2013).

Pires (2013, p. 172), por sua vez, constatou a existência de um interesse “particular”, materializado em vantagens tributárias, financeiras, mas que “defendem, *a priori*, os interesses da coletividade, os interesses de cunho “universal”, materializados através das alterações legais relacionadas ao papel do Estado no atendimento dos direitos sociais”. No

entanto, imbuídos de uma preocupação social como pano de fundo, estão os lucros dos empresários educacionais que têm se fortalecido a partir o século XXI no Brasil.

A garantia da educação como um direito público, gratuito e de qualidade para todos continua como pauta de luta e tem se acentuado nestes últimos anos, sobretudo pela preocupação com o crescimento das parcerias do setor privado e público, caracterizado por uma relação de subsunção, que tem se manifestado, segundo Costa (2017), na sobreposição de uma categoria à outra. Essa “sobreposição ocorre com a degradação de uma das categorias (público) para que haja auxílio da outra (privada), o que gera situações de dependência e poder onde uma categoria é subsumida pela outra” (COSTA, 2017, p. 24).

Nesse sentido, são muitas as formas de materialização das relações entre o público e o privado nas políticas educacionais. Peroni (2013, p. 10) afirma que há uma redefinição no papel do Estado na fronteira entre o público e o privado, “tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos educacionais”. Ou seja, há uma redefinição do conceito de público, agora permeado por elementos da esfera privada.

Sguissardi (2008) salienta que sempre houve uma relação estreita entre o público e o privado ao longo da história do Brasil, mas, atualmente, esse contexto se mostra tênue, pois essa relação tem assumido várias feições, conforme nos diz Chaves (2005). Entre essas feições, destacamos a Parceria Público-Privada, que é uma das orientações dos organismos internacionais para o Brasil, que tem avançado para regulamentação das PPPs como alternativa de oferta de educação básica, conforme discutiremos na próxima seção.

1.4 Orientações dos organismos internacionais para as Parcerias Público-Privadas

Os organismos internacionais são reguladores das políticas no Brasil, ora com diagnósticos, estudos em diversas áreas, ora com a proposta para resolução dos problemas detectados por eles nas pesquisas feitas pelos seus intelectuais orgânicos. Buscamos compreender as orientações dos organismos internacionais, entre estes, destacamos o Banco Mundial nos relatórios *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*, cuja tradução para o português é “O papel e os impactos das Parcerias Público Privadas na Educação (PPPE)” (PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUAQUETA, 2009), além do documento construído com o apoio do Grupo Banco Mundial, intitulado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Central e Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2015), no qual as orientações para a educação nos países, inclusive o

Brasil, estão focadas na Parceria Público-Privada e na formação dos professores, e em que perspectivas têm impactado essa formação no que se refere às mudanças.

Bastos (2014), ao analisar o documento *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*, constata que o Banco Mundial enaltece a participação do setor privado no campo educacional e orienta a materialização através das PPPs, argumentando que o crescimento do setor privado, na prestação dos serviços educacionais, “foi desencadeada pela limitada capacidade de muitos governos em atender à crescente demanda por educação” (WORLD BANK, 2011, p. 20).

Dessa forma, o banco desempenha um papel que não é somente de analista de políticas, mas de defensor dela no que se refere à expansão do ensino e à promoção da formação ofertada pelo setor privado. O documento orienta os governos para buscar parcerias com empresas, via contratos público-privados, para ajudar os países a atingir as metas de educação. Ele argumenta que essas parcerias podem aumentar o acesso a uma educação de boa qualidade para todos, especialmente para crianças pobres que vivem em comunidades remotas e carentes, bem como para crianças em populações minoritárias. Ainda complementa indicando o tipo de parceria adequada em que o setor privado assume a responsabilidade por efetivar, mas o público estatal financia (WORLD BANK, 2009).

Segundo Mota Junior e Maués (2014, p. 1141) a “influência do Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foi bastante significativa, tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização”, contribuindo para

descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos, a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1140).

O Banco Mundial disponibilizou aos países um estudo orientador para implementação das PPPE, a fim de ajudar a combater as desigualdades e, de forma mais econômica, garantir a escolaridade e formação aos professores, assim citaremos algumas orientações (WORLD BANK, 2009):

- As PPPE podem criar concorrência no mercado educacional. O setor privado pode competir por estudantes com o setor público. Por sua vez, o setor público tem um incentivo para reagir a essa competição, aumentando a qualidade da educação que fornece.

- Os contratos de PPPs podem ser mais flexíveis do que a maioria dos acordos do setor público. Geralmente, o setor público tem menos autonomia na contratação de

professores e organização de escolas do que o setor privado. Os contratos público-privados podem ser mais adequados entre a oferta e a demanda por educação. A flexibilidade na contratação de professores é um dos principais motivações das PPPs.

– Os governos podem escolher os provedores privados em contratos de PPP, por meio de um processo de licitação aberto, no qual o governo define requisitos específicos para a qualidade da educação que exige do contratado. Os contratos, geralmente, incluem resultados mensuráveis e cláusulas que especificam a condição para oferecer certa qualidade de educação, e o contratado com a proposta de melhor ou menor custo é então escolhido. Somente essa característica do contrato pode elevar a qualidade da educação.

– Os contratos de PPPs podem atingir um nível de compartilhamento de riscos entre o governo e o setor privado. Esse compartilhamento, provavelmente, aumentará a eficiência na prestação de serviços e, em consequência, induzirá a canalização de recursos adicionais para a provisão de educação. O Banco orienta, ainda, aos governos que:

Aumentar o papel do setor privado na educação pode ter várias vantagens em potencial sobre a entrega pública tradicional de educação. Se esses benefícios são realmente alcançados depende muito do quão bem projetada é a parceria entre o setor público e privado, da estrutura regulatória do país e da capacidade do governo de supervisionar e fazer cumprir seus contratos e parcerias com o setor privado. Quando uma PPP é implementada corretamente, pode aumentar e expandir o acesso a serviços de educação, particularmente para famílias que tendem a ser mal atendidas pelos métodos tradicionais de entrega. As PPPs também permitem que os governos aproveitem as habilidades especializadas oferecidas por certas organizações privadas e superem as restrições operacionais, como escalas salariais flexíveis e regras de trabalho que podem prevalecer no setor público (WORLD BANK, 2009, p. 20, tradução livre).

Com base nessas orientações, o Banco Mundial reafirma que os governos devem aumentar a participação do setor privado na educação via PPPE, por considerar que eles devem aproveitar as habilidades especializadas, oferecidas por certas organizações privadas, e procurar superar as restrições operacionais, como escalas salariais flexíveis e regras de trabalho que podem prevalecer no setor público.

O Banco Mundial alerta que as PPPE podem enfrentar resistência de certas partes interessadas. Por exemplo, professores e outros funcionários podem ver as PPPE como uma ameaça à sua estabilidade no emprego, enquanto os professores e os sindicatos do setor público podem vê-los como uma maneira de diminuir sua influência sobre os termos e condições de serviço de seus membros. Sendo assim, ele orienta que os formuladores de políticas precisam considerar esses pontos de vista ao projetar suas iniciativas de contratação. Eles devem consultar as partes interessadas e compartilhar com eles a documentação do contrato. Também pode ser útil para os formuladores de políticas recrutarem as principais

figuras nas comunidades políticas e empresariais que entendem aos benefícios potenciais das PPPE, podendo usar sua influência para ajudar a superar qualquer resistência (WORLD BANK, 2009).

Decker (2017), ao analisar o documento supracitado, afirma que o banco usa o termo parceria para esconder o *ethos* negativo da privatização e promover apologia ao mercado privado como *modus operandi* dos grandes empresários da educação global, que estão a expandir seus bilionários negócios no setor educacional. Assim, o banco desqualifica a escola pública e a formação do professor através de seus diagnósticos, alegando que os docentes são culpados pela má formação dos alunos e do sistema escolar.

Essas constatações de que a formação desse professor, oferecida pelas universidades, é muito teórica, diferindo das novas tendências em desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE, demarca uma concepção de formação que defende a lógica empresarial. O professor deve ser, para elas, o técnico pragmático. Em relação a esse aspecto, é importante dizer que, atualmente, a formação inicial do professor brasileiro é feita, geralmente, em IES privadas, na modalidade a distância, em que a qualidade do ensino, pelas condições inadequadas de acesso à internet no Brasil, é questionável.

Outra constatação feita por esse organismo é a de que os “indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos que o promédio global de estudantes do ensino superior” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 7). Sobre esse assunto, é necessário destacar que, no Brasil, segundo estudo de Louzano *et al.* (2010, p. 543), a docência exerce entre os jovens pouca atratividade: “há poucos incentivos financeiros para os melhores alunos do ensino médio se tornarem docentes”. Além disso, o Brasil atrai indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo para cursos de formação de professores. Pela falta de investimento na carreira docente e na formação de professores para promover a atratividade dos jovens brasileiros, se prevê escassez de professores qualificados em algumas regiões do país e para algumas disciplinas (LOUZANO *et al.*, 2010). Entretanto, o banco sugere algumas orientações para resolver a questão da formação dos professores, tais como:

[...] explorar parcerias com ONGs, centros de estudo e outros provedores que operam fora dos departamentos de educação das universidades; e investir em uma avaliação rigorosa pelo menos das iniciativas de capacitação mais importantes ajudarão a fazer investimentos mais econômicos nessa área, o que é essencial para se obter um progresso mais rápido no aumento do calibre da atual reserva de professores (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 39).

A crítica que o banco faz ao curso de formação de professores está em sua

desvinculação entre os conteúdos propostos nos cursos e o processo produtivo, pois o banco prevê o modelo empresarial para a educação, em uma lógica gerencial formada pela flexibilidade, polivalência, que atenda ao mercado e, como solução para o que chama de uma “educação de qualidade”, aponta a Parceria Público-Privada. Ele enfatiza, ainda, a necessidade dessas mudanças, a exemplo do ensino para a aprendizagem, dos conteúdos para as competências e a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida. Assim, “a educação tal como ofertada e praticada sob as condições da modernidade não é suficiente para as exigências do presente e deve ser radicalmente reformada” (DALE, 2010, p. 1117).

Essas reformas propostas estão alinhadas à concepção de formar o professor em serviço, com treinamentos focados “na transmissão de estratégias e técnicas práticas, pelas quais se enfatizam a importância do gerenciamento do tempo de sala de aula para maximizar o aprendizado; do planejamento de aulas e atividades que mantenham os estudantes engajados” (DECKER, 2017, p. 100). O professor que venha atender à demanda da nova geração, segundo o banco, deve ser instrumental e tarefeiro, um aprendiz, treinável, em que suas práticas exitosas em sala de aula deverão servir de exemplos aos demais (BRUNS; LUQUE, 2015).

Decker (2017) questiona o porquê do banco supervalorizar a sala de aula como campo de empiria deslocada de um contexto social mais amplo. Assim, ao considerar a sala de aula como locus isolado, as experiências dos professores são tomadas como inculcação da sociabilidade e do desenvolvimento de formação cambiável, sensível às necessidades do mercado, pois são valorizadas experiências individuais e não coletivas, que trazem, para a escola, conceitos do campo empresarial, que impõem um padrão de formação aferido por resultados para a ação e competição por quem faz melhor tal prática exitosa.

O interesse de instituições, como o Banco Mundial, é o de que os países em desenvolvimento expandam seu sistema educacional, visando contribuir plenamente para o desenvolvimento econômico. O objetivo é o de aperfeiçoar o conhecimento e as habilidades necessárias ao desempenho ao máximo de eficiência e produtividade.

Segundo Maués (2021), o Banco Mundial apoia a construção do que Dale (2004) vai chamar de Agenda Globalmente Estruturada da Educação (Agee) em que orienta aos países reformas educacionais liberal e utilitarista, com objetivo:

principal garantir ao capital que realize o circuito que promova a acumulação por meio da formação do capital humano. Por isso, é importante estabelecer essas relações entre as finalidades dessa agenda, elaborada pelos representantes da globalização neoliberal, e o que é apresentado como demanda da sociedade (MAUÉS, 2021, p. 210).

Para a autora, a Agee está dentro de um modelo gerencial o qual estabelece metas, padronização, descentralização do processo, a *accountability*, que implica na responsabilização dos agentes escolares e na ênfase nos resultados. Coloca o mercado como definidor principal das políticas com um controle global, e a escola como formadora do capital humano. Assim, reduz o papel do Estado e aumenta a esfera do mercado.

Nesse sentido, ocorre a burocratização da sociedade com base na razão instrumental e no princípio da produtividade e da lucratividade, que têm confinado ou expulsado a razão crítica. Entre as explicações, está a de Ianni (2002, p. 117), ao afirmar que “a sociedade global está cada vez mais articulada pelo utilitarismo, pragmatismo, positivismo”. Assim, a educação passa a ser pensada como um processo de racionalidade capitalista, como todas as formas sociais e culturais. As relações sociais estão marcadas por uma calculabilidade, contabilidade, administração, ordenamento jurídico, desempenho, eficácia, produtividade, lucratividade e racionalidade (IANNI, 2002).

Acerca disso, Robertson e Verger (2012) dizem que as orientações do Banco Mundial, no que se referem às PPPE, é de que o papel do governo é financiar, enquanto o do setor privado é fornecer um serviço definido a um preço e um período específico.

Nesse sentido, o Estado, ao financiar as políticas educacionais, atua na esfera da regulação e avaliação dos serviços educacionais. Então, o desafio lançado pelo Banco Mundial para o setor da educação está claro, como criar aprendizes que sejam, por um lado, empreendedores, ágeis e dispostos a aceitar riscos; e, por outro, engajados no setor privado, num panorama maior das atividades educacionais (treinamento no trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais). A tendência parece ser a de atribuir à educação escolar a formação do indivíduo para a sua socialização como empreendedor e como consumidor, em um contexto de desemprego e de desigualdade social, visando, sobretudo, a contenção dos conflitos sociais.

Sendo uma das formas de materialização desses serviços, as PPPE são consideradas positivas, porque podem criar concorrência no mercado educacional, o que provocaria a reação a essa concorrência, oferecendo qualidade na educação pública. Com elas, a contratação de professores é feita de forma mais flexível e por meios licitatórios. As PPPE se constituem como um meio-termo entre a entrega do governo e a privatização direta (PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUAQUETA, 2009).

O Banco orienta que o setor privado estenda as oportunidades educacionais para estudantes mais pobres, o financiamento privado expanda o número de vagas disponíveis através das PPPs previstas para que a educação seja partilhada com toda a sociedade, uma vez

que “o trabalho de fortalecer a educação é muito grande para que qualquer instituição o faça sozinho” (WORLD BANK, 1999, p. 18). A ideia da parceria, portanto, era uma útil plataforma para que o Banco Mundial continuasse avançando com seu plano de privatizar a educação. As PPPE não apenas uniram diferentes atores, ou seja, diferentes setores interessados e tipos de habilidades, como também ajudaram na corretagem, em vez de mitigação ou mediação da privatização na e da educação.

Robertson e Verger (2012) entendem que o banco tem sido promotor em institucionalizar a lógica do livre mercado na educação através do neoliberalismo, reconhecido como paradigma ideológico que orienta o desenvolvimento e suas políticas. A defesa das PPPE para a educação como orientações prioritárias, destacando as empresas como referência para ajudar a diminuir as desigualdades, pobreza e melhorar a abrangência da educação em sua essência, fragiliza a educação pública, gratuita e de qualidade, além de repassar a educação para o mercado, pois quem deve financiar é o Estado e o que cabe às empresas é apenas executar o que chamam de serviços. Sobre as formas de ações das empresas em redes de organizações e da maneira que vem se expandindo no Brasil, veremos na análise da próxima seção

1.5 A Reforma dos empresários para a educação: orientações e implementação

A partir das reformas do Estado ocorridas no Brasil nas décadas de 1990, sob a lógica da “modernização”, reforçaram a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento econômico e às concorrências internacionais. As políticas sociais apresentam uma dinâmica diferenciada, passam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, podem ser exercidos simultaneamente por ele e pelas iniciativas privadas e organizações públicas não estatais¹⁷ (MARTINS, 2016).

A educação, dentre as políticas sociais, é colocada pelo discurso hegemônico do capitalismo como responsável por contribuir para o desenvolvimento econômico de um país, para que este se torne competitivo no âmbito internacional. Dessa forma, um novo “tipo de racionalidade passa a orientar o Estado, a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam mercantilizadas” (MARTINS, 2016, p. 11).

¹⁷ A expressão “público não estatal”, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), refere-se àquilo que não faz parte do aparelho do Estado, a exemplo das organizações sociais e agências executivas – autarquias e fundações.

Sendo assim, a sociedade civil¹⁸, mercado e Estado¹⁹ passam a colaborar com as reformas advindas para a educação no século XXI. Autores como Freitas (2018) e Martins (2016) chamam de “reformas empresariais” para a educação, ou seja, mudanças suscitadas em disputas pelos empresários, desde a lógica do que ensinar até a organização curricular, formação do professor e educação regida pelos valores do mercado.

Elma Carvalho (2017) considera que são redefinidas as formas de relacionamento entre Estado e sociedade, por meio de estratégias de cunho liberais, tais como a suposta participação popular na gestão escolar, descritas por meio da inserção de representantes da comunidade em Conselhos Escolares, Eleição para Diretores Escolares, Grêmios Estudantis, e, de outro lado, abriu caminhos para novas responsabilidades, seja por parte dos estados, municípios e instituições, como também a inserção da comunidade na prática do voluntariado, organizações não governamentais (ONGs), institutos, fundações de diversos matizes, bem como das empresas. Assim, por meio de parcerias, na forma de convênios ou termos de cooperação, diversos sujeitos e instituições passam a atuar na organização e na gestão das escolas públicas das redes de ensino.

No Brasil, o envolvimento empresarial nas questões educacionais tem ocorrido por meio de ações de empresas privadas, que vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados). Esse processo vem redimensionando as relações entre o público e o privado e, ao mesmo tempo, redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira (PERONI, 2013, 2015).

A presença do empresariado educacional no espaço da estrutura estatal se revela, no

¹⁸ A Sociedade Civil é compreendida, neste trabalho, a partir da reformulação conceitual de Gramsci, que a considera como indissociável da ordem econômica, de sua classe e do aparelho privado de hegemonia, formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, da sociabilidade e da cultura, adequadas aos interesses hegemônicos. Dessa forma, a sociedade civil seria a arena de disputas de classes nas sociedades contemporâneas, em sua estreita vinculação com o Estado (GRAMSCI, 2004). Na concepção de Gramsci (2004), não há oposição entre sociedade civil e Estado, pois a sociedade civil é duplo espaço de luta de classe: expressa contradições e ajustes entre frações da classe dominante, e ao mesmo tempo, nela se organizam também as lutas entre as classes. Os aparelhos privados de hegemonia – ou contra-hegemonia – tais como sindicatos, ONGs, órgão representativo de classe, associações – são organizações nas quais se elaboram e moldam vontades e as formas de dominação ou de luta contra ela se irradiam para dentro e para fora do Estado. Dessa maneira, seu entendimento não de maneira estática, mas de forma dialética.

¹⁹ O Estado em Gramsci (2004, p. 168) “é um composto entre a sociedade política – arena das instituições políticas e do controle legal constitucional que compreende os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar – e a sociedade civil, constituída como uma esfera 'privada' ou 'não-estatal', ou seja, o conjunto de instituições/organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias, por meio do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação, entre outros”. Nestes termos, o “Estado regula juridicamente os dissídios internos de classe, os atritos de interesses conflitantes, unifica os vários segmentos e dá a imagem plástica da classe em sua totalidade” (GRAMSCI, 2004, p. 168).

âmbito do Conselho Nacional de Educação, por meio do assento de representantes de grupos educacionais privados que atuam em defesa dos interesses do setor na construção e promulgação de documentos legais, e esse espaço se amplia, também, no Ministério da Educação por meio da presença de representações do Terceiro Setor na definição de políticas educacionais, além da execução de programas e projetos mediante a participação na disputa em Editais e Licitações.

Destaca-se, entre as ações desenvolvidas pelas entidades do Terceiro Setor na educação básica: o Programa Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Projeto Trilhas (Instituto Natura), Formação de Profissionais da Educação (Instituto Itaú Social), BNCC (Fundação Lemann), Se Liga e Acelera Brasil (Instituto Ayrton Sena) e outras entidades que atuam em rede de relacionamentos. A presença do Terceiro Setor, nas redes estaduais e municipais de ensino no Brasil, transformou docentes e especialistas em educação em meros operadores de tarefas previamente definidas para serem executadas no cotidiano escolar.

Pode-se ressaltar, aqui, o esforço dos empresários para direcionar os rumos da educação a partir das políticas no país, conforme documento do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social intitulado, “O que as empresas podem fazer pela educação”, elaborado em 1999. É um manual que busca sensibilizar o empresariado brasileiro para uma atuação no sentido de se articular com seus pares e outros atores sociais, com a perspectiva de influir na elaboração e execução das políticas públicas na área da educação, sob a justificativa de que a ação conjunta da empresa com a escola pública “crie novas soluções, fruto do trabalho dos próprios atores envolvidos na melhoria da qualidade da educação: empresa e escola” (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 5). Esse documento aponta três perspectivas, as quais serão abaixo discriminadas.

A primeira é a de que os empresários precisam fazer com que suas empresas sejam bem vistas, para isso, ao associar seu produto a uma causa nobre, como a educação, a empresa se valoriza diante dos próprios funcionários. Se o consumidor puder optar entre dois produtos similares de marcas diferentes, um que esteja associado a uma ação social e outro que não esteja, certamente escolherá o primeiro, pois “hoje em dia uma visita ao supermercado pode ser um ato político, em que o consumidor marca suas opções ideológicas ao comprar ou recusar um produto” (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 14).

A Organização das Nações Unidas (ONU) diz que os países precisam ter acordos para melhoria do clima e propõem, ao Brasil, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, como um apelo global à ação para proteger o meio ambiente e o clima. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030

no Brasil. Caso não seja visto melhoria, há ameaças de perda de investimento das empresas, como se viu em reportagem do jornal O Globo (16/09/2020), que “sete grandes empresas de investimento europeias disseram à Reuters que desinvestirão em produtores de carne, operadoras de grãos e até em títulos do governo do Brasil se não virem progresso rumo a uma solução para a destruição crescente da Floresta Amazônica”.

A segunda é a orientação de que as empresas atuem diretamente junto às escolas públicas. Para isso, sugere que as instituições se aproximem das escolas, façam levantamento das necessidades dos espaços, mobilizem a comunidade, sensibilizem os funcionários e colaboradores, identifiquem outros parceiros, busquem recursos e divulguem essa experiência para reconhecimento social.

Para além dessa orientação, o documento sugere, como terceira perspectiva, que as empresas foquem sua atuação no dia a dia da escola, com reforço escolar, estimulem a leitura, esportes, artes, qualidade de vida, ajudem a instalar equipamentos, promovam a produção de material didático e formação dos professores. Portanto, trata-se de um guia de estratégias de ação para orientar as empresas a ajudar a escola pública, ou melhor, a se apropriar da escola pública.

Sobre essas orientações no documento em relação à formação de professores, o Instituto Ethos (1999) recomenda às empresas que essa área é fundamental quando se fala em educação de qualidade. “Formar professores é tarefa das secretarias de educação, mas nada impede que o empresariado se alie a elas para potencializar essa ação” (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 52). Sobre a formação, as empresas devem segundo o documento citado:

Valorizar e premiar professores inovadores; organizar um grupo de empresas para apoiar, sob a supervisão de órgãos intermediários da rede pública de ensino, um curso de formação de professores; oferecer para a escola a assinatura de jornais, revistas, veículos especializados de educação, livros atuais de pedagogia ou das demais áreas do conhecimento; viabilizar a realização de eventos de formação com a presença de especialistas de âmbito local, nacional e internacional; subsidiar a participação de professores em eventos de formação profissional que ampliem sua visão de mundo e os façam refletir sobre sua prática; apoiar a criação de um centro de pesquisas sobre a aprendizagem que trabalhe com professores das escolas públicas próximas; viabilizar um sistema de comunicação, pela Internet, por exemplo, entre professores da escola e uma universidade, de forma que possam dialogar e trocar experiências; pôr em prática outras ideias da equipe de sua empresa ou da escola (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 52-53).

Nesse aspecto, a preocupação com a formação de professores se manifesta em outro documento elaborado pelos empresários, que é uma chamada para a responsabilidade sobre a educação. Em 2004, foi elaborado um documento com o título “**Investimento em educação,**

ciência e tecnologia: o que pensam os empresários²⁰. No que diz respeito à formação de professores, afirmam “que, sem investir na formação dos professores, o país não terá como ter desenvolvimento” (HABERFELD, 2004, p. 227). Haberfeld (2004) é um dos autores do documento e sugere que todos os empresários deveriam investir na educação não como benevolência, mas sabendo que terá retorno para a empresa e para o país, dando algumas orientações para os demais empresários investirem, começando pela própria empresa, dando aos funcionários acesso à educação. Segundo esse empresário, “um empregado com acesso à educação é mais produtivo, mais consciente, cauteloso, saudável e motivado” (HABERFELD, 2004, p. 227). Outra forma de ajuda citada por ele pode se dar através da doação de “bolsas de estudos, livros didáticos, material escolar, uniformes, alimentação, curso de reciclagem, treinamento para os professores, auxiliar na implantação de novas metodologias de ensino, revisão das ementas dos cursos” (HABERFELD, 2004, p. 228).

Senna (2004), outro empresário que é autor do documento citado, argumenta que se a educação para o desenvolvimento humano não for a estratégia principal para o país, estaremos fadados ao fracasso. Dessa forma, esses empresários brasileiros propõem uma educação focada na aprendizagem para o lucro, na medida em que o “grau de instrução é elevado, há uma evidência da redução dos custos para a sociedade” (JOHANNPETER, 2004, p. 124), pois, consideram que a “produtividade de um indivíduo sem instrução tende a ser baixa e imputa um ônus à população de forma geral, já que há maior incidência de problemas de

²⁰ Esse documento foi elaborado em 2004 com a participação da Unesco, que reuniu vários empresários brasileiros sobre como pensam a educação para o Brasil. Os empresários que são autores desse documento: Jorge Werthein e Célio da Cunha (Diretor de relações externas do Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura e Professor da UNB); Adilson Antonio Primo (Presidente do grupo Siemens Mercosul); Antonio Bragança (Gerente de parcerias estratégicas de tecnologia da Braskem S.A); Antoninho Marmo Trevisan (Fundado do Instituto Ethos de empresa e responsabilidade social, presidente da Trevisan auditoria, consultoria e educação); Armando Monteiro Neto (Presidente da Confederação Nacional da Indústria- CNI); Bens Sangari (presidente da Sangari do Brasil e da Compete, e do Instituto Sangari e do Conselho Pitágoras Apollo Internacional S.A); Duda Mendonça (Marketing político); Edemar Cid Ferreira (Presidente Brasil Connects); Emílio Odebrecht (presidente da empresa holding da organização Odebrecht e do conselho da administração Odebrecht); Eugênio Staub (presidente da Associação nacional dos fabricantes de Eletro-Eletrônicos); Fernando Xavier Ferreira (Presidente do grupo telefônica do Brasil); Horacio Lafer Piva (membro da administração da indústria Klabin de Celulose e papel da Bracelpa); Jorge Gerdau Johannpeter (Presidente da Petrobras e membro do conselho do Instituto da siderúrgica); José Armando Campos (Presidente do Instituto da siderúrgica e da companhia Tubarão); José Miguel Chaddad (Consultor de empresas); José E. Mindlin (presidente e fundador da Metal leve S.A); José Roberto Marinho (diretor da emissora de televisão e rádio O Globo e da fundação Rockefeller Foundation e Young president's); Luis Alberto Pascoal (Presidente da Dpaschoal e Word Childhood Foundation); Marcio Artur Laurelli Cypriano (Presidente do Bradesco); Miguel Jorge (Diretor de comunicação social da Autolatina, vice-presidente da Volkswagen do Brasil); Milú Villela (Presidente do Itáu cultural); Nizan Guanaes (Presidente do grupo Ypê de comunicação); Oskar Metsavaht (presidente da grife Osklen); Raymundo Magliano Filho (presidente administrativo da bolsa de valores de São Paulo); Ricardo Young (Fundador da associação brasileira de Franchising (ABF)); Robson Braga de Andrade (Diretor da Orteng Equipamentos e Sistema Ltda); Ruy Martins Altenfelder Silva (Presidente do Instituto Roberto Simonsen); Sérgio Amoroso (Presidente do grupo Orsa); Sérgio Haberfeld (Presidente do grupo Dixie Toga S.A); Viviane Senna (Presidente da Fundação Ayrton Senna).

saúde, violência e moradia” (JOHANNPETER, 2004, p. 124). Outro ponto ressaltado pelo documento é a apresentação das parcerias das escolas com as empresas como o ponto fulcral de sucesso para o Brasil.

Johannpeter (2004) considera parceria uma relação de colaboração entre instituições que compartilham objetivos ou interesses comuns. A justificativa é de que “é assim que pensam a relação empresa escola: uma parceria é construída gradualmente, não surge da noite para o dia e precisa ser constantemente alimentada: requer diálogo, negociações e disposição para vencer os obstáculos” (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 14).

Segundo Chaddad (2004), toda nação que alcançou desenvolvimento econômico importante e continuado teve como base de sustentação um sistema educacional eficiente, que forneceu recursos humanos bem preparados para gerar conhecimentos científicos e, na sequência, desenvolvimento pela aplicação tecnológica desse saber no setor produtivo, criando riqueza para as nações (CHADDAD, 2004). Marinho (2004, p. 144) complementa, atribuindo à educação “a principal alavanca para o desenvolvimento econômico e social da humanidade”.

Ainda sobre esse assunto, outro empresário brasileiro, Campos (2004), esclarece que é preciso preparar o homem como gestor e receptor de novas tecnologias. A educação dos colaboradores é um fator-chave de sucesso para competição das empresas, as

empresas precisam de pessoas não apenas alfabetizadas, que sejam capazes de ler e assinar seus nomes, mas, de pessoas que no mínimo saibam ler, entender uma instrução de serviços ou um conjunto de procedimentos operacionais, inclusive aqueles relacionados com sua própria segurança (CAMPOS, 2004, p. 125).

Em continuidade às orientações, Pascoal (2004), por sua vez, afirma ser preciso formar valores de classe mundial, investindo em educação, formação continuada através das parcerias com empresas, governos, ONGs, como o Brasil já vem fazendo; o desenvolvimento econômico, necessariamente, passa pela educação. “Esta tem um papel estratégico de trazer benefícios econômicos para o país e fazer milagres” (PASCOAL, 2004, p. 161).

Os empresários, de modo geral, como podemos observar nas orientações para a educação no Brasil, concordam que “o papel da capacitação não cabe somente aos professores, pais, alunos e governos, mas ao esforço de toda sociedade, inclusive as empresas” (CYPRIANO, 2004, p. 165), e que, segundo o autor sem investir na educação, não estaremos preparados para fazer parte da economia global, não teremos mínima condição de competir internacionalmente. Nesse sentido, Young propõe uma agenda nacional para a educação, que visará:

Inclusão digital, desenvolvimento das habilidades cognitivas, capacidade do aluno para sociabilizar-se, diversidade cultural e universalidade, incluindo o ensino de língua estrangeira, reflexão filosóficas, capacidade para refletir sobre os valores, formação da cidadania (YOUNG, 2004, p. 197).

O documento “Investimento na educação, ciência e tecnologia: o que pensam os empresários” evidencia que a educação e a escola não são somente assuntos de governos, mas de todas as empresas também, e podem contribuir para a educação nos países de duas maneiras: “pela formação de seus colaboradores que concorrerão para a construção do conhecimento que a empresa precisa; e pelo apoio a projetos que beneficiem a educação no local em que a empresa se localiza” (YOUNG, 2004, p. 199-200).

Essas propostas dos empresários se configuram em uma reforma para a educação no país. Isso pode ser melhor entendido quando, em 2006, os empresários reuniram todas essas intenções e lançaram o movimento “Todos pela Educação”(TPE). Martins (2016) pontua que o TPE se identifica como uma aliança nacional apartidária e apolítica entre governos, sociedade civil, organização social de educação e gestores públicos de educação para o fortalecimento do protagonismo do empresariado nas políticas públicas educacionais, com uma pauta da agenda definida, que inclui o currículo, o fortalecimento do papel das avaliações, a valorização dos professores (formação continuada), a responsabilização dos gestores e as melhorias das condições de aprendizagem dos alunos.

Esse movimento, “Todos pela Educação”, foi criado, segundo Freitas (2018), com o escopo de apoiar uma agenda específica de interesse do grande capital para a educação. Ele pretende manter, na mídia e nas interfaces com os governos, os principais pontos de sua agenda, o que se revela ser uma reforma empresarial para a educação.

Segundo Martins (2016), ele tem como objetivo incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. Ele lança cinco metas²¹ e aposta na experiência empresarial para organizar a educação pública no país. Para alcançar tais desígnios, atua como uma “coalização advocatória”, junção de várias instituições e atores públicos e privados, que compartilham de um conjunto de crenças e valores comuns e buscam atingir seus objetivos a longo prazo, além de se posicionar hegemonicamente como *Think Tanks*²² da educação, que tem como objetivo ser referência de

²¹ Cinco metas segundo o movimento “Todos pela Educação”: “Meta 01: Toda criança e jovem de 04 a 17 anos na escola; meta 02: Toda criança plenamente alfabetizada até 08 anos; meta 03: Todo aluno com aprendizagem adequada a sua série; meta 04: Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; meta 05: Investimento em educação ampliado e bem gerido” (TPE, 2012, p. 07).

²² *Think Tanks* - TT's são modelos de instituições ou organizações dedicadas a produzir e difundir conhecimento sobre temas políticos, econômicos ou científicos, pautar debates por meio da publicação de estudos, artigos e da participação de seus integrantes na mídia. Eles têm como objetivo atuar na produção e na defesa de ideias, e na elaboração de materiais que sirvam como subsídio a políticos, como relatórios de forças-tarefa, *policy briefs*,

proposição de políticas públicas para orientar os estados e municípios.

A reforma empresarial considera a escola como uma empresa, essa lógica conduz que

as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maiores qualidades, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior desempenho, sendo barrado em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos tem que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28-29).

A educação é vista como um serviço e a escola, como uma empresa. O modelo de educação está nas orientações, dos empresários, baseadas na ideia de empreendedorismo, com cada um buscando seus esforços individuais, considerados fontes de liberdade pessoal e social. Sendo assim, os reformadores propõem uma educação de eficiência, tendo como parâmetro o mercado. Para se atingir essa eficiência, há um convencimento que é preciso uma padronização na educação através das bases curriculares nacionais, testes censitários com sistemas de medidas de qualidade e responsabilização verticalizada. A lógica esperada é que seja definido o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. Os alunos passam a ser clientes e consumidores. A isso, a reforma chama de “alinhamento” (FREITAS, 2018).

O pressuposto de que quanto mais padronizado estiver o currículo nas escolas, mais qualidade se terá não é confirmado nos estudos de experiências feitos nos Estados Unidos na pesquisa de Loveless (2018) constatou que o alinhamento não é sinônimo de qualidade, pois os padrões definidos nem sempre funcionam, além de impor uma visão de mundo que nem sempre está em concordância com os que atuam na escola. Freitas (2018, p. 98) corrobora essa afirmativa ao dizer que “há vida inteligente no interior das escolas, suficientes para submeter à crítica as ideais que rondam a reforma empresarial da educação”.

Para tanto, a associação entre qualidade e homogeneização pressupõe que a diversidade na organização de propostas pedagógicas é nociva à qualidade do ensino, o que incide sobre a autonomia das unidades escolares, tendo em vista que não se valorizam as iniciativas em âmbito local (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Observamos, também, que o envolvimento empresarial e a participação voluntária dos indivíduos nas questões sociais são uma tendência mundial (PERONI, 2013). No Brasil, esse envolvimento tem ocorrido através da atuação de empresas privadas em fundações, institutos

relatórios anuais, artigos publicados, escrever e publicar livros, relatórios e artigos, participar de audiências no Congresso, intensa presença na mídia, subsídio de ideias para o governo, assessorar campanhas políticas e equipes de transição, organizar eventos como seminários, *workshops*, encontros fechados ou forças-tarefa. O interesse é produzir ideias e conhecimento (TEIXEIRA, 2007).

e ONGs, que vêm assumindo um papel na coordenação (monitoramento/controlado de metas e resultados) e na execução de ações.

Em suma, os documentos apresentados mostram o quanto os empresários têm disputado e ganhado espaço no Estado e se organizaram em redes de atuação para suscitar reformas que adequassem a educação aos interesses de suas necessidades. Sobre essa questão, Ball e Olmedo (2013) e Shiroma (2011) falam que existem redes globais que têm assumido uma hegemonia no campo da educação e redimensionado o conceito de público a essas redes que os autores denominam de “novos filantropos”. Elas vêm atuando em âmbito global através de ONGs, Institutos, empresas, alterando a concepção de filantropia e passando de caridade paliativa, etimologicamente “amor à humanidade”, para uma caridade lucrativa, fazer o bem, mas lucrando.

Ball e Olmedo (2013) chamam atenção para as influências tênues dessas redes nas políticas sociais e educacionais dos países que atuam e, ao mesmo tempo, captam fundo público às instituições privadas, em forma de Parceria Público-Privada. Trouxemos essa discussão para o Brasil com as análises de Shiroma (2011), que destaca o crescente fenômeno das multiplicações de organizações não governamentais a partir da década de 1990 no Brasil, e, de forma específica, essas intervenções na formação dos professores com base em Silva e Carvalho (2014). Observamos uma tendência, em âmbito global, de repasse das forças do mercado para a formação docente em serviço e para a colaboração da sociedade civil, tal como ONGs, empresas, bancos.

Portanto, na discussão sobre a nova filantropia e o capital social, fenômeno crescente de instituições privadas em rede que vêm influenciando e direcionando as políticas para educação, inclusive a formação que atenda ao perfil de profissional que almejam, sendo constatada a relevância do estudo, ora proposto no cenário atual, e as poucas pesquisas realizadas sobre essas redes chamadas de “novos filantropos”, análise feita por Ball e Olmedo (2013).

Neste capítulo, procuramos fazer uma reflexão sobre a relação público-privada no contexto educacional brasileiro, analisada à luz das configurações prescritas na estrutura estatal, concebida como espaço destinado à promoção da acumulação de capitais, e nesse sentido, chegamos às seguintes constatações:

A relação público-privada na educação se consolidou por intermédio de sucessivas adaptações realizadas no âmbito da estrutura do Estado, em conformidade com o desenvolvimento da ordem mundial capitalista, visando oportunizar a ampliação do espaço privado nas atividades econômicas, dentre estas, a educação, a qual transcendeu a perspectiva

de “bem social” para o *status* de “serviços educacionais”, portanto, os serviços educacionais doravante seriam disponibilizados por intermédio de instituições, cujas categorizações jurídicas estiveram representadas por entidades confessionais, filantrópicas, e outras, no entanto, todas acumulam lucros.

As sucessivas crises do modo de produção capitalista, que culminaram com a reforma do Estado na década de 1990, protagonizaram a ampliação do espaço, que ora vinculava-se ao Estado, para o desenvolvimento de atividades produtivas para acumulação de capitais, por meio de empresas privadas, com a conseqüente transformação dos “bens sociais” em mercadoria, abrangendo, a saúde, educação, telecomunicações, energia, transportes, orientado pelos organismos internacionais.

A relação público-privado na educação é histórica, como demonstram as Leis de Diretrizes da Educação Nacional, e avança no sentido de restringir cada vez mais os espaços de trabalho no âmbito da estrutura do Estado para os profissionais da educação, por meio da transferência da responsabilidade com ensino público para entidades vinculadas às empresas, tais como institutos e fundações.

O desmonte do Estado, descrito por Peroni (2013), descreve uma tendência de privatização da oferta da educação pública, visto que gradativamente esse movimento se revela em constante avanço, alinhado às perspectivas de transformação de todas as atividades fins em atividades meio, demandadas na estrutura administrativa estatal, com reflexos acentuados sobre as perspectivas de proteção das relações de trabalho dos profissionais da educação, culminando com a terceirização da atividade docente.

Esta parte inicial da tese trouxe essas digressões sobre o fortalecimento das parcerias público-privadas no Brasil. A seguir, o segundo capítulo fará uma abordagem sobre essas parcerias na formação continuada de professores, cujo debate perpassará as subseções.

CAPÍTULO 2

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O capítulo teve como objetivo identificar o panorama das pesquisas sobre a formação continuada e as Parcerias Público-Privadas no Brasil, visando apontar o conteúdo existente sobre o tema. Pela complexidade, tornou-se imprescindível fazer uma análise desse panorama com uso da revisão sistemática do tipo integrativa sobre as produções na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores em pesquisa nos últimos treze anos de produção, além de incluirmos os artigos científicos disponíveis nos Periódicos da Capes e na base de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, que serviram de refinamento para o objeto de pesquisa da tese.

No segundo momento, o capítulo traz a discussão da atuação das empresas na oferta das PPPs para formação de professores, fazendo um levantamento e uma análise de quantas empresas têm atuado na área da formação continuada no Brasil e que formação têm ofertado. No ensejo deste debate, analisou-se a concepção de formação continuada apresentada pelas empresas, voltada à formação empreendedora, que objetiva formar um professor com espírito empreendedor para competir no mercado de trabalho, e à concepção de formação emancipatória, a qual visa a transformação de vidas e contribui para a emancipação humana.

2.1 A produção da pesquisa científica no Brasil sobre as Parcerias Público-Privadas e a formação continuada de professores

A reforma do Estado proporcionou a ampliação do espaço de ação das Parcerias Público-Privadas na educação, especialmente no intuito de promover a formação continuada dos profissionais da educação, tanto em cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização, MBA), quanto em cursos ofertados aos estados e municípios com base nos diagnósticos de aprendizagem disponíveis nos sítios do Inep e das próprias empresas. Esse movimento foi acompanhado pela expansão das IES privadas que encontraram guarida na flexibilidade descrita na LDB 9.394/96, em conformidade com o artigo 44, Incisos de I a IV quanto à diversificação de formatos e modalidades acadêmicas, cujo reflexo se materializou por meio de cursos na modalidade de EAD.

Dessa forma, as empresas se articulam através do instituto e da Lei de

responsabilidade social, e vêm ofertando vários cursos de formação continuada aos professores da educação básica. Tendo em vista ser um objeto de pesquisa ainda pouco desvelado, procuramos sistematizar as produções científicas nacionais publicadas nos últimos treze anos (2006 a 2019), com o intuito de identificar o que se tem pesquisado nas teses, dissertações e artigos científicos que tivessem, como objeto de pesquisa, as PPPs e a formação continuada dos professores da educação básica no Brasil, além de analisar os principais objetivos desses trabalhos.

Toda revisão de literatura visa fazer balanço e encaminhar para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado, e aponte os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Neste trabalho, realizamos uma revisão sistemática de literatura do tipo integrativa, com vistas a analisar o que se tem produzido sobre formação continuada de professores e Parcerias Público-Privadas. Essa revisão, segundo Sampaio e Mancini (2007, p.82), “é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”, sendo que esse tipo de pesquisa considera os estudos empíricos e teóricos.

Nessa metodologia, outros autores que nos auxiliaram foram: Botelho, Cunha e Macedo (2011)²³. Para eles, a revisão integrativa fornece uma compreensão abrangente do fenômeno estudado e contribui para construção de um panorama “sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127). Uma revisão integrativa apresenta o estado da arte sobre um tema, contribuindo para o desenvolvimento de teorias. Na revisão aqui apresentada, ressaltamos a revisão integrativa como método por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, e os autores Botelho, Cunha e Macedo (2011) sugerem seis etapas para tal realização, a saber:

1. Primeira etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; formulação de uma pergunta de pesquisa, da equação de busca, dos descritores e das bases de dados;

²³ Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão integrativa se diferencia da revisão narrativa por apresentar um protocolo de pesquisa baseado nas etapas; apesar de serem ambas denominadas de revisão, possuem características e objetivos distintos. “A revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual. Esse tipo de revisão não fornece a metodologia para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas, ou os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constitui-se, basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 125); enquanto a revisão integrativa “objetiva traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema. A revisão integrativa possibilita a síntese de vários estudos já publicados, permitindo a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores” (BOTELHO; CUNHA, MACEDO, 2011, p. 127).

2. Segunda etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão;
3. Terceira etapa: identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados;
4. Quarta etapa: categorização dos estudos selecionados;
5. Quinta etapa: análise e interpretação dos resultados;
6. Sexta etapa: apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A pergunta de pesquisa, que consiste na primeira etapa, visou construir um panorama sobre o que dizem as pesquisas sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil. O processo de revisão de literatura foi realizado em **maio de 2018 e atualizado em maio de 2019**, nas seguintes bases de dados para artigos *SciELO* e Capes-Periódicos. Como mencionado, para as teses e dissertações, elegemos como fontes de dados os repositórios *online* de dissertações e teses da Capes (banco de teses) e da BDTD. Foram analisados resumos completos dos artigos, das teses e dissertações que estivessem nos critérios de inclusão (segunda etapa da revisão), quais sejam: ser de língua portuguesa; ter acesso gratuito; publicados entre 2006 e 2019; revisados por pares (no caso dos artigos); e investigar as Parcerias Público-Privadas e a formação continuada de professores. Os achados que não estavam nos critérios de inclusão foram excluídos.

As bases de dados foram escolhidas por contemplarem os principais periódicos que publicam sobre a temática deste estudo no Brasil. Posteriormente, realizamos um processo de busca dos descritores nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos, teses e dissertações. A investigação foi realizada através dos seguintes descritores e operadores booleanos: *AND* e *OR*, aos descritores selecionados.

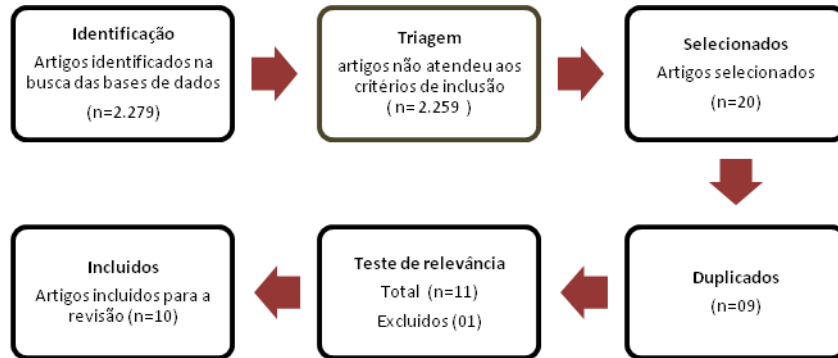
Desta maneira, formaram-se estratégias de busca em forma de equação, a saber: **Equação:** (Formação continuada) *and* (Professor *or* docente *or* educador) *and* (educação infantil *or* ensino fundamental *or* ensino médio) *and* (Parceria público-privada) *and* (Privatização do ensino *or* mercantilização do ensino) *and* (formação pedagógica *or* formação contínua *or* capacitação).

2.1.1 A produção científica sobre as Parcerias Público-Privadas e a formação continuada de professores em periódicos nacionais no período de 2006 a 2019

A partir da pesquisa nos diretórios digitais foram encontrados 2.279 artigos no total: 35 na base de dados *SciELO* e 2.244 no portal da Capes – Periódicos. Em seguida, analisamos os artigos que puderam ser selecionados conforme os critérios de inclusão, tais como versar sobre as PPPs e a formação continuada de professores. Logo após, foram excluídos 2.269

artigos que não contemplaram os critérios ou estavam duplicados, **restando 10 artigos** para avaliação, que passaram pelo teste de relevância e constituíram o objeto de pesquisa desta revisão. O processo de seleção é ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Procedimentos de Seleção dos Artigos



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Os artigos aprovados e incluídos na revisão formaram a amostra final, organizados sinteticamente no quadro 3, que consiste na terceira etapa, a qual apresenta as características que foram avaliadas neste estudo. Considerou-se o *Qualis*, como critério de inclusão conforme classificação do periódico no período de 2017 a 2019, com base na Plataforma Sucupira, na área de avaliação “educação”, com vistas a identificar a classificação das revistas, além dos títulos, autores e objetivos dos artigos (o levantamento completo está identificado no Apêndice E).

Quadro 3 - Artigos selecionados nas bases *SciELO* e *Capes*, segundo categorias temáticas pesquisadas e frequência

Categorias	Temáticas pesquisadas	Frequência (f)
Formação continuada e as Parcerias Público-Privadas	Novas ofertas de formação continuada/ descentralização	02
	Lógica privada na formação de professores	02
Privatização da educação básica	Ampliação do grupo empresarial	01
	Mercantilização e privatização da educação básica.	03
Parcerias Público-Privadas com foco na gestão das escolas	Natureza das PPPs na educação (gestão)	02
TOTAL		10

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Entre os artigos selecionados, quatro (4) têm como objeto de pesquisa a formação continuada de professores, ofertada pelo setor privado para as escolas públicas; são os artigos de Caetano e Peroni (2014), Caetano (2018), Rodriguez e Silva (2015) e Rodriguez e Vieira (2012). As autoras consideram que existem novas modalidades de ofertas de programas de formação continuada de professores, sendo disponibilizadas para os estados e municípios através das Parcerias Público-Privadas com as empresas na realização de formação, compra de material apostilado e nas assessorias às secretarias de educação.

Caetano e Peroni (2014) analisam a proposta de formação dos professores realizada via Instituto Unibanco, através do Programa Jovem de Futuro, abordando, nesse estudo, o conteúdo da proposta de gestão do programa. Destaca-se que a gestão escolar para resultados tem contribuído para a defesa das propostas de formação através das ferramentas gerenciais da lógica das empresas, tais como a padronização, a exemplo do Planejar, Fazer, Verificar e Agir (PDCA), que faz o controle de processo e dos resultados do processo pedagógico, desenvolvido nas escolas públicas. Essas parcerias das escolas com os institutos empresariais se configuram como uma das “formas encontradas para o capital chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado” (CAETANO; PERONI, 2014, p. 549).

Na mesma direção, Rodriguez e Silva (2015) trazem, para a discussão, a existência de uma perversidade que se oculta na relação público-privada, que incute valores morais e éticos, molda professores e gestores, cooptando-os em uma lógica mercadológica extremamente excludente e desigual. A inserção do setor privado para realizar a formação de professores é uma vertente dentro de um processo de mercantilização da educação pública. A pesquisa aponta que se reflita com criticidade sobre a participação da sociedade civil na educação por intermédio da atuação do terceiro setor e das empresas privadas, haja vista que, sob a égide da responsabilidade social, entidades privadas passam a atuar na formação continuada de professores (RODRIGUEZ; SILVA, 2015).

Caetano (2018) corrobora o debate ao sinalizar que a presença do setor privado mercantil na educação interfere na política educacional e na formação de professores, com repercussão no trabalho docente, atingindo as formas de ensinar e o que deve ser ensinado (método e conteúdo). A autora afirma que há uma alteração no significado de ser um professor, aluno e pai, formando uma visão hegemônica mercantil. Ela ainda demonstra essas constatações através da análise do programa “Ensina Brasil” nas redes públicas, que tem repercutido na formação de professores com uma formação aligeirada, sem conteúdo, precarizando e contribuindo para a desprofissionalização do trabalho do docente.

Outro elemento relevante para reflexão da formação continuada foi constatado por Rodriguez e Vieira (2012) em estudo na rede de ensino de Campinas, estado de São Paulo. Segundo os autores, houve um aumento da participação das diversas formas não estatais, incluindo o mercado, na oferta de formação continuada de professores e gestão educacional. Eles revelaram que “municípios com estruturas fragilizadas, premidos pela sua realidade, desconhecem esse princípio e procuram, no setor mercantilizado, pacotes prontos para enfrentar seus problemas” (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012, p. 88). O estudo deixou evidente que a atuação individual de cada município se mostra insuficiente para disputar com o setor privado a oferta de formação docente. A opção por “ações individualizadas fragiliza regionalmente, criando assimetrias nas ações de formação” (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2012, p. 88).

As quatro pesquisas aqui socializadas focaram nos programas e projetos desenvolvidos pelas empresas junto às escolas. No entanto, inserimos, também, quatro artigos que tiveram como objeto de pesquisa a privatização da educação e que no decorrer do debate trataram sobre a formação continuada e as PPPs, foram: Ramos e Dri (2012); Ferreira e Silva (2014); Caetano e Peroni (2014); Adrião *et al.* (2016a). Essas pesquisas trazem categorias como a mercantilização, lógica da esfera privada, que vem adentrando nas escolas públicas e interferindo nas políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil (RAMOS; DRI, 2012). Ademais, essas categorias têm sido disseminadas via Parcerias Público-Privadas, que representam “um reflexo das reformas do Estado nas últimas décadas, as quais têm intensificado o processo de mercantilização da educação” (RAMOS; DRI, 2012, p. 71).

Portanto, essas reflexões nos auxiliam na compreensão da forma que a mercantilização vem se materializando por meio das parcerias entre empresas e seus institutos e os estados e municípios, a exemplo do Instituto Unibanco e as escolas públicas no Brasil (PERONI; CAETANO, 2016). Tais discussões sinalizam alguns elementos que precisam, inclusive, de pesquisas para melhor entender esse processo. Um primeiro elemento é o de que, segundo Peroni e Caetano (2016), há uma participação efetiva de institutos vinculados às empresas e bancos que não têm nenhum vínculo como setor da educação, e os que possuem vínculo com a educação pertencem às instituições privadas com fins lucrativos e que defendem uma lógica de mercado. Outro elemento é a estreita relação entre governo nas diferentes esferas, e os institutos vinculados às empresas, através de representantes ocupando cargos políticos nesses governos.

Através dessa relação mais próxima, percebem-se influências nas políticas de educação que favorecem os interesses empresariais e não apenas parcerias pontuais, ou seja, a

privatização da educação pública traz consequências não apenas para a efetivação do direito à educação, que ainda não é uma realidade para todos no país, mas no conteúdo do ensino, que tem o mercado como parâmetro de qualidade (PERONI; CAETANO, 2016).

Outra análise realizada por Ferreira e Silva (2014), indicam que as empresas não são apenas meras fornecedoras de apostilas e ferramentas pedagógicas, uma vez que elas têm, sobremaneira, influenciado as políticas locais da educação, e até a organização do trabalho docente e administrativo, desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública. Como exemplos, os autores citam as escolas de Santa Catarina, na região sul do Brasil, que atrelam “a qualidade dos serviços prestados às parcerias com essas empresas de serviços educacionais, além da difusão da ideia de que representam a melhor solução para a melhoria dos problemas educacionais” (FERREIRA; SILVA, 2014, p. 205).

Dois artigos tiveram como objeto de estudo as Parcerias Público-Privadas, com foco na gestão das escolas; os trabalhos são de autoria de Cóssio (2018) e Adrião *et al.* (2012), que anunciam que o Estado não vem atendendo às necessidades da sociedade. Isso tem suscitado a privatização da educação, além de ressaltar que se inicia com os princípios privados no setor público em todos os níveis e etapas da educação. Acerca disso, Cóssio (2018, p. 72) alerta, também, que

o empresariamento da educação, através da participação ativa dos setores de mercado, seja uma forma de privatizar a educação pública, o slogan dos empresários, assumido pelo governo brasileiro, “todos pela educação”, alcança o consenso, só que não foi dito que era “todos pela educação para o mercado.

Em relação a essa questão, Adrião *et al.* (2012) fazem uma análise da natureza das parcerias entre empresas e municípios paulistanos, no atendimento à Educação Infantil e Fundamental em 645 municípios, para analisar as consequências dessas parcerias para o atendimento nesses níveis de ensino. Na análise feita pelos autores, evidencia-se que uma das naturezas das parcerias é a compra, pelos municípios, de materiais didáticos oferecidos aos professores e alunos, o que sugere a natureza mercadológica dessas parcerias. Os autores pontuam sua preocupação com a realização das formações continuadas realizadas pelas empresas, uma vez que vêm se expandindo as “empresas que oferecem assessorias e procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, ‘treinamentos’ a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização” (ADRIÃO *et al.*, 2016a, p. 538).

As empresas privadas têm oferecido ao setor público, conforme podemos inferir, um ensino direcionado a atender a lógica do mercado, o que tem se refletido na organização dos

tempos e rotinas de trabalho docente²⁴, nas unidades escolares e na formação dos professores, em especial, na política educacional, contribuindo para instituir formas de controle do trabalho docente e uma tendência à privatização da educação, dificultando sua expansão como direito de todos e garantia do Estado.

Especialmente, o levantamento mostra que ainda há poucas produções científicas que têm como objeto de pesquisa a formação continuada ofertada pelas empresas e de que formas essas parcerias vêm se organizando nos municípios e estados, apesar do crescimento dos institutos e fundações das empresas ofertando essas formações.

A pesquisa aponta ainda que não houve estudo que abordasse a forma de realização das formações continuadas nos municípios e, de igual modo, não há estudos de impactos, consequências dessas formações no interior das escolas públicas. No entanto, existem vestígios na produção científica, com destaque para Adrião *et al.* (2012), Ferreira e Silva (2014) e Caetano (2018), relativos a parcerias realizadas entre municípios e empresas privadas destinadas à oferta de cursos de formação continuada aos docentes. A revisão nos permitiu identificar os anos das produções, os quais veremos na tabela 2:

Tabela 2 - Quantidade de artigos publicados em periódicos nacionais sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil, no período de 2006 a 2019

Ano	Total de artigos
2012	03
2014	02
2015	01
2016	02
2018	02
2019	0
Total	10

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Nos demais anos não teve pesquisa com os descritores.

Quanto aos anos de publicação dos artigos, constatamos uma produção ainda tímida, apesar do cenário crescente dessa temática, que vem se fortalecendo com base tanto nas leis, marcos regulatórios das PPPs, como no avanço e crescimento do setor privado na educação básica, conforme demonstrou o Censo Escolar de 2020.

²⁴ Segundo Oliveira (2012, p. 01), essa categoria “abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas”.

Outro elemento a destacar é que esses trabalhos, em sua maioria, foram publicados em *Qualis* A1 e A2. O resultado desse levantamento está evidenciado na tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de artigos publicados em periódicos nacionais sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil, no período de 2006 a 2019, segundo o periódico, ano de publicação e *qualis*

PERIÓDICO	TOTAL DE PUBLICAÇÃO	QUALIS
Educação e Sociedade	03	A1
Caderno Cedes	01	A1
<i>Acta Scientiarum</i>	04	A2
Educação	01	A2
Revista Ambiente e Educação	01	B4
Total	10	---

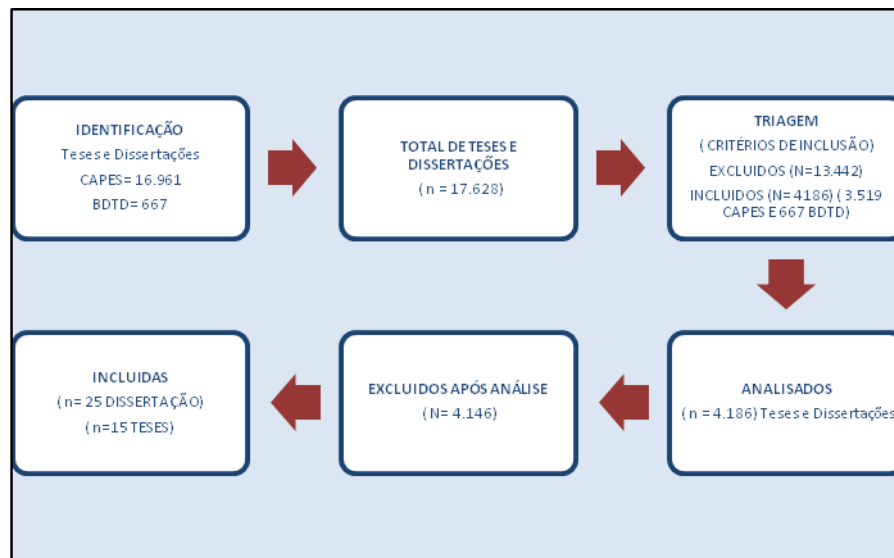
Fonte: Elaboração da autora (2020).

Interessante ressaltar as origens das produções dos dez (10) artigos selecionados: seis vêm como resultado do Grupo de Pesquisa Relações Público-Privado na Educação, o qual está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS); e quatro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o que mostra ainda a limitação na produção científica em relação à formação continuada e às PPPs, apesar dos avanços do setor empresarial nessa perspectiva.

2.1.2 Teses e dissertações no banco da Capes e na BDTD sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil

No que tange à pesquisa nas bases de dados, identificamos 16.961 dissertações e teses no repositório *online* da Capes, e 667 dissertações e teses na BDTD. Após os critérios de inclusão e a avaliação da relevância de cada dissertação e tese, ficaram 4.186 (3.519 na Capes e 667 na BDTD); estas foram para a triagem, sendo feita a leitura dos títulos e resumos de cada uma, sendo que 4.146 foram excluídas por não contemplarem a temática que constitui o objetivo desta revisão, ficando 25 dissertações (15 da BDTD e 10 do repositório da Capes) e 15 teses para avaliação, constando 05 da BDTD e 10 da Capes. O processo de seleção é ilustrado na figura 2:

Figura 2 - Procedimentos de Seleção no banco da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)



Fonte: Elaboração da autora (2020).

As teses e dissertações foram caracterizadas para facilitar a compreensão, observando o título, autor, programa de pós-graduação, objetivos no apêndice F (dissertação) e apêndice G (teses). Com base nessa tabulação, construímos a síntese da categoria dos estudos das temáticas pesquisadas.

Quadro 4 - Síntese das temáticas estudadas sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil no banco da Capes e da BDTD

Categorias	Temáticas pesquisadas	Frequência (f)
Parcerias Público-Privadas e Formação continuada de professores (f=06)	Projetos e programas sobre FC*/saber empreendedor	04
	Formação continuada – FC e apostilamento	01
	Parceria empresarial e centro de formação de professores	01
Parcerias Público-Privadas e gestão das escolas (f=11)	Instituto Ayrton Senna, Gestão nota 10, Gestão empresarial	04
	Terceiro setor, projeto Jovem de futuro e gestão das escolas	03
	Repercussão e impacto das PPPs na gestão das escolas	03
	O Par e a relação Público-privada	01
Parcerias Público-Privadas e trabalho docente (f=02)	Projeto Jovem de futuro, discurso neoliberal e trabalho docente	01

	PPP e implicação no trabalho docente	01
Parcerias Público-Privadas, mercantilização e privatização da educação básica ($f=21$)	PPP e formação profissional	07
	PPP, expansão da educação e apostilamentos das redes de ensino	07
	Atuação dos Institutos empresariais	02
	Privatização da educação e educação empreendedora	02
	PPP e educação integral	01
	PPP e impacto na função social da escola	01
	Concessão na educação infantil	01
	TOTAL	40

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: *FC = Formação continuada

A partir da caracterização das dissertações e teses para análise, agrupamos em quatro categorias explicativas, conforme objetivos do trabalho: a) Parceria Público-Privada e a formação continuada de professores²⁵ (04 dissertações e 02 teses); b) Parceria Público-Privada e gestão²⁶ (06 dissertações e 05 teses); c) Parceria Público-Privada e trabalho docente²⁷ (01 dissertação e 01 tese); d) Parceria Público-Privada, mercantilização e privatização da educação básica (14 dissertação e 07 teses)²⁸.

Os perfis das publicações indicam que há uma produção científica sobre as Parcerias Público-Privadas voltadas à educação, em sua maioria, nas regiões Sudeste (13) e Sul (13); nas demais regiões, a produção assim, se apresentou: Região Norte (07), Nordeste (05) e Centro-oeste (03). Em relação aos programas de pós-graduação, encontramos as seguintes teses e dissertações, que estão assim distribuídas:

²⁵ As dissertações foram de Alves (2012); Ferreira (2014); Slemenson (2016) Prado (2013); e teses de Lira (2015); Liberato (2016).

²⁶ As dissertações foram de Soares (2010); Martins (2010); Oliveira (2013); Filho (2014); Cabral (2015) e Ribeiro (2017); e teses de Caetano (2013); Sousa (2013); Pojo (2014); Baldunino (2016); Oliveira (2018).

²⁷ Dissertação de Prunier (2017) e tese de Monteiro (2014).

²⁸ As dissertações de Oliveira (2006); Ferreira (2006); Silva (2013); Oliveira (2013); Urbini (2015); Mendes (2015); Godoi (2014); Alcover (2014); Medeiros (2015); Ramos (2016); Souza (2017); Santos (2017); Rosani Carvalho (2017); Janke (2018); e as teses de Pires (2008); Cain (2014); Vizzotto (2018); Oliveira (2018); Drabach (2018); Martins (2018); Silva (2018).

Tabela 4 - Quantidade de teses e dissertações defendidas sobre as Parcerias Público-Privadas na formação continuada dos professores da educação básica no Brasil nos programas de pós-graduação em educação por região brasileira

Região	PPG	Dissertação	Tese
Norte	UFPA	02	04
	Ufopa	01	-
Total		03	04
Nordeste	UFMA	01	-
	UFRN	-	01
	UFSE	-	01
	UFPB	01	-
	UFPE	01	-
Total		03	02
Centro-Oeste	UEMT	01	-
	UCDB	-	01
	UFMT	01	-
Total		02	01
Sudeste	Unicamp	01	01
	EPSJV	01	-
	Ufes	01	-
	Unesp	02	02
	PUC-SP	02	-
	USP	02	01
Total		09	04
Sul	UFRGS	02	03
	Univille	01	-
	UFSC	04	-
	Unisinos	-	01
	URI	01	-
	UFPel	-	01
Total		08	05

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Em relação à produção, as regiões Sudeste e Sul tiveram maior incidência de produções com 26 no total (13 sul e 13 sudeste), ficando a região Centro-Oeste (03) e Nordeste (05) com menor produção científica sobre as Parcerias Público-Privadas na educação.

Tabela 5 - Produção científica sobre as Parcerias Público-Privadas e formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil

Ano	Artigos	Dissertação	Teses	Total
2006	-	2	-	02
2008	-	-	01	01
2010	-	02	-	02
2012	03	01	-	04
2013	-	04	02	06
2014	02	05	03	10
2015	01	03	01	05
2016	02	02	02	06
2017	-	05	-	05
2018	02	01	06	09
2019	0	0	0	0
Total	10	25	15	50

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Os anos que não estão na tabela, não têm produção.

Destacamos os anos de 2014 e 2018 porque trazem maior quantitativo de produções socializadas sobre as PPPs e a educação no Brasil. Quanto às temáticas pesquisadas e aos objetivos das dissertações e teses, organizamos por categorias e temáticas pesquisadas, um panorama, identificando os objetivos e interesses das pesquisas. Em relação “às Parcerias Público-Privadas e a formação continuada de professores”, percebeu-se que as teses e dissertações discutem a temática, mas, não como central na pesquisa dos autores, entendemos que pelo critério de inclusão as pesquisas são pertinentes para o levantamento, uma vez que discutem sobre as PPPs e formação continuada de professores mesmo como debate secundário.

Nesse sentido, notamos, na revisão realizada, que as pesquisas se concentram em identificar e analisar as parcerias realizadas entre Secretarias Municipais de Educação, Governo Federal, municípios e empresas. Alves (2012) e Lira (2015) constataram que o setor privado tem interferido na condução de suas políticas de formação continuada e nos conteúdos a serem trabalhados, ou seja, nos currículos das escolas municipais de Hortolândia no interior de São Paulo e em Aracajú, Sergipe.

As políticas de formação continuada por meio das Parcerias Público-Privadas têm sido intensificadas nas redes de ensino público por todo o território nacional, e de acordo com as considerações de Ferreira (2014) e Slemenson (2016), os programas e projetos vinculados às entidades do terceiro setor têm sido recepcionados de forma positiva entre os docentes, como alternativa formativa para o aprimoramento da organização do trabalho pedagógico, da prática pedagógica, do planejamento. Liberato (2016) argui sobre a formação continuada

desenvolvida pela iniciativa privada, como uma forma de criação de um perfil de professores a ser construído desde a formação inicial para a conformação e criação de um perfil de saber empreendedor.

Prado (2013, p. 07), ao analisar as ações de formação continuada de professores em municípios que compraram materiais apostilados de sistemas de ensino privados, reproduzindo a lógica do mercado através da formação continuada, constatou que

as redes municipais se tornaram as maiores responsáveis pelo acolhimento de matrículas na educação básica em todo o país, o que despertou grande interesse do setor privado para oferecer suporte técnico-pedagógico às secretarias de educação no fornecimento de material apostilado, mantendo assim “parceria” entre município e sistemas privados de ensino.

A formação de professores, nestes termos, está sendo pensada dentro dos princípios de eficiência, eficácia e produtividade empreendedora; e os professores são considerados como reprodutores de metodologias e propostas de “engenharia didática”, pensada pela equipe de intelectuais das empresas e ofertada aos municípios.

As pesquisas, de modo geral, apontam o nível de influência dos empresários junto às políticas municipais de educação. Percebemos que as pesquisas citadas sobre a formação de professores se limitam a descrever como ocorrem as formações e não fazem uma análise crítica do processo e da totalidade do contexto das relações estabelecidas, e o porquê do interesse dos empresários para com as parcerias no município, para além da responsabilidade social, bem como é importante ressaltar que as empresas são representadas por pessoas que lutam pelos seus interesses, têm uma concepção de mundo e sociedade, e têm se posicionado com supostas respostas para a questão da qualidade da educação, via formação continuada através dos institutos que o representam.

Assim, ressaltamos que as teses e dissertações que tratam sobre formação de professores no contexto das PPPs não têm como objetivo central analisar as parcerias com empresas e as possíveis implicações como construção de uma proposta de formação e de educação que se difere da lógica do mercado. As pesquisas focaram em descrever os projetos em parcerias com o Instituto Natura, na perspectiva de identificar a concepção e organização da formação, a compra do apostilamento pelas secretarias para os professores e a lógica privada da formação. Portanto, ampliamos os descritores de busca e incluímos trabalhos que tenham a discussão sobre as Parcerias Público-Privadas na gestão, trabalho do professor, além de citar, em suas análises, a formação continuada do professor, a fim de ampliar a pesquisa no contexto das PPPs.

Por vezes, incluímos uma segunda categoria, “as Parcerias Público-Privadas na gestão

educacional”. As pesquisas voltam-se para análise do campo empírico, em sua maioria, municípios em diversas regiões do país. Importante porque nessas análises os autores ponderam e mostram a presença das empresas na formação continuada, apesar de não aprofundar as análises, sempre apontam tal demanda, tais como demonstram Soares (2010), Sousa (2013), Caetano (2013), Jaqueline Oliveira (2013), Silva Filho (2014) e Pojo (2014). Em suas pesquisas, concluem que há uma subordinação da gestão das escolas públicas municipais aos princípios e métodos da gestão empresarial, além de repasse dos recursos públicos à iniciativa privada, suscitando uma redefinição da gestão pública, o que traz implicações para a gestão escolar. Os estudos supracitados tiveram como objeto de pesquisa as PPPs do Instituto Ayrton Senna (IAS) com os municípios, destacando a relação IAS / empresas / empresários / educação / gestão.

Martins (2010) trouxe o estudo da Escola que Vale em Barcarena e como esse programa contribui para fragilizar a gestão da escola do sistema municipal. Na mesma direção, em outro município, deu-se a análise de Ribeiro (2017), que verificou em que medida os programas e projetos de PPPE, implantados a partir de 2012, em Santarém/PA, impactaram na gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio Regular da área urbana. Já Cabral (2015), analisou o Plano de Ações Articuladas e a relação entre o setor público e privado, constatando que os interesses individuais dos empresários, a lógica privada, têm sido superior ao coletivo da sociedade. Balduino (2016) pesquisou sobre o Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro, e, em sua pesquisa, aponta para o comprometimento da autonomia da gestão escolar através da interferência da lógica de mercado que sustenta o programa. Todas as pesquisas citadas apontaram a presença, nos municípios, de empresas realizando assessoria, formação e orientando o trabalho docente.

Dois trabalhos discutem sobre a terceira categoria que trata sobre “Parceria Público-Privada e trabalho docente”. Essas pesquisas analisam os impactos das PPPs no trabalho docente da educação básica; é o caso da pesquisa de Monteiro (2014), que analisou os sentidos das PPPs produzidas no trabalho docente, concluindo que a imposição da padronização encontra resistência dos professores no âmbito das escolas. Outra contribuição veio com Prunier (2017), que averiguou as origens das PPPs no município e como influenciam positiva ou negativamente no cenário de valorização, formação, remuneração dos professores incompatível com a legislação em vigor e ausência de reconhecimento do docente.

Em relação à quarta categoria de análise, “Parcerias Público-Privadas, mercantilização e privatização da educação básica”, de modo geral, são produções que procuram estudar a

relação público-privada com as redes municipais, tanto no que diz respeito à privatização do ensino quanto às implicações para a continuidade da escola pública, gratuita e como garantia de todos e esses estudos mostram as formações de professores sendo realizadas, em sua maioria, pelas empresas nos municípios que pesquisaram, e a presença do apostilamento.

Os estudos de Pires (2013), Godoi (2014), Ramos (2016), Rosani Carvalho (2017), Drabach (2018), Antonio Oliveira (2018) e Silva (2018) averiguam as PPPs voltadas à educação profissional. Eles constatam que essa formação, nessa relação, tem a função de formar um tipo de profissional adequado às demandas de mercado.

Urbini (2015), em seu estudo, destacou as PPPs e a oferta da educação integral nas escolas. Ele apontou que há evidências na minimização do papel do Estado para com a responsabilidade de garantir a educação pública a todos. O estudo de Ferreira (2006), por sua vez, traz uma importante análise sobre as PPPs e os impactos em relação à função social da escola, incentivando uma formação focada somente no interesse do capital. Nessa perspectiva, Santos (2017) analisa o discurso da educação empreendedora na educação como lógica do capital. Debate que flui até a formação de professores e a concepção da formação do professor empreendedor pela reforma gerencial.

Vizzotto (2018) procura analisar as PPPs e os sistemas municipais e suas inter-relações nos aspectos políticos, pedagógicos e legais. A autora enfatiza que a expansão da educação na concepção de negócio é um fenômeno mundial, não se constituindo em políticas isoladas de um ou outro país, entretanto, cada lugar aponta para modelos particulares de como a relação ocorre, revelando o crescimento do mercado educacional. Mostra de que forma os professores estão recebendo as formações por meio das PPPs nos municípios catarinenses.

As contribuições de Oliveira (2006), Silva (2013), Souza (2017), Cain (2014) Janke (2018) e Alcover (2014) tiveram como objeto de estudo o material didático padronizado (apostilamento), vendido pelas empresas às redes de ensino municipais via PPPs, para diversas etapas da educação. Eles constataram que o apostilamento é uma estratégia de intervenção do capital na educação pública, em que, para além dos conteúdos, o espaço público vem sendo usado pelo privado, com interferência na organização do trabalho pedagógico no interior das escolas e na formação do professor.

Medeiros (2015) e Martins (2016) analisam a atuação dos institutos ligados às empresas privadas na educação brasileira. Martins (2016), no que lhe concerne, estuda a responsabilidade social dos Instituto Natura no município de São Miguel do Guamá e constata que as PPPs contribuem para o Estado fortalecer o capital. Segundo a autora, a formação continuada ofertada pelo Projeto Trilhas da Empresa Natura traz a lógica gerencial para a

escola. Os estudos de Jaqueline Oliveira (2013) analisam os processos de privatização do ensino, considerando os arranjos entre o poder público e as instituições privadas com fins lucrativos, para oferta da educação infantil.

Conforme as temáticas discutidas pelos autores supracitados sobre as Parcerias Público-Privadas para formação de professores, pode-se anunciar que há uma tendência comum nessas formações, que é o foco no “treinamento”, e que assume a lógica dos processos gerenciais, de forma massiva e repetida, com vistas à reprodução, pelo professor, dessas orientações em sala de aula. Essa tendência se aproxima da concepção de professor como prático (PÉREZ GÓMEZ, 1998) ou um tecnólogo (VEIGA, 2012), com uma racionalidade técnica que apenas executa, o que é caracterizado por Freitas (2018) como um novo tecnicismo ou *neotecnicismo*.

Outro elemento a ressaltar é que as pesquisas brasileiras têm focado nas experiências municipais, mais especificamente na gestão empresarial, gerencial e na venda de material didático (apostilamento) pelas empresas via seus institutos, que devem orientar os professores no momento em que ministrarem suas aulas. Esse é um fenômeno global de fortalecimento do mercado voltado à educação como uma mercadoria, e à formação de professores como mote de convencimento da lógica privada/mercantilista, alinhada a uma formação e concepção de sujeito empreendedor (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2019).

Como contraponto a essa lógica, lembramos Freitas (2007), que já anunciava a necessidade de uma formação com base teórica sólida, apoiada no conhecimento científico, que proporcionasse ao professor fazer uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica e a realidade que se insere, buscando superar as práticas pedagógicas desarticuladas, fragmentadas e simplistas.

Dessa forma, as pesquisas demonstram um panorama de pesquisas que apontam o crescimento de institutos/fundações privadas em rede de atuação, cada vez mais adentrando nas escolas com projetos, programas, tecnologias voltadas à formação do professor. Entretanto, com uma concepção de formação utilitarista, cujos impactos na formação continuada, na autonomia e no reconhecimento dos docentes precisam ser analisados, pois a revisão nos mostra apenas dois trabalhos sobre os impactos dessas PPPs no trabalho docente, carreira e valorização desse profissional, conforme citamos a dissertação de Prunier (2017) e a tese de Monteiro (2014).

Sendo assim, a revisão nos permite apontar que as PPPs estão fortalecidas em relação à educação básica no Brasil, os empresários estão organizados e propondo um tipo de ensino a satisfazer o mercado, e que as pesquisas ainda se apresentam em quantitativo e abrangência

restritas em comparação aos avanços dos institutos empresariais e sua atuação junto à educação, o que reafirma o objeto desta tese como necessário nessa conjuntura nacional e internacional, uma vez que esse fenômeno de incentivo à privatização da educação pública está na pauta da agenda globalmente estruturada dos organismos internacionais.

Ademais, buscamos trazer para a tese a análise nacional das empresas que têm sua responsabilidade social voltada à educação básica, especificamente na ação de realizar formação continuada, fazendo um levantamento e analisando tais ofertas. É sobre esse assunto que seguirá a análise do próximo tópico.

2.2 Atuação das empresas na oferta das Parcerias Público-Privadas para formação de professores

Na legislação brasileira sempre houve um processo de disputa do setor privado na garantia da oferta da educação. No entanto, com a reforma do Estado na década de 1990, a partir das políticas neoliberais, houve uma ampliação da participação do setor empresarial e da oferta da educação, o que contribui para reforçar o entendimento dos que consideram a educação um bem essencialmente privado. Nesse sentido, a organização empresarial é vista como um modelo racional, um parâmetro de funcionamento da realidade.

Nessa perspectiva, a escola é vista como uma empresa (FREITAS, 2018; LAVAL; 2019) e o ensino como uma mercadoria, que pode “ser comprada pelos pais”, e os professores são vistos como não mais transmissores de conhecimento, pois suas competências profissionais não estão mais somente no acúmulo teórico e prático, serão acrescentados seus valores comportamentais e a capacidade de ação, ou seja, a educação na lógica empresarial, requer um novo perfil do professor. Segundo a OCDE, o professor deve ter o espírito da empresa e qualidades morais serão exigidas para poder lhe integrar ao grupo. O professor terá um perfil de empreendedor com o papel de motivar, orientar, avaliar; ele deve ser um *coach* e pesquisador do ensino.

Segundo Laval (2019), existe uma nova ordem educacional que está ligada à perda progressiva da autonomia das escolas, acompanhada de uma valorização das empresas (organização, empreendimentos, discursos), em que tudo que for desse ramo é elevado a um ideal normativo. Nessa parceria, “a própria empresa torna-se qualificadora e envolvida no aprendizado e acaba se confundido com a instituição escolar em estruturas de aprendizagem, flexíveis” (LAVAL, 2019, p. 30), isto é, a própria empresa assumirá a formação profissional e será a responsável pelas políticas de formação, que visem atender aos mercados locais a partir

de estratégias, como, por exemplo, as empresas colaborarem com a educação e formação, incorporar a formação continuada nos planos estratégicos da empresa, assim, formará, em ideologia, o profissional que almeja.

Percebe-se um movimento com base nessa reflexão de Laval (2019), não apenas pelo mercado educacional, mas pela hegemonia do pensamento do que venha a ser educação, que formação humana e mentalidades estão sendo construídas. No Brasil, essas ideias se agruparam, em um movimento pretensamente apolítico, sob o discurso de serem “todos pela educação”. Esse movimento, segundo Martins (2016), agrega os empresários para atuar na educação com o pressuposto de melhorar a qualidade do ensino, pois, para o TPE, a má qualidade do ensino é um “verdadeiro exterminador de milhões de crianças e adolescentes no Brasil”, e aponta quatro tipos de prejuízos ou preços,

Preço humano: uma criança que chega ao fim do ano sem aprender o que devia sofrer um enorme impacto sobre sua autoestima, autoconfiança, e seu autoconceito. É triste uma criança chegar ao fim do ano e ver que seus esforços não valeram nada.

Preço social: cada criança que abandona a escola, sem ter aprendido o mínimo necessário, é um brasileiro despreparado para a vida. Um futuro cliente dos programas de assistência social [...].

Preço político: numa democracia, na hora de eleger os dirigentes ou acompanhar seu desempenho, o soberano é o povo. Um país que não educa seu soberano estará sempre exposto a ser governado por políticos eleitos na base da exploração da miséria e da ignorância de grande parte dos cidadãos.

Preço econômico: os recursos desperdiçados com repetência e evasão, que reflete a ineficiência do sistema educacional, poderia ser gasto no aumento da qualidade e da melhoria das condições de ensino (MARTINS, 2016, p. 49, grifos nossos).

Todos esses “preços” apontados pelo TPE se referem à má qualidade do ensino, sendo que o conceito de qualidade que defendem é no sentido pragmático, em que os investimentos em educação devem ser aliados aos resultados do desempenho dos estudantes, medidos através dos exames nacionais em larga escala. É uma qualidade que Martins (2016) define ser expressa no cumprimento das metas e parâmetros nacionais, tais como as avaliações em larga escala que indicam essa qualidade.

O discurso da qualidade está associado aos resultados dos diferentes níveis de ensino, que demonstrarão, para a sociedade, o desempenho das escolas e, sucessivamente, dos professores que trabalham na instituição. O desafio da educação no país – a melhoria da qualidade do ensino – tende, portanto, a traduzir-se fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado do Ideb (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Na busca por essa “qualidade” do ensino e com a aferição desta através de provas externas, os estados e municípios brasileiros têm buscado ajustar-se a essa nova demanda.

Para tanto, têm na formação continuada dos professores o foco central para atingir os resultados satisfatórios nas avaliações de larga escala e, assim, aumentar o Ideb de suas escolas. Nesse cenário, tem sido marcante a centralidade dos professores nos programas governamentais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Pereira e Camargo (2020) constataram que há um interesse especificamente pela formação continuada por parte das empresas privadas no Brasil, através dos institutos e fundações. Assim, fizeram um levantamento nos sítios das empresas que vêm atuando no segmento educacional, no site do “Todos pela Educação” e nos sítios das empresas que vão formando as redes de parcerias (quadro 5). Identificam as empresas que oferecem projetos ou programas de formação continuada aos professores da rede pública da educação básica no Brasil.

Quadro 5 - Empresas com atuação na Formação Continuada dos professores no Brasil/Educação básica

PPP/ EMPRESA	PROGRAMA/ PROJETO DE FC	OBJETIVO	EDUCAÇÃO BÁSICA	ABRANGÊNCIA
Banco Itaú Itaú Social	Programa Ambiente de Formação	Promover a troca de experiências entre os pares e valorizar as experiências prévias; privilegiar prática que promovam a diversidade para se ter uma liderança eficaz escolar, com altas expectativas e metas concretas e viáveis.	Educação Básica	BR
	Programa Letras e Números	Promover o uso social da leitura, escrita e da matemática como estratégias para participação social efetiva.	Educação Básica	BR
Instituto Moreira Salles	Projeto – Encontro com Professores	Contribuir na preparação dos professores nas visitas com seus alunos e desdobramentos em sala de aula.	Ens. Fund	RJ, MG, SP.
Instituto Votorantim	Parceria pela Valorização da Educação	Fortalecer a cultura de formação continuada de profissionais de educação como um todo.	Ens. Fund	CE; PA, PE, RO, MT, GO, MG, RJ, SP, SC, DF, BA, TO, PE, MS.
Avante	Formação de Educadores	Formar educadores e profissionais da educação em Tecnologias Educacionais com metodologias e ideias inovadoras e consolidadas.	Educação Básica	BR

	Programa melhoria da educação: Formação continuada na educação infantil.	Promover ações formativas que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Infantil.	Educação Infantil	PE
Instituto Canoa	PED Brasil	Ofertar Programa de Especialização Docente (PED Brasil) em ensino de matemática ou ciências naturais para a Educação Básica.	Educação Básica	BR
	Coletivo	Formar professor mentor para receber os professores-alunos-residência pedagógica.	Educação Básica	SP
	Formação em Escolas	Realizar formações em parceria com redes públicas e particulares, de acordo com necessidades locais.	Educação básica	SP
Khan Academy	Ferramentas para a capacitação de professores	Oferecer instruções para o professor personalizar o ensino para cada aluno por necessidade de aprendizagem.	Educação Básica	BR /Mundo
Comunidade Educativa – Cedac	Projeto Transformar	Fortalecer as práticas formativas na Educação Infantil, o foco está no aprimoramento das práticas de ensino da leitura e da escrita.	Educação Infantil	RJ
	Pequenos Leitores	Formar educadores para acesso à cultura escrita das crianças da Educação Infantil por meio da leitura	Educação Infantil	RJ
Instituto MRV	Projeto Catalise	Promover o letramento digital para os professores.	Educação Básica	SP
	Projeto Conhecer, Acolher, Semear	Capacitar professores para lidar com temáticas sócias relevantes no contexto escolar, com suporte de psicólogos, advogados e pedagogos.	Educação Básica	Maringá-PR
	Escola do Aprender	Formar professores em conteúdos que contribua para competências socioemocionais, desenvolvimento de metodologias ativas, inteligência emocional.	Educação Básica	FO/CE
Fundação Vale	Projeto Educação	Dar apoio para a formação dos profissionais de Educação das redes públicas,	Educação Básica	BR

		à promoção do livro e da leitura, à melhoria dos espaços escolares de aprendizagem.		
Instituto Natura	Projeto Trilhas	Contribuir no aprimoramento das competências desenvolvidas pelos professores alfabetizadores.	Ensino Fundamental	BR
	Projeto Escola Digital	Apoiar os professores para que utilizem com eficiência os objetos digitais de aprendizagem (Odas) em suas aulas.		
	Projeto Comunidade de Aprendizagem	Ampliar e qualificar os espaços de interação dentro e fora da escola e ajudar o professor a colocar em prática.		
Instituto Península	Programa Singularidade **	Ofertar formação inicial e continuada aos professores e profissionais da educação.	Educação Básica	BR
	Programa Vivescer	Colaborar com o desenvolvimento integral do professor, baseado no desenvolvimento de quatro dimensões (emoções, mente, corpo e propósito).	Educação Básica	BR
	Impulsiona	Capacitar educadores de educação física e disseminar valores e prática de esporte na escola.	Educação Básica	BR
Instituto Unibanco	Projeto Jovem de Futuro	Formar professores com metodologias inovadoras integrada às propostas pedagógicas para auxiliar as escolas a melhorar seus resultados	Ensino Médio	GO, CE, ES, PA, RN, PI
Fundação Bradesco	Escola virtual com cursos em várias áreas	Favorecer a formação inicial e continuada para o mercado de trabalho.	Educação Básica	BR
Fundação Educar Dpaschoal	Educar para o protagonismo: formação de educadores	Compartilhar com outras organizações que acreditam no Protagonismo Juvenil, oferecendo treinamento aos educadores.	Educação Básica	SP/CAMPINAS
Fundação Flupp	Formação de Educadores, coordenadores pedagógicos	Proporcionar um espaço de trocas de ideias, problematização das práticas e planejamento de atuações.	Educação Infantil	SP
Fundação Lemann	Lemann Fellowship	Ofertar bolsa de estudo para o ensino superior inclusive professores.	Educação Básica	BR/EXTERIOR.
	Aprendizagem	Mobilizar os educadores por	Educação	BR

	criativa	uma aprendizagem mais mão na massa, com metodologias ativas, criatividade e inovação.	Básica	
	Programa Educação Conectada	Dar uma visão estratégica para o uso pedagógico de tecnologias e melhorar índices de alfabetização e de letramento em português e em matemática.	Educação Básica	BR
	Conectando saberes	Construir espaços coletivos de engajamento e compartilhamento de práticas.	Educação Básica	BR
	Formar	Apoiar os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.	Educação Básica	BR
Fundação Roberto Marinho	Programa de Formação de professores	Produzir guias e tutoriais voltados a educadores, com informações sobre a utilização pedagógica de recursos digitais e audiovisuais na interação com estudantes.	Educação Básica	BR
Fundação Santillana	Oficinas e cursos de formação	Promover e apoiar cursos de formação, seminários e oficinas para professores e gestores.	Educação Básica	BR
Fundação Telefônica	Profuturo	Ofertar cursos aos professores para desenvolver seus conhecimentos em inovação e TIC, metodologias ativas e aumente suas capacidades digitais.	Educação Básica	BR
Fundação La Caixa	Bolsas de pós-graduação	Apoiar os cursos de formação dos institutos e ofertar bolsas de pós-graduação aos professores da educação básica no país e internacionalmente.	Educação Básica	BR/EXTERIOR
Fundação Telefônica Vivo	Programa Profuturo/ Escola Conectada	Ofertar formação continuada e empoderamento de professores; integração com o digital; compartilhamento de conhecimento e avaliação contínua.	Educação Básica	BR
	Programa Profuturo/aula digital	Ofertar formação técnico-pedagógica de educadores, coordenadores pedagógicos e gestores com conteúdos e recursos tecnológicos que	Educação Básica	AM SE GO RS PE

		permitem a personalização da aprendizagem em sala de aula.		
	Programa Profuturo/ Desafio Inova	Promover processos inovadores no ambiente escolar que favoreçam a construção de uma cultura de inovação na escola desafiando os educadores a elaborar uma proposta coletiva para inovar nas aulas.	Educação Básica	BR

Fonte: Sítio Todos pela Educação, levantamento realizado em 04 de junho de 2020.

Notas: * Possui Faculdade para Formação de Professores.

** Oferece programas de bolsa de estudo o Formar+.

Constatamos, no sítio do TPE, 35 empresas que mantêm e apoiam as ações do movimento, sendo que elas se dividem em mantenedoras²⁹ (21 empresas) e apoiadoras (14 empresas³⁰); no total, há 35 empresas atuando diretamente no TPE. Dessas 35 empresas, acessamos o sítio de cada uma e de seus institutos e organizações para averiguar quais ofertavam programa de formação continuada no âmbito da educação.

A partir desse levantamento, chegamos ao resultado que 21 empresas estão ofertando algum tipo ação voltada à formação continuada de professores (quadro 5). Ao consultarmos o sítio dessas 21 empresas, identificou-se uma rede de parceria que funciona entre as empresas para oferta da formação, sendo, no total, 300 empresas parceiras e 689 empreendedores individuais³¹, que auxiliam ora como apoiadores, ora como mantenedoras representadas pelos seus institutos, fundações, os quais vêm fazendo parcerias com estados e municípios na realização dessas formações. Com base no quadro, percebemos o total de 38 projetos e programas de ofertas de formação continuada, diversificando-se em cursos *online*, presencial, oficinas, bolsas para pós-graduação e intercâmbios.

Com base no quadro 5, podemos citar que os programas/projetos de formação continuada são de responsabilidade de distintas instituições e, em geral, voltam-se à educação básica como um todo, sendo que cinco programas são destinados ao Ensino Fundamental (Projeto – Encontro com Professores, Parceria pela Valorização da Educação, Projeto Trilhas, Comunidade de Aprendizagem e Projeto Escola Digital), três destinados à Educação Infantil (Projeto Formação de Educadores, Coordenadores Pedagógicos, Projeto Transformar, Pequenos Leitores, Programa Melhoria da Educação: formação continuada na educação

²⁹ Empresas mantenedoras contribuem para realização e ações do TPE.

³⁰ Empresas apoiadoras subsidiam as tarefas em rede do TPE.

³¹ Empreendedores individuais são apoiadores civis.

infantil) e um projeto somente para o Ensino Médio (Projeto Jovem de Futuro), de abrangência em todo território brasileiro.

Quanto aos objetivos dos projetos de formação continuada, esses acompanham, considerando as suas proposições, a política nacional de formação de professores em vigor no momento, dando subsídios e sustentação a essa política, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Prova Brasil e a Base Nacional Comum Curricular. Em sua maioria, as empresas e os institutos estão a fomentar o que chamam de “treinamentos” focados em projetos de leitura, escrita e raciocínio matemático, que vão ao encontro do sistema nacional de avaliação, e, pelos objetivos e temáticas das formações, percebe-se um perfil de professor que as empresas querem formar, o qual deve apresentar algumas competências, como, por exemplo, ser líder em sua comunidade e escola, ter práticas inovadoras, ser alfabetizado digital, ou seja, entender das tecnologias, além de possuir habilidades para trabalhar com as competências socioemocionais³².

As concepções de professor que sustentam esses cursos de formação entendem-no como um profissional competente tecnicamente, um *expert* preocupado com suas produções, avaliações e recompensas, e que seja inofensivo politicamente, ou seja, que privilegie os conteúdos nos cursos de formação. Pérez Gómez (1998) chama isso de uma “racionalidade prática”, que valoriza somente o que seja possível de se efetivar no cotidiano, ou um tecnólogo, como diz Veiga (2012), aquele professor preocupado apenas com o “que fazer”, o tarefeiro, artesão, separando a teoria da prática em um processo de fragmentação do conhecimento.

Portanto, as políticas de formação continuada tendem a ser conduzidas de forma pragmática, na medida em que focam no domínio de procedimentos que favoreçam a aquisição de conteúdos direcionados à avaliação em larga escala, isto é, em melhorar o Ideb das escolas. Esse professor, nessa lógica, tenderá a responder às necessidades do mercado, pois restringe a formação a esse aprendizado, em detrimento de outras dimensões formativas igualmente necessárias, como as que permitem a esse professor ressignificar a sua prática. Contudo, não é o que ocorre, já que a formação padronizada contribui para que os docentes não questionem e aceitem as regras estabelecidas previamente por esses programas.

Sobre o assunto, Shiroma e Santos (2014) nos dizem que a formação fundamentada em uma racionalidade técnica apresenta características, tais como a ênfase na chamada

³² As competências socioemocionais são compreendidas como um conjunto de repertórios comportamentais adequados a diferentes situações e contextos, que contribuirão para o desempenho socioemocional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçados nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido à relação custo/benefício; estando vinculada, explicitamente, à educação e produtividade. Veiga (2012) fala que a formação aligeirada e fundamentada na racionalidade técnica tenderá à desqualificação social e econômica da profissão docente e ao conseqüente desprestígio do professor.

Peroni (2013), Adrião *et al.* (2016a) e Caetano e Peroni (2014) constataram que os setores empresariais adentram fortemente nos sistemas educacionais, intervindo no trabalho docente, na sala de aula, na definição do que ensinar e como ensinar. Ademais, eles costumam atuar em redes. Trata-se de uma formação com forte viés economicista, cuja finalidade é a formação de um capital humano, destituído da dimensão do pensar crítico, como componente da formação humana integral.

Outro elemento a se destacar é que as empresas têm buscado um processo de parceria externa ao Estado brasileiro, tal como realizado pelas fundações *La Caixa*, Lemann, Khan Academy, as quais visam oferecer formação continuada aos professores do Brasil através de instituições estrangeiras, um tipo de internacionalização da formação, pois, segundo Knight (1994, p. 3), “*La internacionalización de la educación um autorrea que incorpora una dimensión internacional dentro de las funciones autorrealiza de enseñanza/aprendizaje, investigación y servicio en las universidades o colleges*”³³.

Essa definição parte da incorporação de vários elementos que constituem a internacionalização, apesar de a pesquisa ser voltada ao Ensino Superior. Contudo, as empresas, no Brasil, têm se articulado em parcerias entre si para incorporar essas dimensões internacionais apontadas pela autora Knight (1994), como, por exemplo, a formação de convênios educativos, cooperação e alianças externas, acordos e vínculos acadêmicos internacionais, tal como promove a Instituição Lemann, oferecendo convênios, parcerias e bolsas de estudo para pós-graduação, voltadas para quem atua na educação básica na Universidade de Saint Gallen, no intercâmbio de estudantes e intercâmbio de professores entre Suíça e Brasil, e em seu *Think Tank*, sediado no Rio de Janeiro.

A fundação *La Caixa* apoia vários institutos e oferta bolsas para envio de professores da educação básica para fazer pós-graduação no exterior, em relação à dimensão do desenvolvimento internacional de assistência técnica. A fundação Khan Academy, em seu

³³ “A internacionalização da Educação Superior é descrita como: “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global aos objetivos, ao ensino/aprendizagem, à pesquisa e às funções de serviço de uma universidade ou sistema de educação superior” (KNIGHT, 1994, p. 3, tradução livre).

website, oferece uma base de treinamento, com plataformas interativas, para vários professores de diversas partes do mundo.

Sahlberg (2011) nos diz que há um movimento de reformas na educação que chama de “Movimento global de reforma educacional”, que mundialmente vem sendo considerado uma tendência com algumas características da educação, tais como: a padronização; ênfase no conhecimento e nas habilidades básicas dos alunos em leitura, matemática e ciências naturais; ensino voltado para atingir resultados predeterminados; a concepção de inovação do mundo empresarial para a educacional como referência; políticas de responsabilização baseadas em testes; e maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado.

Percebe-se, de modo geral, que as propostas dos cursos de formação continuada dos institutos e fundações estão alinhadas a essa tendência mundial, analisada por Sahlberg (2011). Na proporção que se articulam em prol de atender à avaliação externa, alinham e padronizam conteúdos focados nas demandas requeridas nos testes a ser reverberados em uma nota. Freitas (2018) corrobora essa análise ao afirmar que essas parcerias são uma forma de privatização da educação por dentro, levando a lógica empresarial aos processos educativos, como padrões e controle, imprimindo a concepção da educação como um serviço.

Conceber a educação como um serviço é contribuir para a exclusão e a marginalização de todos que não conseguem adquirir esse “serviço”. Cumpre destacar que se trata de formação humana, de dar continuidade ao processo civilizatório, que nunca deverá ser visto como uma mercadoria, pois mercadoria só compra quem detém de poder aquisitivo para tal. Contrariamente a esse entendimento, acreditamos que educação escolar é um bem público, necessário e imprescindível para todos os humanos, e é necessária uma luta constante para superar as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases da escola pública.

A preocupação com a defesa da formação de professores, ofertada de forma gratuita e com qualidade, com bases teóricas sólidas e de uma educação como bem público, é a luta em pauta, pois observamos que há uma tendência na formação continuada no âmbito internacional e nacional de privatização desse direito. Assim, analisamos, na próxima seção, duas perspectivas de entender a formação de professores, uma voltada a formar o professor empreendedor e outra que entende a formação de professores em uma visão epistemológica emancipatória.

2.3 Formação de professor para o empreendedorismo e Formação emancipatória

A formação de professor é um campo em disputa por permitir a construção de uma concepção de sociedade, justiça e formas de relações. Na sociedade capitalista, essa formação é vista como estratégica, no intuito de disseminar a ideologia de reprodução do capital, que busca novas formas de manter sua hegemonia em todos os espaços, inclusive o educacional. Contudo, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção desse sistema, também se configura uma possibilidade contra-hegemônica, que questione criticamente essas relações do capital e, conseqüentemente, possibilite a transformação, ou seja, uma formação para emancipação humana.

Autores como Coan (2014), Dardot e Laval (2016) e Freitas (2018) consideram que uma das estratégias no contexto de crise do capital é a ideia de ensino do empreendedorismo nas escolas, isto é, desenvolver uma cultura empreendedora, já que tanto a Unesco quanto a União Europeia³⁴ preconizam essa cultura como necessária à educação. Coan (2014) diz ser mais uma estratégia de autoprodução e reprodução do capital.

O empreendedorismo é apontado por Coan (2014) como um pensamento tipicamente dialético, pois trabalha com os aspectos individuais e sociais, tendo em vista a realização dos indivíduos; além de apresentar um conceito polissêmico, considerando duas perspectivas de compreensão:

os estudos do empreendedorismo podem ser agrupados em duas grandes vertentes, a primeira advinda de autores clássicos da economia com a conotação de empreendedorismo articulado às ideias de empresas e negócios; outra formada por autores oriundos das áreas da administração, psicologia e sociologia, com conotações comportamentais e atitudinais (COAN, 2014, p. 64).

Essa divisão em duas vertentes, para Coan (2014), é meramente didática, uma vez que se aproxima da ideia de empreender como ato de inovar e se distancia apenas em alguns aspectos relativos a quem é o empreendedor e como ele age. Os defensores do capitalismo valorizam o empreendedorismo como uma estratégia de educar para o século XXI; consideram a educação, nessa perspectiva, um bom negócio, pois se baseiam na defesa da concepção de que é preciso “aprender a empreender” para isso. Empreendedorismo tem adentrado nos currículos, tanto dos cursos de formação de professores quanto da educação básica, defendendo uma lógica de que todos podem ser empreendedores, gerenciar negócios, a

³⁴ A União Europeia lançou dois relatórios, nos períodos de 2002 a 2004, para enfatizar projetos de educação empreendedora, no contexto europeu, que desenvolvam o espírito empresarial, com vistas às boas práticas dos estados-membros, com base no procedimento Best (esse procedimento visa a comparação e identificação do intercâmbio das melhores práticas, através de um método aberto de coordenação para melhoria do enquadramento empresarial (COAN, 2014).

partir do desafio de buscar aprender, de forma sólida, conceitos e conhecimentos que os ajudem a ser competidores honestos, sem esmagar os demais.

A formação empreendedora propaga a ideologia da existência de uma espécie de empreendedorismo que estimule uma competição solidária, além de questionarem que o desafio está na formação de professor com esse perfil. Na ausência de professores com formação adequada a essa demanda do capital, as empresas se organizaram para ofertar essa formação, criando programas com características empreendedoras para que as escolas possam vir a adotar em suas salas e aulas, pois consideram que os professores não são empreendedores e nunca passaram por experiências empreendedoras, e ainda têm algumas filosofias que rejeitam a inovação.

Liberato (2016) destaca que alguns professores apresentam resistência, especificamente por parte de correntes de pensamento que ainda se prendem à visão neoliberal de mundo, enfatizando que esse tipo de abordagem é alienante e contribui para incutir, no educando e no ensino, os preceitos do capitalismo. Desse modo, o autor aponta, o desafio de implementar uma educação empreendedora no Brasil, em todos os níveis de ensino – Universitário, Médio e Fundamental –, está na falta de professores com perfil para desenvolver o tema, por não terem experiências práticas com empreendedorismo, e na carência de uma “mentalidade empreendedora” (LIBERATO, 2016).

Dolabela (2003) corrobora essa discussão pontuando que o Brasil deverá empreender, sendo esta a principal saída para os problemas atuais, como, por exemplo, o desemprego. O autor ainda enfatiza que o mundo está passando por inúmeras transformações e exige-se da escola e do professor um novo posicionamento para educar o aluno para empreender e fortalecer a capacidade individual e coletiva. A escola deve mudar o foco ao invés de preparar para o emprego ou para o mundo do trabalho, como diz a LDB 9.394/1996, deve preparar para o empreendedorismo.

Liberato (2016) defende a tese de que os professores têm um saber (Saber Empreendedor Docente) que mobiliza conhecimentos do campo do empreendedorismo, podendo ser adquirido e utilizado na sua atividade profissional. Ele argumenta que

existe no campo do empreendedorismo um conjunto de saberes e habilidades (criatividade, capacidade de organização, planejamento, liderança, persistência, habilidade de trabalhar em equipe, visão de futuro, busca de novas informações, capacidade para solucionar problemas), que podem ser incorporados no currículo escolar e utilizados pela educação (LIBERATO, 2016, p. 23).

O autor sugere, para superação do desafio da falta de formação empreendedora por parte dos professores, que a educação e o empreendedorismo sejam trabalhados com os

docentes em formas de programas de formação continuada; preparado nesse campo, ajudará o Brasil a enfrentar inúmeros desafios. Liberato (2016) pontua que os fundamentos do empreendedorismo levam os professores à reflexão, ao diálogo e a inovar suas práticas, à medida que eles ensinam aderindo e contribuindo para a internalização dos princípios do empreendedorismo, ao mesmo tempo em que aprendem e se transformam, além de oportunizarem consistência e sentido aos projetos de vida dos estudantes.

Nesse debate, o Brasil tem o grande desafio, para Liberato (2016), de superar a visão de que só conseguem criticar os aspectos negativos do empreendedorismo e deixam de considerar a realidade em que vivemos as perspectivas futuras. Os novos arranjos produtivos que se configuram no planeta e a dinâmica da sociedade ignoram, inclusive, o quão amplo deve ser um processo educativo.

Dolabela (2003, p. 17) afirma que a função do professor no ensino do empreendedorismo está “na origem e a essência desses, na emoção do indivíduo, na energia que o leva a transformar-se e a transformar sua vida”. Isso significa que a emoção e o afeto são enfatizados, pelo autor, como parte do fazer docente; e pelo cotidiano sobrecarregado, o docente acaba por desprezar esses dois sentimentos. Na educação empreendedora, para o autor, haverá um resgate no sentido de ajudar esse professor a elevar a autoestima e autoconfiança, predispondo-o à persistência e à capacidade de assumir riscos, com vistas ao alcance de objetivos pessoais e profissionais.

Assim, cabe ao professor com base nessa concepção de educação dinamizar o conteúdo no sentido de possibilitar ao estudante desenvolver novas atitudes e procedimentos, enfocando a necessidade da eficiência do docente, visando o bom desempenho deste no que se refere a transformar conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensamento, em uma perspectiva pragmática do como fazer, relacionada à lógica produtivista.

As instituições que vêm fomentando essa formação são de natureza privada e vendem esses serviços às secretarias estaduais e municipais, oferecendo cursos de formação em empreendedorismos para que os professores possam ter visão administrativa, pois, por meio deles, essa ideia pode se naturalizar mais rapidamente nas salas de aulas. Dessa forma, a escola assumiria a função de “trabalhar com o aluno de tal forma que ele se transforme em uma pessoa competente, que saberá adequar o empreendedorismo a sua realidade” (COAN, 2014, p. 143). O discurso repassado é que se o empresário conseguiu ser um profissional de sucesso, todo estudante também conseguirá, ou seja, as exceções são protagonizadas como regras.

Desse modo, prevalece o entendimento de que, para construir um ensino empreendedor, é preciso institucionalização, via currículos na graduação e nas escolas de educação básica, de uma pedagogia empreendedora, vista como a solução para a crise de emprego e que ajudará o país a se tornar globalmente competitivo pelo nível de capital humano, com espírito empresarial. Esse espírito consiste em um modo de ser e agir, uma forma determinada de encarar o mundo, em que o sujeito assume uma postura ousada, criativa e confiante, tanto no trabalho quanto no cotidiano da vida pessoal, além de que garantiria aos países o pleno emprego, devido às crises do capitalismo.

No entanto, essa ideia minimiza os graves desequilíbrios sociais advindos das crises, tais como a alta taxa de desemprego, chegando a ser estruturais. Podemos considerar, com base em Dardot e Laval (2016), que há uma nova racionalidade que consiste em transferir as responsabilidades de formação aos sujeitos, em que estes deverão adquirir individualmente as competências necessárias, que os tornarão aptos a disputar as escassas oportunidades de geração de renda.

Para criar a pedagogia empreendedora, a experiência da Comissão Europeia (2004) é citada por Dardot e Laval (2016), na qual o grupo orientou os países europeus para que as empresas se aproximem da escola incentivada, apoiando e financiando projetos-pilotos que façam promoção entre as escolas e as instituições, forneçam material didático e façam uma sensibilização das boas práticas, pois, para essa comissão, a educação é essencial para criar, nos jovens, o espírito empreendedor. Assim, torna-se uma condição de desenvolvimento ao país, gerando mais empregos, maior competitividade e inovação.

Essa forma de incentivar o empreendedorismo foi repassada pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e para os países latinos, fomentando a autêntica competição. No Brasil, a pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor*³⁵ (GEM) apontou que 52 milhões de brasileiros, com idade entre 18 e 64 anos, estavam envolvidos na criação ou manutenção de algum negócio, na condição de empreendedor em estágio inicial ou estabelecido. Desse total de pessoas entre 25 e 34 anos respondem pela criação de 34% das empresas hoje existentes. No entanto, no país ainda prevalece o empreendedorismo por necessidade, isto é, empreendem por sobrevivência, em razão do desemprego, o relatório do GEM (2022) relata que o Brasil continua se destacando com a taxa mais elevada de

³⁵ O programa de pesquisa *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), de abrangência mundial, é uma avaliação anual do nível nacional da atividade empreendedora. Teve início em 1999, com a participação de 10 países, por meio de uma parceria entre a *London Business School*, da Inglaterra, e o *Babson College*, dos Estados Unidos. Nesses 20 anos, mais de 80 países participaram do programa, que permanece crescendo ano a ano. Atualmente, no mundo, o GEM é o maior estudo contínuo sobre a dinâmica empreendedora. Informação disponível em: <https://ibqp.org.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

empreendedores por necessidade “[...] um em cada sete brasileiros estava empreendendo, fato este que coloca o país em sétimo lugar na classificação mundial” (GEM, 2022, p. 13).

A pesquisa supracitada ressalta que o ensino Fundamental, Médio e Técnico não valoriza o tema “empreendedorismo” e os aspectos que vêm favorecer a sua expansão, como informações sobre os princípios econômicos de mercado. No que se refere a aspectos comportamentais, tais como encorajamento à criatividade, à autossuficiência e à iniciativa pessoal, não há um trabalho direcionado. Na reforma do Ensino Médio de 2017 já está previsto o empreendedorismo como um eixo estruturante das competências trabalhadas nos itinerários formativos, podendo ser trabalhado no currículo que prevê o projeto de vida, na eletiva de base e no itinerário de aprofundamento.

A educação para o empreendedorismo recebe argumentos favoráveis à sua implementação pelos empresários educacionais, além de defender, como uma de suas funções fundamentais da escolarização, a inserção das pessoas no processo produtivo do país, o que reforça a inclusão desse pressuposto no sistema educacional, que recebe a responsabilidade de elevar o desenvolvimento econômico e, na mesma proporção, reduzir as desigualdades sociais. Entretanto, é preciso questionar as causas sociais das mazelas que atribuem à educação o papel de minimizar tais desigualdades sociais, e entender que o modo de produção capitalista produz riqueza, porém, concentra, sendo uma contradição criar um espírito empreendedor em uma sociedade excludente.

Dardot e Laval (2016) chamam o empreendedorismo como governo de si, que significa conseguir ser o instrumento de seu próprio sucesso social e profissional. Uma racionalidade neoliberal de que todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro de si, mas não apenas esse comportamento economizante, vai além, é a liberdade de ação, é a possibilidade de testar as faculdades, aprender e corrigir, adaptar-se, ou seja, é um ser “dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças as informações que eles têm e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica a circulação dos bens” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145). O indivíduo é aquele inovador que sabe explorar as oportunidades.

Ainda segundo Dardot e Laval (2016, p. 329), para que isso aconteça, “há uma corrosão progressiva do direito ligado ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas” formas de emprego, precárias, provisórias e temporárias [...]”. Essas são as formas de socialização da força de trabalho frente às demandas do capital, com vistas ao acesso e sobrevivência no mercado de trabalho.

Freitas (2018) corrobora com o debate, ressaltando que os indivíduos são inseridos nessa lógica de esforço (mérito) que vem definindo sua posição social, cuja organização mais desenvolvida nesse sentido é a empresa. Por isso, torna-se o referencial de “qualidade para a educação”, preconiza-se o discurso de que a eficiência do sistema educacional será atingida quando as atividades educacionais estiverem sobre o controle das empresas, concorrendo em livre mercado, sem intervenção do Estado. Em relação a essa lógica da eficiência atribuída às empresas. Laval (2019) vai dizer que não são axiologicamente neutras, elas são para além de técnicas, profundamente culturais e políticas.

Coan (2014) questiona essa ideia de construir um espírito empreendedor como sendo uma falácia, pois não há elementos objetivos para concretizar tais incentivos, logo, é uma proposta plenamente idealista, além do cunho pragmático. Assim, essa ideia

negligencia o caráter formativo da educação, ao promover o esvaziamento no sentido científico-tecnológico da educação formal, além de promover acentuada individualização da condição social dos sujeitos. O indivíduo é o único responsável pela sua autorrealização, bastando ter sonhos e correr atrás de sua realização (COAN 2014, p. 146).

O professor também é afetado em sua formação quando a substitui para preparação de acompanhar o desenvolvimento dos projetos propostos pelos empreendedores “alunos”. A visão crítica desse processo é camuflada e os fundamentos epistêmicos do empreendedorismo são frágeis, pois não tentam mostrar as contradições sociais, mas ajustar a formação do indivíduo ao modelo societário; não há superação, só acomodação. A mudança propagada não é a superação das injustiças, do desemprego, do capitalismo, mas que as pessoas adequem sua mentalidade, o que é uma contradição. Não basta querer ser empreendedor, é necessário ter condições objetivas e materiais para efetivar esse querer.

A educação para o empreendedorismo busca a conformação dos indivíduos pelos valores que primam o individualismo, que, para Neves (2011), vem sendo reforçado por algumas instituições, tais como: igrejas, escolas e a mídia. O que o *big Five* designa por abertura a experiências: criatividade, imaginação e prazer pelo aprender. Em outras palavras, formar um aluno empreendedor “é colocar a criatividade na frente do projeto pessoal e ter competência técnica para realizar tal projeto, em conformidade com as oportunidades que existem ou podem aparecer” (MELO, 2012, p. 32).

A função da formação não deverá se limitar a uma formação pragmática, esvaziada da práxis; se isto for real, ignora-se a sociedade de classe e perpetua a exploração e opressão. Entende-se por práxis, segundo Sánchez Vázquez (2003), uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir

humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, um viver bem com e para os outros em instituições justas. Isso supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano.

Coan (2014) considera que a concepção de sociedade do empreendedorismo é ideológica e conduz à alienação quando naturaliza a responsabilização do indivíduo pelo sucesso ou fracasso no empreendimento. É uma ideologia falaciosa do capital que tem valor de troca, mas não de uso em sua totalidade.

A formação do professor, quando condicionada a ser empreendedora, coisifica e reifica a educação como uma mercadoria. Mészáros (2008) afirma que a educação não é um negócio, não é uma mercadoria, é criação. Dessa forma, qualquer proposta desse nível precisa ser questionada, pois a escola e os professores não podem ser restritos a qualificar para o mercado de trabalho e para manutenção da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo a sua essência e no lucro, seus fundamentos. A educação deve ser para liberdade, para esclarecer os fundamentos das desigualdades sociais e não apenas aceitar os fatos, mas questionar, buscar a construção de um espaço contra-hegemônico que supere toda forma de exploração e opressão, ou seja, deve ser crítica.

Essa é a perspectiva de uma formação para a emancipação, formar para a vida e pela vida, que não aceita uma formação que privilegie formar somente para o mercado de trabalho. Para Mészáros (2008), é uma tarefa que exige ações que vão muito além das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos, não pode ser encerrada no terreno da pedagogia, pois educar não é mera transferência de conhecimento, mas a conscientização e testemunho de vida. Portanto, não se limita a uma formação para o emprego ou para o trabalho, mas para a formação de indivíduos que reafirmem a cultura do novo capitalismo e a nova lógica de dominação, baseada na disseminação dos princípios do setor privado (PIRES, 2008).

Tonet (2005, 2014) contribui ao debate afirmando não ser possível uma sociedade plenamente emancipada dentro de uma sociedade capitalista, no entanto, pela própria contradição do capital, há de se ter ações, atividades que possibilitem a construção de uma nova sociabilidade. Para isso, o autor diz-nos ser possível realizar atividades educativas de caráter emancipador, que destacam requisitos para realização,

são eles: 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores (TONET, 2014, p. 10).

No que diz respeito aos requisitos, Tonet (2014) indica que os fins qualificam, porém, não justificam os meios; se a educação é uma mediação entre os sujeitos e a sociedade, então precisamos saber os meios adequados para se alcançar o fim. Não basta ideias vagas, um desejo de ter uma formação emancipatória, mas será preciso um esforço claro e sólido do conhecimento histórico e da perspectiva de futuro, considerando que a emancipação não é um conceito descolado de uma realidade, mas historicizado.

Sobre essa perspectiva, o conhecimento da construção de outra sociedade, a emancipatória, não poderá ser apenas no plano ideológico, mas pensada para além da sociedade capitalista e no plano de sua organização, permitindo fundamentar-se a partir dos aspectos “ontológico (condições ontológicas de possibilidade), a histórico-concreto (condições histórico-concretas de possibilidade), a possibilidade e a necessidade de uma ruptura radical com o capital, vale dizer, a possibilidade e a necessidade da revolução” (TONET, 2014, p. 20).

Desse modo, a formação do professor não pode ser condicionada à alienação e exploração do capital, que tenta forjar uma formação para atender ao processo de reprodução dessa lógica excludente, manipulando o homem. Sendo assim, uma formação que promove a emancipação deve concentrar, em sua gênese, um processo formativo sólido dos conhecimentos científicos e humanistas, essencial para a formação teórica, artística e ética dos jovens (FREITAS, 2007).

Tonet (2014, p. 22) contribui, afirmando que

[...] todo educador de qualquer área pode realizar esse tipo de atividade. Seja ele um professor de Física, Química, Biologia ou Filosofia e Ciências Humanas. Antes de ser físico, químico, biólogo ou filósofo e cientista social, todo professor é membro do gênero humano e, por isso mesmo, em princípio, a atividade que desenvolve deveria estar conectada com os destinos de toda a humanidade. Cada um deverá encontrar a forma específica, adequada à sua área de conhecimento.

Entretanto, o autor deixa claro os limites das atividades educativas de caráter emancipador para a construção de uma sociedade emancipada. Ele não desconsidera a importância e contribuição da educação, formação política do professor, mas não é condição suficiente, pois considera a emancipação humana como sinônimo de liberdade plena, como nos diz Tonet (2014), uma forma de sociabilidade que, por estar baseada no trabalho associado, portanto, livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, permitirá a todos os indivíduos desenvolverem suas mais variadas potencialidades, ou seja, não é apenas uma possibilidade real, mas necessária à humanidade.

Portanto, outra “sociabilidade implica, necessariamente, a superação radical de todas

as categorias (econômicas, políticas, ideológicas e sociais) que perfazem o modo de produção capitalista” (TONET, 2014, p. 11). Para tanto, não se pode ver essa construção coletiva de forma vaga e imprecisa, mas como uma realidade plenamente alcançável, a partir da visualização de uma sociedade baseada em novas dinâmicas sociais.

A partir da reflexão sobre a produção acadêmica relativa às Parcerias Público-Privadas na promoção da formação continuada de professores no Brasil, é possível apontar o quanto a participação do Estado tem sido limitada em relação ao protagonismo na execução tanto das políticas formativas quanto da execução de programas e projetos que possibilitam qualificar, em caráter permanente, os docentes na educação básica. Essa ação intencional do Estado, no esvaziamento de sua participação na oferta da formação continuada, permite fortalecer a participação das entidades vinculadas ao terceiro setor, para promover ações de formação continuada no Brasil, mediante financiamentos obtidos junto aos Editais do Ministério da Educação.

A formação continuada dos docentes, por meio de entidades vinculadas ao terceiro setor, é estratégica, também, no sentido de qualificar os docentes para executar as propostas pedagógicas voltadas à formação da prospectiva força de trabalho a ser explorada por meio do capital, pautado na teoria do Capital Humano, e, dessa forma, alinha-se o ensino para satisfazer as necessidades de mercado. Em face da ausência de outros modelos formativos, para além do que é ofertado pelas entidades empresarias, os docentes não conseguem construir um referencial comparativo e crítico em relação a tais formações, e, dessa forma, como a única opção que se apresenta como alternativa formativa são aquelas oferecidas por meio do convênio ou parcerias com as secretarias de educação, as mesmas são recebidas nas escolas como algo possível de subsidiar a prática educativa.

O capítulo demonstrou que a produção científica, por meio da revisão integrativa, voltada às PPPs e à formação continuada de professores ainda é tímida diante dos avanços da atuação das empresas. De igual modo, a expansão na educação básica de ofertas de cursos, formação pelas empresas vinculadas à responsabilidade social é uma realidade e defende um perfil formativo que atenda às necessidades do mercado, uma formação empreendedora, desprezando os processos formativos mais amplos. Portanto, tem se fortalecido o discurso que as PPPs ajudam na universalização da educação básica, a aumentar a qualidade do ensino. No entanto, o interesse privado se sobressai nas PPPs e a empresa consegue nichos para ampliar suas vendas e lucros. Sobre essa perspectiva, no próximo capítulo discorreremos sobre as PPPs do Instituto Natura e a Formação dos professores em Benevides, analisando os fundamentos teóricos e metodológicos do Projeto Trilhas desde a implantação no município.

CAPÍTULO 3

INSTITUTO NATURA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo identificar a materialização da Parceria Público-Privada no município de Benevides, considerando a participação do Instituto Natura que realiza a formação continuada aos professores, ofertada pelo Projeto Trilhas. Para tanto, apresentamos breve apontamento acerca da história do Instituto Natura, a organização, concepção de educação, a rede de atuação no Brasil, os projetos realizados para, a partir dessa reflexão, contribuir com a análise do contexto que baliza o processo de construção da parceria em Benevides.

Sendo assim, consideramos importante mostrar a intervenção do Instituto Natura na formação de professores da Educação Básica nos estados brasileiros e nos países que o IN atua, para após, situar as ações voltadas à educação, focalizando o Projeto Trilhas como um dos projetos mais abrangentes do IN. Em seguida, apresentamos o contexto local, inclusive respondendo parte significativa das perguntas que derivaram do problema de pesquisa. Tencionamos saber em que medida o Instituto Natura define para além da política de formação de professores a própria organização da educação em Benevides (Pará), alterando a organização local e redefinindo a concepção de formação de professores, educação e organização do trabalho pedagógico.

3.1 Instituto Natura, organização e concepção

A empresa Natura, fundada em 1969, maior multinacional brasileira³⁶ do ramo de cosméticos, tem duas fábricas, uma localizada em Cajamar-São Paulo, com turismo industrial, o qual consiste em visitas na fábrica da empresa para conhecer todas as etapas de produção e o Ecoparque³⁷ e o centro industrial em Benevides-Pará. A exploração da força de trabalho,

³⁶ Atende mais de 100 milhões de consumidores por meio de diversos canais. O principal deles é a venda direta, que conta com cerca de 1,7 milhões de consultoras nos países: Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e no Peru (INSTITUTO NATURA, 2020). O economista Antonio Luiz Seabra, proprietário da Natura, esteve, em 2019, entre os homens mais ricos do mundo, ocupando o 37º lugar, com 1,5 bilhões de dólares segundo a revista Forbes e entre os 70 bilionários do Brasil. Nas eleições presidenciais de 2010 Guilherme Peirão de Leal, um dos principais acionistas da Natura que detém 25% das ações da empresa foi candidato a vice-presidente do Partido Verde, tendo Marina Silva como candidata à presidência.

³⁷ **Ecoparque industrial** é um espaço empresarial onde o fator econômico e produtivo encontra-se conjugado com o fator ambiental. São espaços planejados de forma organizada, tendo em vista a integração das várias indústrias e infraestruturas, para possibilitar a partilha de recursos, matérias-primas secundárias, racionalizando assim, os recursos necessários, sejam eles de matérias primas, econômicos ou ambientais. Disponível em: <http://209.85.229.132/search?q=cache:xWFwxvVKQSGJ:www.cm->

sem vínculo laboral, é o principal meio utilizado pela empresa para acumular capital. Além de atender o mercado brasileiro com vendas em modalidade de varejo, realizadas por meio de trabalhadores e trabalhadoras destituídos de qualquer vínculo de trabalho formal³⁸, a empresa criou, em 2015, a rede Natura por meio de uma plataforma para vendas on-line, que alcança todo o território brasileiro e o Chile. Até 2021 já possuem lojas em vários países, como Argentina, Chile, Colômbia, México, Peru, Venezuela, França, Estados Unidos. Tornou-se, em 2020, o quarto maior grupo do mundo do segmento de beleza com aquisição da empresa americana Avon, e atingindo o certificado de empresa *B Corp* – empresas que associam crescimento econômico à promoção do bem-estar social e ambiental.

A lógica da responsabilidade social compõe a estratégia de atuação da empresa, delimitada por meio do compromisso com as questões ambientais, e desenvolve, segundo o relatório da empresa Natura (2020), o Programa Carbono Neutro, com metas de redução das emissões de gases de efeito estufa em toda a cadeia produtiva, reduzindo em 70% o plástico, e o Programa Amazônia, com o objetivo de direcionar investimentos para a região.

De acordo com a lógica capitalista, é condição *sine qua non* que a agressão à natureza, por meio da transformação da matéria-prima para produzir algo destinado ao consumo seja efetivada e, nesse contexto, seja por meio da extração dos insumos, ou mediante a utilização de processos químicos e físicos, o meio-ambiente é afetado e compromete o futuro das próximas gerações. Assim, a defesa do discurso de empresa comprometida com a preservação ambiental é questionável no contexto do capital.

Desde 1995 a empresa tem direcionado o setor de responsabilidade social para a educação, criando, nesse mesmo ano, a linha de produtos Crer Para Ver, linha de cosméticos e não cosméticos revertendo as vendas para investir em educação, nome se explica na “crença de que se conseguirá transformar o mundo todos juntos pela educação” (INSTITUTO NATURA, 2010, p. 05). A linha visa investir em ações voltadas à educação pública. Peniche (2018) chama atenção que essa linha foi criada no mesmo ano da sanção da Lei nº 11.079 de 1995 que prevê concessão de serviços públicos, sob a prerrogativa de que “os recursos serão inteiramente destinados à educação”.

A reforma do Estado no Brasil, ao promover a transformação da educação de “bem

[estareja.pt/main/regulamentos/Politica_venda_precos_final1.pdf+ecoparque+industrial&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&lr=lang_pt&client=firefox-a](https://www.natura.com.br/pt-br/estudo-de-casos/Politica_venda_precos_final1.pdf+ecoparque+industrial&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&lr=lang_pt&client=firefox-a). Acesso em: 15 maio 2021.

³⁸ “Particularmente nos serviços com a privatização das telecomunicações em escala global, a busca pela maior rentabilidade dos ativos nessas empresas acarretou um processo intensificado de terceirização do trabalho, comportando múltiplas formas de precarização e de intensificação dos tempos e movimentos no ato laborativo. Deu-se então, uma clara confluência entre a terceirização do trabalho e sua precarização dentro da lógica da mercadorização dos serviços que foram privatizados” (ANTUNES, 2019, p. 93).

social” para “serviços educacionais” oportunizou o avanço do capital, seja no sentido de participar de forma ativa na execução de programas, projetos e ações educacionais, como também, articular junto ao Ministério da Educação as reformas educacionais, abrangendo o currículo, a gestão, a formação de professores, visando responder aos intentos do projeto acumulador, para a qualificação da força de trabalho.

Em 2019 a empresa mobilizou “mais de 1,5 milhões de consultoras e consultores de beleza Natura as quais vendem esses produtos e abrem mão de seus lucros em prol da melhoria e qualidade da educação” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 01). Em 2019, a arrecadação dessa linha atingiu o recorde de R\$ 38,7 milhões, 33% a mais que o ano anterior. As consultoras de Beleza Natura são referenciadas como aliadas à causa da melhoria na qualidade da educação e no Brasil tem cerca de,

1,3 milhões de Consultoras espalhadas de norte a sul, que vendem os produtos Natura da linha Crer Para Ver e abrem mão dos seus lucros, possibilitando que todo o recurso seja investido na melhoria da educação de crianças e jovens brasileiros. Desde 1995 até hoje, mais de R\$ 360 milhões foram investidos em iniciativas de Educação, tudo graças à dedicação dessa imensa rede (INSTITUTO NATURA, 2020, p. 07).

A precarização da força de trabalho é um dos elementos da lógica acumuladora da empresa Natura, e se estende aos princípios que fundamentam o Instituto Natura, mediante *slogans* “educação pública de qualidade, que abre portas, amplia horizontes e faz do mundo um lugar mais justo, próspero e solidário” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 02). A partir do discurso sensibilizador, comprometido com a transformação das relações sociais, por intermédio de uma educação de qualidade, o Instituto Natura, mobiliza uma rede de trabalhadores e trabalhadoras.

O discurso de que a melhoria da educação é um compromisso de todos, portanto, em diminuição da responsabilidade estatal para promover a qualidade social do atendimento educacional a toda população, é veiculados pelo Instituto Natura, “Todos aprendemos. Todos ensinamos. Todos somos responsáveis” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 01). Assim, buscase, por meio da parceria, destituída da valorização do trabalho humano, promover a acumulação de capital por intermédio da política de responsabilidade social.

A estratégia de cooptação da força de trabalho utilizada pelo Instituto Natura compreende a sensibilização de que a melhoria da qualidade da educação pública depende do trabalhador abdicar de seus direitos laborais, e alcança, também, os profissionais da docência, por meio do estímulo que o Instituto Natura realiza com os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, para ingressarem na categoria de Consultores Natura, visando aumentar

sua renda.

como professora e CN, me movimetei para fazer o Instituto Natura ser conhecido por minhas colegas de trabalho e mobilizar minha diretora sobre o projeto TRILHAS de Leitura. Quando vi o nome da escola do meu município (Vila Velha/ES) me senti ainda mais ligada à Natura e com mais responsabilidade em divulgar e poder fazer parte de projetos tão importantes (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 17).

As consultoras têm o seguinte perfil³⁹:

76% possuem relação com uma criança ou jovem em idade escolar.
 16% são envolvidos diretamente com a educação.
 50% das CNs são responsáveis pela educação dessa pessoa perante as escolas.
 13% são profissionais da educação que não exercem a atividades.
 29% são membros da comunidade escolar, sendo 20% professores (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 17).

O IN difunde a ideologia junto às consultoras de que “juntos temos mais força, respeitamos e valorizamos a diversidade, é preciso ousadia e flexibilidade para alcançar resultados, se indignar quando crianças e jovens não têm oportunidade de aprender” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 02). Segundo Peniche (2018) estimula a “voluntariedade” pelo propagado o que gera um “círculo virtuoso pela educação pública” nos consumidores.

O círculo virtuoso é demonstrado na figura abaixo:

Figura 3 - Círculo virtuoso



Fonte: Instituto Natura, 2018.

As consultoras são consideradas agentes principais desse processo, pois, são elas que

³⁹ Pesquisa realizada pelo Instituto Natura em 2012, com 687 consultoras por meio de uma enquete espontânea realizada no portal Trilhas, no espaço destinado a CN.

vendem os produtos aos consumidores. Sobre o assunto, Medeiros (2015) diz que a sensibilização é um preparo para convencer as pessoas a consumirem os produtos da Linha Crer Para Ver, uma vez que, ao comprarem tais produtos, os consumidores passam a constituir o segundo elemento do círculo, condição necessária para que o terceiro momento ocorra – o investimento em projetos educacionais.

A transferência da responsabilidade da promoção da educação pública de qualidade para a população compõe a estratégia de comercialização dos produtos, por meio da sensibilização do consumidor, de que ao adquirir um produto da empresa Natura, automaticamente contribui socialmente para a mudança da realidade de milhões de sujeitos. Assim, ao utilizar o termo “educação”, como elemento estratégico destinado à sensibilização do consumidor para a aquisição dos produtos, a empresa Natura promove a acumulação de capital.

Segundo Putnam (1995, p. 186), “os círculos virtuosos redundam em equilíbrios sociais com elevados níveis de cooperação, confiança, reciprocidade, civismo e bem extra coletivo”. Para esse autor, o sistema de responsabilização cívica promove a confiabilidade nos produtos e melhora a difusão e reputação, além de aumentar o número de colaboradores voluntários, pois, as práticas se intensificam e aumentam com o uso. Quanto mais horizontal os sistemas mais favorecem ação da comunidade, pois, o capital social quando corporificado em sistemas horizontais de participação cívica, contribui para o fortalecimento da economia, do Estado e da sociedade, uma vez que, pela ideologia do capital social a comunidade ao exigir serviços públicos mais eficazes está disposta pelos seus próprios esforços a agir coletivamente para alcançar os objetivos comuns.

A Empresa, em 2016, realizou uma pesquisa para identificar o Índice de Desenvolvimento Humano da Consultora de Beleza Natura (IDH CN) e identificou que educação e saúde eram os temas mais urgentes para a rede de Consultoras, assim, organizou cursos de alfabetização, letramento digital e financeiro para as consultoras e toda sua família, com intuito de qualificar mais o trabalho desenvolvido, que para a linha Crer Para Ver é voluntário.

De acordo com Antunes (2019, p. 89), a lógica descrita na gestão das relações de trabalho, visando elevar a produtividade e promover acumulação “implica entender esse conjunto heterogêneo [...] que vivem da venda da sua força de trabalho”, portanto, a lógica prescrita pelo capital é habilitar o mínimo necessário ao trabalhador para o desempenho de suas atividades laborais, com o intuito de gerar excedentes. Assim, o desenvolvimento das habilidades mínimas, abrangendo a leitura, a escrita e o cálculo, tornam-se suficientes para

assegurar a exploração da força de trabalho das consultoras da Natura.

Para administrar, aplicar e organizar todo o recurso arrecadado da linha Crer Para Ver direcionada à educação no país, a empresa Natura criou, em 2010, o Instituto Natura, visando aumento da qualidade. O IN se configura como uma Oscip e passou a desenvolver ações de responsabilidade social estruturado organicamente para atuar na educação pública.

O IN socializa anualmente relatório completo de suas ações disponibilizado no site, de 2011 a 2022, que serviram de análise neste trabalho⁴⁰, sendo que o IN é formado por conselhos⁴¹ de administração – responde pelas principais decisões em temas como planejamento estratégico, resultados e novos projetos – o conselho fiscal, responsável por discutir e aprovar os demonstrativos contábeis zela pela auditoria e *compliance*. O conselho consultivo, responsável pelos pareceres dos projetos, é formado por educadores do Brasil que estejam alinhados à proposta do Instituto. O Instituto Natura realiza por meio de edital específico, divulgado no site da entidade, o convite para que educadores vinculados às redes de ensino se habilitem para compor o quadro de pareceristas de projetos e programas. Assim, a experiência profissional nas redes de ensino pública torna-se estratégica para a construção de propostas a serem incorporadas nas políticas educacionais mediante a Parceria Público-Privada.

O relatório de 2012 descreve que o IN atua em rede de colaboradores formada por organizações do terceiro setor, o Consed, a Undime, além de Consultoras e Consultores de Beleza Natura, gestores públicos de ensino, professoras e professores, mães, pais, e alunos.

A construção da articulação da Parceria Público-Privada na educação brasileira por dentro da estrutura administrativa do Estado não é recente, visto que se desenhou historicamente a partir das mobilizações que culminaram com a implantação de planos destinados à expansão e o financiamento da educação pública, e nesse sentido é

⁴⁰ No site <https://www.institutonatura.org/transparencia/> encontram-se todos os relatórios e demonstrativos financeiros disponibilizados pelo IN.

⁴¹ Em 2011, o IN estruturou a governança, formada por três conselhos – de administração, consultivo e fiscal, e ampliou a estrutura organizacional. Conselho de Administração – composto por Alessandro Carlucci, Guilherme Peirão Leal, Antônio Luiz da Cunha Seabra, Pedro Luiz Barreiros Passos e Antônio Jacinto Matias. Reúne-se quatro vezes ao ano para acompanhar o andamento dos projetos, deliberar sobre novas ações e realizar o ciclo anual de planejamento. Conselho Consultivo – é formado pelos seguintes especialistas em educação: Fernando Abruzzio, da Fundação Getúlio Vargas (FGV); Germano Guimarães; Maria Alice Setubal; Maria Helena Castro Guimarães; e Mozart Neves Ramos, do Instituto Tellus. Reúne-se quatro vezes ao ano, sendo duas com o Conselho de Administração, para trazer uma visão externa e ampliada da educação do País. Conselho Fiscal – Gilberto Mifano, Lucilene Prado e Taiki Hirashima compõem esta instância que se reúne duas vezes por ano. Seu papel é discutir e aprovar os demonstrativos financeiros. Mensalmente, o Instituto Natura comunica-se com esses três conselhos por meio de uma *newsletter* que traz os principais acontecimentos do período (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 9).

pertinente apontar o quanto a relação entre a educação e a economia caminham lado a lado, visando promover a expansão do capital no Brasil.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p. 1243).

A partir da implantação do PNE houve o desdobramento das políticas educacionais por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), na década de 2000, e nesse contexto, ampliou-se a presença das entidades do terceiro setor na educação, por meio da criação de uma rede, da qual o Instituto Natura demarca presença, especialmente com foco na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Medeiros (2015) analisa a **concepção de educação, escola, processo de ensino-aprendizagem, aluno, professor do IN**. A educação é entendida pelo IN como a solução para transformar as pessoas, o país e o mundo e deve estar em todos os espaços, não apenas na escola e na sala de aula, ou seja, reforçam em todos os relatórios o potencial transformador individual e coletivo para mudar o mundo que está na educação, ou seja, para o IN “todos somos” responsáveis pela educação, depende da boa vontade de querer mudar a realidade, para isso, basta oferecer conhecimentos aos indivíduos e esses estarem atentos as atualizações, para que haja mudanças. O IN descreve como concepção de educação,

[...] de todos para todos, que inclua crianças e jovens, professores e famílias: comunidades inteiras. Esse é o sonho que nos acompanha durante nossos dez anos de história e, nesse tempo, criamos e apoiamos diversas iniciativas buscando sempre o fortalecimento de educadores, escolas, gestores públicos e Consultoras e Consultores de Beleza Natura. Chegamos até aqui com a certeza de que cada uma dessas ações foi importante para a vida de muitas pessoas (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 10).

Sendo assim, a **concepção de educação** difundida pelo Instituto se restringe ao

atendimento das necessidades imediatas da sociedade capitalista, pois, não se trata apenas dos indivíduos aprenderem a se preocupar uns com outros, mas também de incutir na formação destes a responsabilidade pelo seu destino no campo social e no mercado de trabalho (MEDEIROS, 2015, p. 114).

A educação, nesse sentido, não questiona a estrutura social vigente, ela apenas é vista como salvadora na formação de homens criativos e empreendedores, uma educação como um

bem individual para enfrentar os problemas que vivenciam, e em busca do sucesso pessoal, o uso frequente da expressão “todos somos responsáveis”, “todos para todos” os relatórios geram, segundo Fairclough (2016), um consentimento, o que é produzido, reproduzido e transformado em discurso hegemônicos para “estimular o senso de responsabilidade e de cooperação na sociedade. Da mesma forma, o termo “todos” representa a agregação de empresários em prol de uma proposta de educação” (MEDEIROS, 2015, p. 15).

Comprometer a sociedade tem sido a estratégia utilizada pelo Estado, compreendido por Marx (1978) como “*comitê dos negócios da classe burguesa*”, para desonerar-se da responsabilidade objetiva na promoção da educação com qualidade suficiente para a transformação das condições existenciais dos filhos das classes trabalhadoras, e desde a reforma do Estado no Brasil, a partir da década de 1990, que tal lógica se materializa, por meio dos programas “Amigos da Escola”, “Alfabetização Solidária” e outros mais recentes. As entidades do terceiro setor ampliaram seu espaço de participação na educação, seja por meio das ações de responsabilidade social, como também, mediante as parcerias instituídas com secretarias municipais e estaduais.

O IN propõe um **modelo de escola** chamado comunidade de aprendizagem, sendo,

[...] um projeto baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito voltadas para a transformação educacional e social, que começa na escola, mas integra tudo o que está ao seu redor. A partir de Aprendizagem Dialógica, da Participação Educativa da Comunidade e de Práticas Inclusivas, queremos atingir uma educação de êxito para todas as crianças e jovens que consigo ao mesmo tempo eficiência, equidade e coesão social. Combinando ciência e esperança, o projeto visa a uma melhora relevante na para aprendizagem escolar em todos os níveis, e também o desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias⁴².

Consideram um espaço para “melhora a convivência entre os estudantes, aprendizagem que se abre às famílias e à comunidade escolar, promovendo eficiência, equidade e coesão social” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 20). Dessa forma, a escola nesses moldes é “[...] centro de inovação, que guia no processo de formação integral, de exercício de cidadania e, conseqüentemente, de transformação. Para tanto, pais e comunidade devem se envolver na construção de condições para que essa transformação seja possível” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 20).

A lógica das comunidades de aprendizagem omite do cotidiano escolar as contradições de classe, suprime o exercício da democracia, da participação dos sujeitos concretos na construção de propostas pedagógicas alinhadas à realidade concreta, e fragiliza a construção de uma escola com a identidade do povo, capaz de promover o ensino contextualizado. A

⁴² Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/o-projeto>. Acesso em: 05 jan. 2022.

estratégia das comunidades de aprendizagem vinculada à empresa é de planejar para o povo e não planejar com o povo. A pseudoparticipação da comunidade no acompanhamento e na participação do processo ensino-aprendizagem, torna a escola pública um espaço destituído da formação educativa crítica e política, essencial ao movimento de transformação social.

A escola, nesse sentido, considera a aprendizagem dos alunos a partir do envolvimento dos pais e da comunidade em um diálogo permanente, sendo que os pais podem contribuir com a escola, dependendo de sua formação, auxiliando os professores, pois o lema é “todos somos responsáveis e todos aprendemos e ensinamos”, a comunidade de aprendizagem faz um apelo à participação da comunidade e ao voluntariado no interior das unidades escolares.

Medeiros (2015) analisa que a escola corre o risco de perder sua função social de socialização do saber historicamente acumulado e servir à promoção da manutenção da sociedade capitalista, construindo hábitos de vivência adaptáveis. A participação dos pais e da comunidade no ambiente escolar é importante, não questionamos essa interação, a questão é a substituição das funções, em especial a da escola. A escola pública é espaço contraditório e de luta, não feudo da classe dominante, e sua função é contribuir para a emancipação do sujeito.

O IN compreende o **ensino-aprendizagem** como um processo ao longo da vida, ajudando a formar cidadãos empoderados, com valores, atitudes, conhecimentos e competências para inovar, competência chave da aprendizagem. Essa aprendizagem ao longo da vida é analisada, por Canário (2000), a partir de três categorias de argumentos, as quais são: evolução tecnológica, eficácia e produtiva, e coesão social.

A primeira categoria, para Canário (2000), está intrinsecamente relacionada ao caráter tecnológico às mudanças no nível da tecnologia como elemento de sobredeterminação da sociedade, da vida humana, ou seja, a tecnologia a transformar todos os aspectos da vida e dos cidadãos e a biotecnologia como uma perspectiva de alterar a própria vida humana. Então, aprendizagem ao longo da vida emerge com uma estratégia que parte do reconhecimento da insuficiência e inadequações das competências em especial aos domínios da tecnologia de informação, pela sua rápida e profunda mutação, oferecendo uma dupla resposta aos empregadores os quais exigem a capacidade rapidamente de aprender e adquirir novas competências e aos mercados laborais que exigem perfis de competências qualificações e experiência em permanente mudança nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida é uma estratégia que visa fornecer as condições para essa adaptação perspectivada como a forma de construção de um futuro.

A segunda categoria para o autor refere-se à eficácia da atividade produtiva em que aparece a “trindade” – produtividade competitividade e empregabilidade – e apela para outra

gestão global da mão de obra que seja capaz de responder uma situação rápida marcada pelas mudanças nos padrões de produção, comércio e investimento que tem desequilibrado o mercado laboral pelo alto nível de desemprego estrutural e as crescentes inadequações de competência. Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida é entendida como a estratégia de melhorar conhecimentos e aptidões e produzir novas competências requeridas como chave do reforço da competitividade e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força do trabalho.

Importante ressaltar, nesse debate, a reflexão em torno da terceira categoria que se organiza em torno da coesão social, o que, segundo o autor, é reverso do combate à exclusão e que traduz a preocupação em prevenir forma de conflitualidade social que poderia abalar o sucesso da nova ordem econômica, está em pauta a capacidade de conciliar o crescimento econômico dinâmico, reforçando simultaneamente a coesão social.

Para tal coesão, a aprendizagem ao longo da vida contribuirá não apenas para a educação e formação, mas, para manter a competitividade econômica e a empregabilidade e constituir igualmente o melhor meio de combater essa exclusão social. Uma vez que a busca ao longo da vida pela adaptação é responsabilidade do indivíduo, desde sua formação a inserção no mercado de trabalho, que será resultado fundamental de uma aprendizagem bem-sucedida, pois,

[...] a qualificação enquanto objeto de negociação coletiva cede lugar competência avaliada para cada indivíduo e pela entidade empregadora, ou seja, cada um passar a ser responsável pela sua empregabilidade e os problemas do trabalho tende a deixar de ser sociais para ser individuais (CANÁRIO, 2000, p. 37).

Essas três categorias são vertentes distintas de uma mesma lógica argumentativa, a subordinação das políticas de educação e formação à racionalidade econômica dominante baseada na produção e acumulação de riqueza. A educação, para Canário (2000), passa de uma concepção educativa centrada na construção da pessoa de “aprender a ser” para uma concepção educativa subordinada à produção acumulação de bens “aprender a ter”. O consenso em torno da aprendizagem ao longo da vida tem definido o *modus operandi* de fazer educação direcionando o que é prioritário na relação pedagógica e a **concepção de formação**, definindo como inovação no campo educacional a perspectiva de aprender ao longo da vida. A inovação proposta pelo IN,

[...] diz respeito à necessidade de escolas tecnologicamente equipadas para o desenvolvimento do conteúdo, de habilidades e competências, através de aulas digitais disponibilizadas numa plataforma que fornece material de suporte para professores, como sequências didáticas, jogos digitais, vídeos e testes. A inovação também se expressa no novo papel do professor, que passa a ser um mentor, para

garantir a personalização do processo de aprendizagem (MEDEIROS, 2015, p. 120).

Sendo assim, o IN entende que investir em tecnologias é a inovação que a educação precisa e coloca a função dos professores como mentores, mediadores e orientadores de projetos de vida dos alunos, e o aluno responsável e protagonista pela sua aprendizagem e pelos seus propósitos futuros. O conceito de inovação está alinhado ao aumento da eficiência operacional do sistema educacional. Segundo Canário (2000), a capacidade do indivíduo aprender ao longo da vida, ou seja, inovar no método didático, numa perspectiva de eficácia, em que a utilização das tecnologias de informações e comunicação, assume o papel central. Para Canário (2000, p. 42),

essa maneira de encarar a inovação educativa adota um ponto de vista predominantemente técnico que acentua o caráter instrumental dos processos educativos. Trata-se de uma visão redutora que omite da problemática da inovação as questões de fundo que são a relação com saber e a relação de poder estruturante de uma situação educativa.

A adoção da inovação como panaceia para os problemas educacionais e a introdução de estratégias originais para melhorar as práticas educacionais vigentes, é dessa forma que as empresas veem a inovação na educação. Dessa forma, a escola na perspectiva de uma empresa, como nos diz Laval (2019, p. 29), é o novo modelo educacional que tende a se impor e se baseia em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica, pois,

está ligada a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e as escolas em particular só tem sentido com base no serviço que deve prestar às empresas e à economia. O homem flexível, e o trabalhar autônomo são referência do novo ideal pedagógico.

Esse novo ideal pedagógico redefine o papel da escola focada em ensinar competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, fornecendo autonomia necessária para uma automação permanente, para uma “auto-aprendizagem” contínua, deixando os saberes considerados supérfluos para o mercado de trabalho à margem e supervalorizando as competências e saberes exigidos pelas empresas, uma formação que apela a aprendizagem ao longo da vida vê a escola como uma etapa preparatória à formação profissional e formação continuada como um controle permanente sobre o trabalhador, ofertada pelas próprias empresas.

Neves (2011) diz que os institutos mantidos pelas empresas exercem o papel de intelectuais orgânicos do capital, tanto individuais como coletivos, visam obtenção de consensos do projeto social burguês; já o consenso é conseguido por uma ação intencional dos empresários conseguido pela confiança de modo espontâneo. A autora define como intelectual orgânico do capital “pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação,

adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam concepção de mundo e práticas políticas ideológicas da burguesia mundial” (NEVES, 2011, p. 25).

Para Gramsci (2000, p. 93), intelectual é “todo [indivíduo ou] estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político administrativo”. Os intelectuais visam dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de classe social, nas dimensões econômicas, política e social. Dessa forma, o IN como intelectual orgânico do capital atua em quatro compromissos,

Os dois primeiros estão direcionados para o apoio às políticas públicas robustas e multidimensionais, uma voltada para Alfabetização na idade certa e outra para qualidade do Ensino Médio em Tempo Integral. O terceiro compromisso, que é impulsionar demais políticas públicas que estão sendo articuladas por outras organizações do terceiro setor junto ao poder público, de forma a alcançarmos uma transformação sistêmica. No nosso quarto compromisso, trazemos as Consultoras de Beleza Natura para a centralidade das nossas ações, e focaremos cada vez mais em seu desenvolvimento educacional e também na sua mobilização pela causa da Educação (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 10).

O IN alinha suas ações educativas – compromissos – às políticas fomentadas pelo Ministério da Educação para potencializar tal como o Projeto Trilhas que ajustou sua proposta de formação continuada para adequar-se ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094 de 2007 que estabeleceu como meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Essa agenda do setor privado foi incorporada pelo Governo Federal, por meio do Pnaic, que se deu no período de 2012 a 2019, além de adequar as proposta de formação continuada às demandas da Prova Brasil para aumento da proficiência em português e matemática.

Segundo Peniche (2018), a condução dessas políticas pelo IN em que a colaboração é induzida pelas leis do mercado, está presente na responsabilidade social via trabalho voluntário, tal como faz o instituto na linha do Programa “Crer Para Ver”, os valores arrecadados são voltados às ações de educação, em troca a essa colaboração com os municípios recebem isenção de impostos.

A partir da compreensão de Gramsci (2000), podemos dizer que as empresas são cada dia mais disseminadoras da ideologia da sociedade capitalista, ocupando espaços junto à agenda política educacional do país, e assim, contribuindo para um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social, ou seja, a natureza de sua formação é decisiva para alimentar a coesão social e manutenção do *status quo*.

Segundo Neves (2005), a partir da ação política de responsabilidade social das empresas, buscam estabelecer,

um controle da educação básica, onde, mediante o emprego da estrutura da escola pública existente, implementam propostas educacionais neoliberais de educação de qualidade como um direito de todos, inspiradas em reformas educacionais estadunidenses, utilizando-se para isso de sua complexa rede de fundações e institutos (NEVES, 2005, p. 8).

A complexa rede de fundações e institutos se fortalece junto ao regime de colaboração, no caso do Instituto Natura visa articular as suas ações educacionais às agendas prioritárias dos municípios e estados, justificando que “acreditamos no regime de colaboração como mecanismo para fortalecer o trabalho conjunto e, assim, promover a transformação social e o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Juntos somos mais fortes” (INSTITUTO NATURA, 2016, p. 12).

O regime de colaboração entendido nesse trabalho como sendo pacto federativo entre a União, estados e municípios, relevante para a promoção e condução das políticas públicas sociais, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, artigo 11 e pela LDB 1996, artigo 8º, essa colaboração deve ser clara quanto às responsabilidades dos entes federados, regulamentado em legislação complementar. Entretanto, a ausência dessa legislação permite a participação ativa das empresas, já que segundo Peniche (2018) a união entre os entes federados dá maiores responsabilidades educacionais aos estados e municípios, que vêm ampliando a “cooperação” entre si, com as empresas.

Segundo análise de Hypolito (2011, p. 63),

dentre as críticas sofridas pelo Estado burocrático-profissional estão a sua presumida ineficiência, lentidão, sistema centrado em si – grupo profissional ou tecnoburocrático, e distorção das atividades direcionadas para a sociedade, concentrando muitos dos esforços para atividades-meio, perdendo o rumo dos fins últimos do Estado na garantia de direitos sociais.

Dessa forma, o fortalecimento das fundações e institutos ocorre pelas críticas ao Estado em garantir uma educação de qualidade para todos, o que deixa oportunidades para as empresas via a responsabilidade social empresarial assumir e conduzir aquilo que não está conseguindo fazer, se “favorecem das fragilidades de regulamentação do Regime de Colaboração e se sustentam na dinâmica da Teoria do Capital Humano e do Capital Social” (PENICHE, 2018, p. 52).

A autora enfatiza que,

o conceito de “Regime de Colaboração” no qual o Instituto Natura “acredita”, chama atenção para um debate histórico sobre a indefinição de dispositivos legais para a regulamentação das responsabilidades de cada ente federado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para que a condução das políticas públicas sociais sob tal regime se efetive (PENICHE, 2018, p. 52).

Neste contexto, percebemos o crescimento e o panorama de atendimento aos estados e

municípios do Instituto Natura, conforme consta no relatório de 2019 o atendimento no Brasil abrange 22 estados brasileiros, atuando em 1.800 (mil e oitocentos) municípios e 1.156.370 (um milhão, cento e cinquenta e seis mil e trezentos e setenta) alunos, incluindo 756.002 (setecentos e cinquenta e seis mil e dois) alunos do ensino médio integral e 400.368 (quatrocentos mil, trezentos e sessenta e oito) na alfabetização. Além de já ter atendido 38 mil professores participantes do Projeto Trilhas em Alfabetização. Segundo o Instituto Natura (2019), participam de algum projeto ofertado 1,6 mil escolas e 14 mil docentes.

Em relação à arrecadação da linha Crer Para Ver em 2019, segundo relatório financeiro, as consultoras compraram no referido ano pelo menos um produto dessa linha, além de que o percentual de 30% do valor da venda a que essas consultoras têm direito quando vendem produtos cosméticos, não recebem quando são da linha Crer Para Ver, pois toda a arrecadação é destinada aos projetos educacionais do Instituto. Além desse Instituto receber 0,5% do lucro líquido anual da Empresa Natura para a manutenção operacional de suas atividades.

Tabela 6 - Recursos arrecadados e investidos pelo Instituto Natura com a venda de produtos da Linha Crer Para Ver

Ano	Arrecadação líquida anual (R\$ milhões)	Investimentos (R\$ milhões)
2010	10,0	3,8
2011	8,3	5,8
2012	12,8	15,5
2013	17,1	15,5
2014	18,8	15,9
2015	19,5	23,9
2016	23,7	23,4
2017	22,9	24,6
2018	29,1	25,0
2019	38,7	28,9
2020	55,9	37,4

Fonte: Demonstrações financeiras do IN, 2010-2019.

Nota: *Os valores arrecadados diferem do investido no mesmo ano, pois o Instituto Natura considera o histórico dos anos anteriores e seu próprio planejamento estratégico para projetar seu orçamento e para fazer a gestão dos recursos. O excedente segue no fundo e é investido nos anos seguintes.

Segundo o IN, os valores investidos diferem dos valores arrecadados, pois, o Instituto Natura considera o histórico dos anos anteriores e seu próprio planejamento estratégico para projetar seu orçamento e para fazer a gestão dos recursos. O excedente segue no fundo e é investido nos anos seguintes. Todos os recursos são auditados.

O IN ainda recebe na composição de sua receita social doações de outros institutos e fundações, segundo Peniche (2018, p. 63) ao “considerarmos que as despesas com projetos configuram como um extorno para a própria empresa Natura por meio de sua própria OSCIP, em virtude de não pagar impostos e ter todo o material do Projeto Trilhas custeado pelo MEC”.

Os relatórios de prestação de contas são “verdadeiros catálogos de ações sociais do Instituto Natura, com o objetivo de conferir credibilidade à empresa/instituto e convencer os sujeitos a participarem das ações, ou mesmo, a “fazerem sua parte”” (MEDEIROS, 2015, p. 97). As empresas, por meio da lei de responsabilidade social, têm, segundo análise de Costa *et al.* (2014), proporcionado mais o lucro e uma boa imagem a elas mesmas, principalmente pelo desenvolvimento social e sustentável. A Lei de Responsabilidade Social (LRS) tem ampliado atuação das empresas. Em específico, destacamos a Empresa Natura e sua extensão e abrangência. Na próxima seção, analisamos os investimentos e abrangência por projeto desenvolvido pelo Instituto Natura, em nível de Brasil, voltados à educação, os atendimentos efetivados.

3.1.1 O Instituto Natura e a rede de atuação na educação

O Instituto Natura integra a organização da sociedade civil Rede Latino-americana pela Educação (Reduca), formada por institutos e fundações que voltaram suas ações de responsabilidade social à projetos educativos. A rede foi lançada no Brasil, em 2011, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo movimento Todos pela Educação, idealizada a partir do Pacto Global da Organização das Nações Unidas⁴³, tendo como objetivo fortalecer as ações dos diferentes institutos no fomento de educação de qualidade para todos em seus países. No Brasil, a empresa Natura é signatária do Pacto desde 2000 e integra o Comitê Brasileiro do Pacto Global (CBPG) (INSTITUTO NATURA, 2013).

As instituições que compõem a Reduca⁴⁴ apresentam como pontos em comum a ideia

⁴³ O Pacto Global foi lançado oficialmente em 2000 no Fórum Econômico Mundial, em Davos, os empresários do mundo inteiro criaram um Pacto Global das organizações das nações unidas, o que marca a intervenção da ONU em defesa da humanização da exploração capitalista (MEDEIROS, 2015). O Pacto orientou a criação de redes, sendo criada para a América latina em 2011 a organização da sociedade civil Rede Latino-americana pela Educação.

⁴⁴ Formam a Reduca organizações de 14 países da América Latina que atuam pela garantia do direito a uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade na região: EducAR (Argentina), Todos pela Educação (Brasil), Educación 2020 (Chile); Empresários por laeducación(Colômbia), Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo-FEPADE (El Salvador); Grupo Faro (Equador); Empresários por laeducación(Guatemala); Fundación para laeducaciónErnesto Maduro Andreu - Farema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Unidos por laeducación(Panamá); Juntos por laeducación(Paraguai); Empresários por la educación(Peru); e Acción por la

na “sociedade civil organizada, e não restrita a grupos profissionais de educação; atuação de caráter nacional, crença na educação como caminho para o desenvolvimento; defesa da qualidade da educação, mas sem especificar métodos pedagógicos” (CAETANO, 2018, p. 17).

No Brasil, destacaremos a presença do IN na articulação, apoio, abrangência e intervenção na educação por meio de algumas ações educativas. Segundo o relatório do IN (2019), a cada ano tem fortalecido suas metas para a educação, sendo essas metas estabelecidas por uma agenda prioritária para educação no Brasil, conectadas à agenda “Educação Já”⁴⁵, documento elaborado em 2018 pelo movimento Todos pela Educação com objetivo de subsidiar o poder público (federal, estadual e municipal) com diagnósticos detalhados e soluções em sete temas estruturantes. Segundo o documento “*Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022*”, a principal meta é propor política para que sejam implementadas e promover um salto de qualidade na educação básica brasileira” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

As sete medidas consideradas prioritárias no documento, citado acima, para melhorar a Educação no Brasil, nos próximos anos (2019-2022), vêm acompanhadas de diagnóstico, cujas metas são: a reestruturação das regras de governança e melhoria de gestão, financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade, efetivação da Base Nacional Comum Curricular nas redes de ensino, profissionalização da carreira e formação docente, primeira infância como uma agenda intersetorial, alfabetização em regime de colaboração, nova proposta de escola no Ensino Médio.

Dentre essas medidas, o IN, a partir do planejamento estratégico, elegeu para fortalecimento as políticas de alfabetização na Idade Certa, Ensino Médio em Tempo Integral, além de descrever no relatório de 2019 as ações no campo da educação em forma de linha do tempo⁴⁶ que vem se desenvolvendo, face do objetivo da sessão descreverá as

educación– EDUCA (República Dominicana) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011). Todos da rede assumem o compromisso com o governo local de ajudar a melhorar a educação.

⁴⁵ O documento **Educação Já!** Está disponível no site <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/#documento-tecnico-educacao-ja>.

⁴⁶ Segundo o relatório do IN (2019), o IN, “desde 1997, apoiou o Projeto Chapada, voltado à formação de professores do Ensino Fundamental da rede pública da Chapada Diamantina no estado da Bahia (BA); em 1998 – criou o Prêmio Crer Para Ver, reconhecendo consultoras e consultores de beleza Natura que se dedicam à venda dos produtos da linha. Prêmio política nacional da biblioteca escolar- PNBE de cidadania como melhor projeto de educação do ano. Em 2000 - Criação do Projeto Consultoras Professoras, para sensibilizá-las a discutirem a melhoria do ensino. Em 2001 a implementação do Projeto Promotoras Representantes. Em 2004 - Crer Para Ver apoiou a campanha Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2005 - Lançamento do Prêmio EJA, em parceria com o MEC para reconhecer boas práticas nas escolas do país. Apoiou o projeto Em Cada Saber,

políticas de educação que constam no plano estratégico atual incluído nos relatórios do Instituto como prioritárias para a educação.

O Projeto Alfabetização na Idade Certa é uma das ações prioritárias e está sendo conduzido por meio de Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) entre os estados, o IN, a Fundação Lemann e a Associação Bem Comum, no total de dez estados brasileiros, cinco desses aderiram em 2019 (Amapá, Espírito Santo, Paraná, Pernambuco e Sergipe).

Segundo o IN, o estado do Amapá apoiou o Projeto Colabora Amapá, atendendo mais de 26 mil alunos; Espírito Santo, o Projeto de Alfabetização do Espírito Santo, atendendo mais de 92 mil alunos; Paraná, Projeto Educa Juntos, atendendo mais de 198 mil alunos; Pernambuco, Projeto Criança Alfabetizada, atendendo mais de 180 mil alunos e Sergipe, Projeto Alfabetizar pra Valer, atendendo mais de 7 mil alunos. Esses estados lançaram esses programas de alfabetização seguindo o modelo do Programa de Alfabetização na Idade Certa do Ceará (Paic), em regime de colaboração com os municípios, tendo 96% de adesão e “beneficiando cerca de 505.320 alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 13).

O IN destaca que os estados de Pernambuco, Sergipe e Amapá, conseguiram que “os governos estaduais alterassem o Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) vinculando-o aos resultados de alfabetização” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 11). Para 2020, a Parc atingiu mais cinco estados: Alagoas, Maranhão, Piauí, Mato Grosso do Sul e São Paulo, atendendo cerca de 2 milhões de crianças e oferecendo formação continuada mensal aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das redes municipais e estaduais. Na medida em que os estados e municípios vinculam os impostos aos resultados da alfabetização tem como garantir as metas previstas, a vinculação é vista como positiva para garantir as

Um Jeito de Ser. Capacitou professores em municípios do semiárido baiano. Em 2007, a partir de parcerias com o setor público e organizações da sociedade civil e foco prioritário na leitura para escolas de Educação Infantil. Apoiou à criação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). Em 2008- Encerramento da Campanha do EJA. Com o apoio das Consultoras e Consultores de Beleza Natura e das escolas, 162 mil pessoas voltaram a estudar. 2009- Lançamento do Projeto Trilhas. 2010 - Criação do Instituto Natura. 2013 - Criação da Rede de Apoio à Educação (RAE). Integrando projetos e a comunidade na implementação de políticas educacionais. Lançamentos das plataformas Escola digital e conviva educação. 2014 - 1º EAD do Projeto Trilhas. O projeto é aprovado para integrar o Guia de Tecnologia do MEC. 2015- Ampliação do EAD do Trilhas. 2016- Lançamento da Plataforma Crer Para Ver Educação, voltada para o desenvolvimento educacional das Consultoras de Beleza Natura e seus familiares. Lançamento do EAD do Escola Digital, com cursos de formação a distância para professores e gestores escolares. Conviva Educação lança a ferramenta Memorial de Gestão para apoiar a transição nas Secretarias de Educação por conta das eleições. Em 2018 iniciou apoio na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) 2019 com o apoio do Instituto e parceiros, cinco estados lançaram Programas de Alfabetização na idade certa em regime de colaboração com seus municípios. Expansão do projeto Comunidades de Aprendizagem. Após o piloto em duas escolas iniciado em 2013 – em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o projeto beneficiou 172 escolas no Brasil e 37 em países da América Latina (Peru, México e Colômbia)” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 14).

condições do direito a aprendizagem.

Outra frente de atuação do Instituto Natura, em parceria com Instituto Sonho Grande e Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), ampliou o atendimento, aos estados em 2019, do modelo escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Atendeu 18 estados da federação, dentre os quais podemos identificar: Maranhão, Amapá, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Tocantins, Mato Grosso, Roraima, Acre, Paraíba, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, envolvendo mais de 1.500 escolas implementadas no Brasil, que somam 514 mil alunos, aproximadamente 10% das matrículas do Ensino Médio em 2019. Para 2020, o Instituto Natura e seus parceiros apoiaram a implantação do projeto em quatro estados (São Paulo, Minas Gerais, Amazonas e Paraná) e seguem acompanhando o processo de expansão das escolas do EMTI a partir de 2021, com proposição para mais 14 redes estaduais de educação.

Outra ação do Instituto é o Projeto Escola Digital, uma plataforma gratuita que oferece a professores, gestores escolares e estudantes mais de 30 mil recursos digitais de aprendizagem, que proporcionam interatividade, dinamismo e inovação às práticas pedagógicas. Para maior abrangência, o Instituto Natura em parceria com Fundação Telefônica Vivo, com apoio da Fundação Lemann e a Fundação Vanzolini, conseguiram adesão, conforme consta no relatório do IN de 21 secretarias estaduais de educação e já tiveram mais de 4,2 milhões de acesso a rede. O projeto dispõe formações para o uso dos *Objetos Digitais de Aprendizagem* (Odas).

O Conviva Educação é outro projeto que disponibiliza ferramenta de gestão para as secretarias municipais de educação, desenvolvido com a Undime, e gestão do Instituto Natura, conta com apoio de 13 instituições parceiras⁴⁷, o Conviva esteve presente em 5.107 dos 5.568 municípios brasileiros em 2019. Essa ferramenta oferece aos municípios:

[...] vídeos informativos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esclarecendo o papel dos municípios na implementação local; o lançamento de uma área de relacionamento entre a rede de escolas e Secretaria Municipal de Educação para favorecer a comunicação e troca de experiências; a criação do Guia de Uso para apoiar CONVIVA EDUCAÇÃO as secretarias municipais que já têm o Conviva; e a modernização da área de Indicadores Educacionais da plataforma, com dados oficiais da Educação do município e de suas escolas, bem como informações gerenciais inseridas no Conviva... Para apoiar as secretarias de Educação na transição de gestão, o Conviva disponibiliza a ferramenta de Memorial de Gestão, para que as equipes construam um relatório que conte o histórico e o legado dos últimos quatro anos e que oriente a próxima gestão a planejar suas ações. Também foram criados vídeos e outros materiais com orientações sobre como realizar uma

⁴⁷ As Instituições parceiras Itaú Social, Instituto Votorantim, Fundação Victor Civita, Porticus, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação S&M, Todos pela Educação, Unicef, Instituto Natura, Undime, Consed e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

transição com compromisso, responsabilidade e qualidade (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 21).

A plataforma Conviva Educação⁴⁸ teve como usuários 39,8 mil secretarias municipais de Educação (85%), 7,1 mil escolas (15%), 1.948 municípios importaram os dados do Educacenso: mais de 10 milhões de estudantes no Conviva (43% da rede municipal do Brasil), mais de 630 mil profissionais cadastrados na plataforma, mais de 2 mil municípios utilizaram alguma ferramenta do Conviva. Das 20 ferramentas para a gestão, as cinco mais utilizadas foram: calendário escolar, cardápio, estudantes, plano de ação, profissionais, 2.228 são a média de municípios que acessam mensalmente o Conviva. Sendo que a partir de 2021 a Undime e Fundação Itaú Social assumiram a gestão da plataforma Conviva Educação.

A plataforma Conviva tem a seguinte descrição,

é um sistema de gestão gratuito para Dirigentes Municipais de Educação (DME), equipes técnicas das secretarias, gestoras e gestores escolares. Sabemos que fazer a gestão da educação no território é complexo e requer muitos conhecimentos. Afinal, a maior parcela da educação básica no Brasil está sob responsabilidade das redes municipais, cujas secretarias têm recursos financeiros e humanos limitados para enfrentar os desafios cotidianos. Para formar, informar e apoiar as equipes, há 8 anos o Conviva foi fundado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e conta com o apoio de 10 instituições e fundações parceiras. No final de 2020, 92% dos municípios do país estavam cadastrados e 2.005 Secretarias Municipais de Educação⁴⁹.

A plataforma disponibiliza conteúdo e ferramentas capazes de auxiliar os dirigentes municipais de Educação, bem como sua equipe, a entender melhor sobre os temas de gestão em que terá que atuar, além de unificar resultados e informações dos municípios desde a parte pedagógica, administrativa e financeira das secretarias e conta com o apoio de 12 instituições e fundações parceiras, sendo uma delas o Instituto Natura.

Além das ações de abrangências nacionais e internacionais o IN disponibilizou a Rede de Apoio à Educação (RAE), realizada de duas formas a RAE Polo e a RAE plena. Na RAE polo o IN dá apoio à gestão municipal e implementação de projetos educacionais em grupos de municípios (polos) com desafios semelhantes na educação. Assim, “as secretarias de educação dos municípios registraram suas ações no Memorial de Gestão, da plataforma Conviva Educação. Além disso, foram discutidas as práticas dos professores alfabetizadores, por meio do projeto TRILHAS” (INSTITUTO NATURA, 2016, p. 10).

A RAE plena é realizada somente nas secretarias municipais de educação no local que há sede da empresa Natura, em Benevides (PA) e em Cajamar (SP). Nesses dois municípios há um escritório de projetos da empresa e apoio à gestão pedagógica: revisão do currículo e

⁴⁸ Site da plataforma: <https://convivaeducacao.org.br/>.

⁴⁹ Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/oque-e>. Acesso em: 15 set. 2020.

avaliação. O objetivo segundo o IN (2016) é contribuir com o desenvolvimento de melhores práticas em gestão pedagógica e, conseqüentemente, colaborar para aumentar a qualidade da educação nesses municípios. A rede não desenvolve ações isoladas, mas, nesses dois municípios o IN tem frente em interferência em todas as áreas de educação – gestão administrativa e pedagógica, formação de professores, fortalecimento dos conselhos municipais de educação.

Desde 2019 o IN tem se organizado para expandir as ações educativas aos países que já alcançaram, iniciando em 2020, com objetivo de fortalecer ainda mais o apoio a esses países, à medida que avança a arrecadação de recursos e o engajamento das Consultoras e Consultores de Beleza Natura com a causa. Sendo assim,

[...] cada país deve contar com uma figura jurídica própria, financiada com os recursos locais do Crer Para Ver, em modelo semelhante ao adotado no Brasil. Um Conselho de Administração global deverá definir o planejamento estratégico de forma a garantir o alinhamento de propósitos do Instituto Natura em todos os países (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 20).

O instituto, juntamente com os demais parceiros, defende a adoção do modelo gerencial pelas redes de ensino e escolas públicas, utilizam do termo empoderamento das comunidades locais, visando à ampliação do capital social, para o compartilhamento das responsabilidades educativas, e das parcerias, como princípios norteadores de sua atuação. Afirmando que,

[...] queremos uma Educação de todos para todos, que inclua crianças e jovens, professores e famílias: comunidades inteiras. Esse é o sonho que nos acompanha durante nossos dez anos de história e, nesse tempo, criamos e apoiamos diversas iniciativas buscando sempre o fortalecimento de educadores, escolas, gestores públicos e Consultoras e Consultores de Beleza (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 1).

Portanto, tem se fortalecido o investimento social privado, o voluntariado e a parceria entre o público e o privado no enfrentamento das questões sociais (MARTINS, 2016) e construído uma rede de empresas, projetos articulados como a Reduca, a RAE polo e a plena, que integram e fortalecem os projetos das diferentes instituições, são redes articuladas por interesses convergentes, e com objetivos bem definidos, formando mão de obra para o capital.

Shiroma (2011, p. 19) aborda sobre essas redes sociais como uma “ação articulada de sujeitos e organizações, buscando apreender, numa perspectiva de totalidade, as interconexões entre global e local”. Para a autora, essas redes “são definidas como um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e

disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18).

Ball e Olmedo (2013) analisam também essas redes em nível mundial e dizem que são formadas por capital social que podem ser desenvolvidos, investidos e acumulados; além disso, são formadas e operadas por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, com a defesa de um projeto de sociedade. Caetano e Peroni (2014, p. 423) constataram que “essas redes têm fluxos de ideias e pessoas entre o público e o privado”.

Há, dessa forma, uma articulação entre as empresas, fundações, grupos de interesse, organizações públicas e privadas que se constituem, tais como pudemos observar, na dinâmica de organização do Instituto Natura para ofertar os projetos educativos. Nessa rede, integram-se pelo interesse social e econômico, visando defender e prescrever, através de seus intelectuais, uma proposta de educação e formação de professores, escola, aluno voltadas a atender as demandas emergentes do capital. Assim, avaliamos a necessidade de analisar os projetos de formação de professores ofertados pelo IN e os parceiros para sua concretização nas escolas os quais veremos no próximo tópico.

3.1.2 Projetos do Instituto Natura de Formação de Professores no Brasil e América Latina

O Instituto Natura desenvolve alguns projetos específicos voltados à formação continuada dos professores e oferta aos estados e municípios em regime de colaboração. O professor na compreensão do Instituto é o responsável em despertar nos alunos as habilidades que eles têm, sendo um inspirador de sua geração. Nesse aspecto, a formação realizada aos professores é considerada pelo Instituto uma estratégia de melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, iniciou apoiando projetos voltados à formação de professores como o Projeto “Em Cada Saber, Um Jeito de Ser”, com atuação até 2008 em três municípios do semiárido baiano, capacitou 160 professores” (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 26). Essas “capacitações” eram voltadas a professores dos 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e “está presente até o momento atual em 22 municípios da região, sendo que 90% deles têm alcançado a meta nacional do Ideb” (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 26).

A linha Crer Para Ver patrocinou e apoiou, desde 1997, o Projeto Chapada Diamantina (BA), voltado à formação de professores do Ensino Fundamental da rede pública. Segundo o Instituto Natura, em 2007 foi criado o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep) que se tornou responsável pela gestão do projeto. Tem uma abrangência no sertão baiano, estando presente em,

22 municípios da região da Chapada e pode ser ampliado para mais dez cidades interessadas. São, ao todo, 525 escolas e 71.764 alunos beneficiados. Estão envolvidos no projeto 2.847 educadores. A principal forma de atuação do projeto Chapada se dá pela formação contínua de coordenadores e diretores pedagógicos e demais profissionais da educação por meio de oficinas e encontros (INSTITUTO NATURA, 2012).

O projeto ora citado tem parceria com o Itaú BBA para auxílio técnico e financeiro no desenvolvimento de ações como a sistematização das práticas da formação continuada de coordenadores pedagógicos do Projeto Chapada, com vistas à publicação de um Guia de Formação Continuada e, assim, ser construída uma cultura de formação contínua.

A Criação do Projeto Consultoras-Professoras visou sensibilizar, por meio de formações, as integrantes da rede de vendas, que são professoras, a discutirem a melhoria do ensino. Nesse projeto, estabeleceu uma rede de parceria com todas as Consultoras Natura para que as que não estavam inseridas no contexto escolar pudessem ajudar nas escolas de suas comunidades de forma voluntária.

Outra ação voltada à formação de professores é o Projeto “Ensina! O Projeto Ensina!”, desenvolvido no Rio de Janeiro e voltado aos estudantes de graduação recém-formados, pois:

[...] recruta jovens recém-formados em qualquer área para atuarem como agentes de reforço escolar por dois anos. Eles são chamados de Ensinas e trabalham com alunos do 6º ao 9º ano de 13 escolas públicas com horário estendido, localizadas em 11 áreas críticas do Rio de Janeiro. Como parte de sua estratégia, o projeto insere esses jovens profissionais em locais e posições que tornem possível sua contribuição, independentemente de sua ocupação profissional. A metodologia de treinamento do Ensina! Ateaching as Leadership, é baseada nos 20 anos de experiência do programa Teach for America, que criou um movimento para eliminar a desigualdade na educação norte-americana por meio do desenvolvimento de líderes. Em 2011, foram realizados treinamentos e formação continuada dos chamados Ensinas, além de aulas de reforço e avaliações bimestrais dos alunos das 13 escolas (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 07).

O IN desenvolve também o Projeto “O professor que inspira”, que visa oferecer suporte, por meio de formação para os professores do Brasil, com ofertas de cursos *online*. Outro projeto apoiado é Formação de Gestores Escolares – Progestão *online*, que oferece formação a diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos com encontros semipresenciais e programação *online* em 16 estados brasileiros, sendo que participaram,

4,5 mil profissionais em 2012. Liderado pelo Consed. Em 2013, o projeto teve seu conteúdo e formatos revisados para atender os gestores escolares da educação básica, incluindo a formação para coordenadores e tutores e a criação de uma rede de ancoragem. A revisão foi feita pelo Cenpec com parceria do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Instituto Natura (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 15).

Os projetos de formação de professores estão voltados para o Ensino Fundamental. Desde 2011 o Instituto tem a quarta meta da agenda “Educação Já” Profissionalização da

carreira e formação docente, no quesito formação enfoca uma “abordagem de educação multidimensional, plural, afetiva e inclusiva, que promove aprendizagens ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola” (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 02).

O Projeto Gente desenvolvido como piloto da escola municipal André Urani, na comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro (RJ), em parceria com Fundação Telefônica Vivo, Intel, Microsoft, Tamboro, Ensina e Instituto Ayrton Senna “incentiva um modelo educacional atraente, eficiente e que incorpore tecnologias digitais de aprendizagem” (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 28), a proposta alterou a organização da sala de aula, não há cadeiras, turmas, séries ou salas de aula os alunos são agrupados em equipes de seis membros cada, chamadas de famílias.

Para formar esses grupos, os gestores avaliam a afinidade entre os estudantes e o seu estágio de aprendizagem, além de que os alunos são auxiliados a criar itinerários de aprendizado pessoal, definindo os conteúdos e a forma como vão aprender, os “netbooks e lousas digitais fazem parte do cotidiano. O conteúdo, as habilidades e as competências são desenvolvidos nas aulas digitais da Educopédia, plataforma que inclui material de suporte para professores” (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 28) os professores recebem formação contínua para uso da plataformas “os professores assumem um novo papel: o de mentores que garantem a personalização do processo de aprendizagem” (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 29).

Outro projeto que o Instituto Natura considera um novo modelo de escola é a Comunidade de Aprendizagem (CA), lançado em 2013, que tem como objetivo “melhorar a aprendizagem e a convivência entre os estudantes, que se abre às famílias e à comunidade escolar, promovendo eficiência, equidade e coesão social” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 20). Trazendo a comunidade para dentro da escola para que essa entenda a educação como uma tarefa de todos, que contribua para melhoria da qualidade de vida, e transformação social, sendo assim, o Projeto Comunidade de Aprendizagem é ancorado em alguns princípios como:

[...] equidade, garantindo aprendizagem para todos; eficácia, assegurando a excelência na aprendizagem; e coesão social para transformação dos alunos, da escola e da sociedade, tanto no que diz respeito aos conhecimentos formais como à convivência respeitosa mediada por valores de solidariedade e respeito à diversidade (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 25).

O projeto chegou em 2019 em todos os países latino-americanos onde a Natura atua, sendo sete países e, segundo o instituto, há impactos positivos para as escolas envolvidas, tais como:

Na **Argentina** foram construídas ferramentas de monitoramento dos governos para acompanhar a implementação de CA como política pública; Estudos de caso em escolas de referência do **Brasil** demonstraram o impacto de CA para aumentar a participação da comunidade, fomentar o diálogo, melhorar o clima escolar e impactar a aprendizagem; no **Chile**, um curso de formação local certificou 150 pessoas para gerar capacidade territorial e garantir a sustentabilidade de CA; a experiência da **Colômbia** foi destaque no Oitavo Encontro Internacional de Comunidade de Aprendizagem realizado na **Espanha**, com mais de 700 participantes; no **México**, quatro seminários de formação permanentes fomentam a autonomia e o fortalecimento dos envolvidos com CA; no **Peru**, a Red de Gobiernos por la Transformación Educativa reúne cinco governos envolvidos com CA. Também iniciamos o desenho e estruturação de novo modelo de implementação, com início da parceria com a Baobá – organização de referência para CA no Brasil (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 20).

O Projeto Comunidade de Aprendizagem tem uma programação específica de formação de professores dos anos iniciais por meio da “atuação educativa de êxito” que está definido em fases (grupos interativos, tertúlias literárias dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de resolução de conflitos e formação pedagógica dialógica). Sendo que a formação pedagógica dialógica é a fase de investir nos conhecimentos dos professores, segundo o Instituto Natura (2013, p. 08),

[...] os professores têm de estar preparados para saber argumentar sobre sua prática e distinguir entre opiniões e conhecimentos científicos – para incorporar estas Atuações Educativas de Êxito e para avaliar sua formação com base nos resultados obtidos pelos alunos.

Para esse preparo, a formação tem como pauta principal, as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas⁵⁰. O Instituto Natura (2018, p. 20) afirma que o conhecimento é “construído conjuntamente em torno dos livros que a comunidade científica internacional tem validado como referência”. Esse “conjuntamente” não envolve os saberes dos docentes onde o projeto é desenvolvido. Desse modo, o município se torna executor das propostas que chegam elaboradas para as escolas.

A CA trabalha como conceito de “aprendizagem dialógica”, voltado a construção de diálogos igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos.

⁵⁰ As Tertúlias Literárias Dialógicas são a reunião de pessoas para dialogar e compartilhar sobre um livro da literatura clássica universal. A opção é pelos clássicos, porque estas obras abordam as questões mais centrais da vida das pessoas, e por isso permanecem por tanto tempo; e porque isso rompe com as barreiras elitistas culturais, que têm considerado a literatura clássica um patrimônio de determinados grupos sociais. Democratiza-se, assim, o acesso à cultura para todas as pessoas. As Tertúlias Literárias Dialógicas têm demonstrado que aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e a compreensão de texto. Ao mesmo tempo, é um exercício de respeito, de escuta igualitária, que transforma o contexto das pessoas e cria sentido. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/atuacoes-educativas-de-exito>. Acesso em: 08 jul. 2021.

Em suma, os projetos desenvolvidos focam na formação de professores em uma perspectiva de formação continuada focalizada, desarticulada do contexto social da escola, sem o protagonismo dos docentes, uma formação continuada instrumental, pragmática, que busca intervir nos problemas de aprendizagem em sua maioria, sem investigar os motivos históricos, os processos que levaram a esse déficit de aprendizagem e que a formação continuada, descontextualizada das condições de trabalho, minimiza, mas, não resolve a problemática.

Como podemos observar, o IN, em parceria com a rede de institutos, vem realizando vários projetos educativos em diferentes estados e municípios. Dentre esses, se destacou o Projeto Trilhas, pela formação continuada ministrada a todos os professores do ciclo de alfabetização no Brasil, conforme veremos a seguir com mais especificidades.

Participação educativa da comunidade:

- Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos;
- Formação pedagógica dialógica;
- Grupos interativos;
- Tertúlias Dialógicas;
- Biblioteca Tutorada;
- Formação de familiares;
- Participação educativa da comunidade;
- Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos;
- Formação pedagógica dialógica.

Grupos interativos:

- Tertúlias Dialógicas;
- Biblioteca Tutorada;
- Formação de familiares;
- Participação educativa da comunidade;
- Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos;
- Formação pedagógica dialógica.

3.1.3 Projeto Trilhas⁵¹ em Alfabetização

O Projeto Trilhas foi criado em 2006 a partir da linha do Programa Crer Para Ver, da Natura Cosméticos, nasceu como um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade além de oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores do Brasil e dos países em que o Instituto Natura faz parte. O Projeto Trilhas foi criado para fortalecer o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto nº 6.094/2007), que estabelece no parágrafo 2º, inciso II, “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;” (BRASIL, 2007).

Os marcos regulatórios de ampliação da participação empresarial na educação se fortaleceram a partir da reforma do Estado na década de 1990 e com a publicação de várias leis na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tais como a Emenda Constitucional nº 19/1998, que representou uma nova modalidade de concessão de serviços públicos, antes exclusivos do Estado, a implementação do programa de PPPs com a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. A Medida Provisória nº 1.648-7, de 1998, dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e aprovação da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que qualifica Oscip e institui e disciplina o termo de Parceria, a inserção da educação na Lei Complementar nº 101/2000, ou Lei de Responsabilidade Fiscal.

Na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as empresas continuaram sendo beneficiadas com a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004) que instituiu as normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada que propiciou para a Natura criar o Projeto Trilhas, em conformidade com normas estabelecidas pela Lei. Igual modo, nesse movimento, em 2014, na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), ocorreu o processo de ingresso dos institutos nas escolas públicas, que foi fortalecida por meio da Lei nº 13.019/2014, alterou a Lei nº 9.790/1999, que estabeleceu o regime jurídico das parcerias voluntárias e a Lei nº 13.204/2015 que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias e define a relação às “organizações da sociedade civil” (OSC). O que não mudou com os governos que o sucederam: Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019/2022).

Constatamos que as empresas, de modo geral, foram incentivadas pelo Estado a atuar

⁵¹ Para construção dessa subseção, buscamos informações no <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio#sobre>, em todos os relatórios do Instituto Natura e na tese de Peniche (2016) e duas dissertação encontradas na revisão integrativa.

na educação, independentes de partidos políticos que assumiram a gestão do país, a parceria sempre foi vista pelos presidentes como importante para o desenvolvimento da educação, até porque, são orientações dos organismos internacionais, como já vimos na primeira seção, que além de indicar como uma saída possível para aumentar a qualidade da educação, orienta, por meio de diretrizes, para a concretização das parcerias.

Nesse sentido, observamos no decurso do desenvolvimento do Projeto Trilhas duas fases de organização do projeto, a primeira fase vai da criação em 2006 até meados de 2014, a segunda fase, a partir de 2014 até os dias atuais. Na primeira fase, o Portal Trilhas define o projeto como:

[...] um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de 4 a 6 anos, com o objetivo de inseri-las em um universo letrado. Os materiais estão divididos em três caixas, sendo: Caixa 1: “Trilhas para ler e escrever textos” Caixa 2: “Trilhas para abrir o apetite poético” Caixa 3: “Trilhas de jogos” (PORTAL TRILHAS, 2009, p. 01).

Esse conjunto de materiais didáticos pedagógicos foi elaborado pelo Instituto para instrumentalizar os professores na prática de alfabetização, considerando as estratégias do PNE para a meta 05, o Projeto Trilhas oferece formação continuada para os estados e municípios, presenciais aos professores, coordenadores e gestores escolares. A escola recebe o kit trilhas de material enviado aos municípios composto de cadernos orientadores da metodologia para o desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo matemático, os cadernos para orientação dos gestores e os cadernos de apoio aos professores em atenção à meta 5.1, oferecendo suporte formativo para valorização profissional e apoio com material didático aos docentes.

O Trilhas se alinha à meta 05 do PNE, propondo ações de intervenção a partir das estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas

pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (BRASIL, 2014, p. 58-59).

O Projeto Trilhas tem como objetivo principal desenvolver as competências e habilidades de leitura e escrita nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos dois primeiros anos de atuação, 310 escolas públicas municipais receberam materiais desenvolvidos para apoiar os professores em atividades de leitura, escrita e oralidade.

Sendo assim, em 2012 o Projeto Trilhas ganhou importância ao ser reconhecido pelo MEC como política pública de formação continuada que oferece aos municípios uma “metodologia educacional eficaz”, com o reconhecimento nacional o IN visou aumentar as parcerias para ampliar o projeto para mais de 2 mil municípios, chegando em 2012 a “3,3 mil municípios envolvidos, 72 mil escolas receberam material do kit Trilhas, 140 mil professores envolvidos e mais de três milhões de crianças brasileiras” (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 38). Em suma, realizou:

27 encontros de articulação 100 encontros estaduais de formação 3 mil encontros locais 40 mil encontros escolares envolvidos 81 articuladores estaduais (Consed e Undime) 40 formadores estaduais (professores universitários) 4 mil formadores locais (representantes técnicos das secretarias de educação) 72 mil formadores escolares (diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas) 140 mil professores (INSTITUTO NATURA, 2012, p. 38).

Os materiais didáticos foram adaptados aos conteúdos para crianças em fase de alfabetização (6 a 7 anos) disponibilizadas a todas as escolas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Ministério da Educação. Para fortalecimento e expansão do Projeto Trilhas, o IN, em 2012, criou a Rede de Ancoragem de profissionais de educação, que é assim constituída:

A Rede de Ancoragem é formada pelos representantes do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e por professores universitários que adotam o papel de formadores estaduais. Além desses, participam, diretamente, 4 mil técnicos municipais e estaduais de educação nos encontros estaduais e, indiretamente por meio de formação continuada nos municípios e nas escolas, 100 mil diretores escolares e/ou coordenadores pedagógicos e 140 mil professores (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 6).

A função da rede de ancoragem é “auxiliar na implementação do Projeto Trilhas, incentivar o uso dos materiais em sala de aula e apoiar a formação dos professores nas escolas públicas” (INSTITUTO NATURA, 2011, p. 06), além de dar suporte para disseminar os pilares conceituais e pedagógicos do projeto. De forma a estruturar a Rede de Ancoragem, o Instituto organizou encontros que se dividem em: nacionais – que reúnem professores universitários e os representantes do Consed e da Undime; estaduais – organizados pelos

professores universitários com os representantes das Secretarias de Educação (técnicos municipais e estaduais de educação); municipais – realizados pelos representantes das Secretarias com os diretores e coordenadores das escolas; e escolares, feitos pelos diretores e coordenadores para os professores e que terão a periodicidade que a escola achar necessária.

Segundo Slemenson⁵² (2016), a Undime assumiu o protagonismo no comunicado às redes de ensino de seus respectivos estados, por meio de ações presenciais nos eventos com secretários de educação, e em notificações regulares por e-mails, quando informaram dirigentes e técnicos das secretarias de educação sobre a chegada do Projeto nas redes de ensino e estimularam as parcerias. Ou seja, a Undime fortalece as ações de divulgação do IN e faz acompanhamento dos municípios que aderem ao Projeto Trilhas.

A rede de ancoragem do Projeto Trilhas, a partir de 2013, “incorporou outros projetos do Instituto Natura, transformando-se em RAE, iniciando sua atuação no formato pleno nos municípios de Cajamar (SP) e Benevides (PA), onde há fábricas da Natura” (INSTITUTO NATURA, 2015, p. 19), sendo implementada em 2014, já na segunda fase do Projeto Trilhas.

Em 2012 o Instituto pretendia, por meio do MEC, que o Projeto Trilhas fosse ampliado como política do governo federal para todas as escolas do Ensino Fundamental, o que não ocorreu com o nome Trilhas, mas, com as mesmas metas, objetivos e maneiras de atuação em comum: eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e a distância, com foco na alfabetização. Distribuição de materiais de apoio articulados ao PNBE e complementação de jogos pedagógicos. Atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal. Uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações. Nessa mesma organização pedagógica, o MEC lançou, em 2012, o Pnaic.

O Projeto Trilhas e o Pnaic, do Governo Federal, compartilham as mesmas estratégias e estão alinhados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 art. 2º, inciso II), que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura nas salas de aula.

Em alguns estados, o Instituto fez uma parceria com o programa Pacto pela Aprendizagem, tais como no Espírito Santo- ES (Paes), em que a Secretaria de Educação do Estado, ancoradas nos cursos disponíveis no Portal Trilhas ofereceu formação continuada para os quase sete mil professores das redes estadual e municipais do ES. Peniche (2018, p. 207) avalia que,

⁵² Uma das idealizadoras do Projeto Trilhas escreveu uma dissertação para o Programa de Mestrado profissional em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título “O Projeto Trilhas: novos olhares e recomendações para a proposta formativa on-line”.

a identificação do Projeto Trilhas ao Pnaic, [...] se configura no contexto da simbiose entre a esfera público e privada, onde a metodologia originária do trilhas é desenvolvida no âmbito do Pacto [...] Sendo que o Projeto Trilhas é integrante e integrada. É mantenedora e mantida. Existe um movimento cíclico nessas simbioses. “Todos” são “parceiros”!

O Projeto Trilhas, a partir da premissa “que cabe à educação básica a tarefa de construir bases sólidas para que os alunos participem criticamente da cultura escrita”, iniciou, em 2011, o desenvolvimento do Projeto Trilhas II. Foi ampliado para os anos subsequentes do Ensino Fundamental, com objetivo de chegar à Olimpíada de Português, em parceria com a Fundação Itaú Social, que visa promover o acesso à cultura escrita a partir de propostas que contribuam para o desenvolvimento e aprimoramento da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que fornece instrumentos e apoio ao trabalho dos professores.

Nessa primeira fase, o relatório do IN (2014) diz que o Projeto Trilhas, com apoio da Undime, se estendeu a mais 60 secretarias municipais, totalizando 2.900 municípios atendidos com formação aos professores e apoio para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), e previa que todos os municípios fossem cadastrados na plataforma Conviva.

Ao todo, a plataforma cadastrou mais de 4 mil professores e mais de 2,2 mil pessoas concluíram o curso em 2014, entre professores, diretores escolares e técnicos das secretarias. O projeto também realizou formações presenciais no Rio de Janeiro e em municípios integrantes da Rede de Apoio à Educação (Benevides, Cajamar e nordeste paraense).

Distribuiu mais de 5 mil kits trilhas⁵³ para as formações presenciais e iniciou um atendimento à Educação Infantil, atendendo 686 escolas de São Paulo, influenciando mais de 71.849 alunos; o kit Trilhas foi encaminhado pelos Correios às escolas, para que tivesse uma boa receptividade e fosse incorporado às propostas pedagógicas dos docentes. Com o apoio da Undime, para além do comunicado da mesma junto às secretarias municipais realizado em abrangência nacional, havia a preocupação de oferecer suporte pedagógico para a incorporação do Projeto Trilhas aos projetos e programas já vigentes nas escolas. Segundo o monitoramento do uso⁵⁴, no que diz respeito ao Projeto Trilhas até 2014:

67% utilizam o material TRILHAS ao menos uma vez por semana em sala de aula, 90% dos que utilizam dizem que o interesse dos estudantes pela leitura aumentou, 82% consideram a qualidade dos materiais TRILHAS boa ou muito boa, 80% dos professores indicaram que o TRILHAS contribui muito para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade, Portal TRILHAS com 27 mil usuários, de

⁵³ O Kit Trilhas é formado por cadernos para Educação Infantil e Ensino Fundamental: caderno de apresentação, caderno Trilhas para Ler e Escrever Textos (06 cadernos desse kit), cadernos Trilhas para Abrir o Apetite Poético (04 cadernos desse kit) e caderno Trilhas de Jogo (01 caderno desse kit). Todos esses kits estão disponíveis para baixar em PDF no Portal do Projeto Trilhas.

⁵⁴ Pesquisa realizada pelo Instituto Natura no Portal Trilhas com 3.700 educadores, de 800 municípios, responsáveis por 100 mil crianças.

2.900 municípios, 2.265 profissionais de educação formados pelo EAD, Distribuição de materiais para Educação Infantil para 686 escolas, 3.062 professores e 71.849 alunos, Distribuição de materiais realizada pelo Ministério da Educação em 2012 atingindo 72 mil escolas, de 3.300 municípios (INSTITUTO NATURA, 2014, p. 18).

O Projeto Trilhas é, entre os demais projetos do IN, o único que possui um portal específico como ferramenta de troca de experiência e duas formas de reconhecimento aos participantes, a Rede que Ensina⁵⁵, que visa premiar os professores que desenvolveram boas práticas e o Município Leitor, que tem como objetivo reconhecer os esforços de estímulo à leitura, feitos pelas cidades. Premia ações de estímulo à leitura nos municípios brasileiros em atendimento à estratégia 5.3 da meta 5 do PNE. O Projeto Trilhas recebeu maior financiamento do Instituto Natura pelas doações da linha “Crer Para Ver”, conforme podemos constatar:

Tabela 7 - Investimento do IN ao Projeto Trilhas 2011-2013

Ano	Arrecadação líquida* da linha Crer Para Ver R\$ milhares	% investido no Trilhas	R\$ milhares
2011	R\$ 8.696	26,7%	2.236,00
2012	R\$ 12.835	56%	6.862,11
2013	R\$ 17.065,84	23%	2.535,02

Fonte: Relatório das Demonstrações Financeiras do Instituto Natura, 2011, 2012, 2013. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/transparencia/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

Nota: *Refere-se ao lucro antes do desconto do imposto de renda (IR).

Nessa primeira fase, o Projeto Trilhas de Leitura, no eixo de inovação, é o primeiro lugar em investimento pelo IN, em relação aos demais, desde a criação em 1995, da linha de produtos não cosméticos “Natura Crer Para Ver”, cujo lucro, segundo a empresa, é investido “em prol de uma educação pública de qualidade” (INSTITUTO NATURA, 2018), o Trilhas tem mais destaque pela abrangência e por atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do governo federal, e incentivar a leitura na sala de aula. Desse modo, visa contribuir para a melhoria da educação aferida por meio do alcance da nota 6 no Ideb, meta prevista no Plano para o ano 2022 (INSTITUTO NATURA, 2013).

Em 2014, o Projeto Trilhas iniciou a segunda fase a partir da experiência de ofertas de curso a distância para professores, que passaram a integrar o Guia de Tecnologia do MEC.

⁵⁵ 20 professores de escolas públicas foram selecionados por suas boas práticas de leitura e apoio à alfabetização. Seus trabalhos integram a publicação Trilhas de Leitura pelo Brasil, disponível no portal Trilhas (www.portaltrilhas.org.br) e a premiação do Município Leitor foi para Atibaia (SP), Sobral (CE) e Parnamirim (RN).

Ainda em 2014, certificou mais de 30 mil educadores. Essa mudança na oferta da formação tem como objetivo alcançar os municípios que ainda não participavam do projeto, “além de ampliar a interação do Portal Trilhas com os professores, diretores escolares e formadores das redes de ensino, com foco na instrumentalização para uso dos materiais” (PORTAL TRILHAS, 2009, p. 5).

O Projeto Trilhas, nessa nova modalidade, se estendeu a partir de 2015, oferecendo formação continuada aos professores da Educação Infantil, estudantes de Pedagogia, além dos que já participavam do Projeto. Somente esse ano teve a participação de “38 mil professores alfabetizadores e estudantes universitários de pedagogia cadastrados no Portal TRILHAS” (PORTAL TRILHAS, 2009, p. 5). Sendo que,

[...] mais de 7 mil professores e 1.200 estudantes universitários de pedagogia concluíram o curso Leitura em Voz Alta pelo Professor, cujo objetivo é o de ajudar educadores a explorar a linguagem oral com seus alunos. 4.500 vídeos recebidos de professores realizando em sala de aula as propostas aprendidas (INSTITUTO NATURA, 2015, p. 04).

Em 2016, foi lançada a plataforma digital colaborativa de formação continuada para professores alfabetizadores do Projeto Trilhas, sendo o portal⁵⁶ reformulado em 2019, alinhando à BNCC com foco nos cursos e no intercâmbio entre professores, gestores e estudantes de pedagogia. O Projeto Trilhas, ao ampliar o atendimento a partir de 2015 vem se definindo como “conjunto de materiais on-line e off-line (kit Trilhas), ferramentas virtuais colaborativas e interativas de formação (EAD) e orientações pedagógicas para o professor trabalhar escrita, oralidade e leitura em sala de aula” (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 08) e os objetivos do novo Trilhas:

Apoiar as práticas pedagógicas por meio de ferramentas tecnológicas ou não. Contribuí para o desenvolvimento profissional de professores, oferecendo cursos à distância e formação presencial. Colabora para fortalecer o trabalho em rede como catalisador da troca de experiências, em especial para professores dos anos iniciais, com foco em letramento (INSTITUTO NATURA, 2015, p. 11).

Os cursos ofertados pelo Portal Trilhas são trilhas para leitura em voz alta, pelo professor, escritas por meio do professor e escritas compartilhadas: pesquisar, comunicar e aprender. Pretende contribuir com o letramento digital por meio de seus três cursos voltados à leitura e escrita, e ferramentas de apoio ao professor. Todos os cursos são gratuitos, *online* e emitem certificados de 45h por instituição reconhecida pelo MEC.

A concepção de formação continuada do Projeto Trilhas está direcionada em atender o desenvolvimento de competências técnico-profissionais do professor, ser apoio didático das

⁵⁶ Endereço do portal: www.portaltrilhas.org.br.

aulas, mas, pela organização, o professor, nesse entendimento, deve ser treinado para executar o que lhe foi ensinado, focalizando um “saber fazer” focado no treinamento e na formação limitada.

Autores como Freitas (2007), Candau (2011), Gatti (2008; 2013), Veiga (2012) e Maués (2009) atentam para a preocupação com a formação continuada por considerarem que os aspectos epistemológicos e científicos não podem ser reduzidos a uma proposta de formação pragmática e conteudista. Eles questionam as propostas de formação continuada que ainda privilegiam a formação profissional desconhecendo, por vezes, a pessoa ou o cidadão em formação. Assinalam que essas estratégias privilegiam a formação técnica e o treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais, localizadas na socialização de experiências vividas.

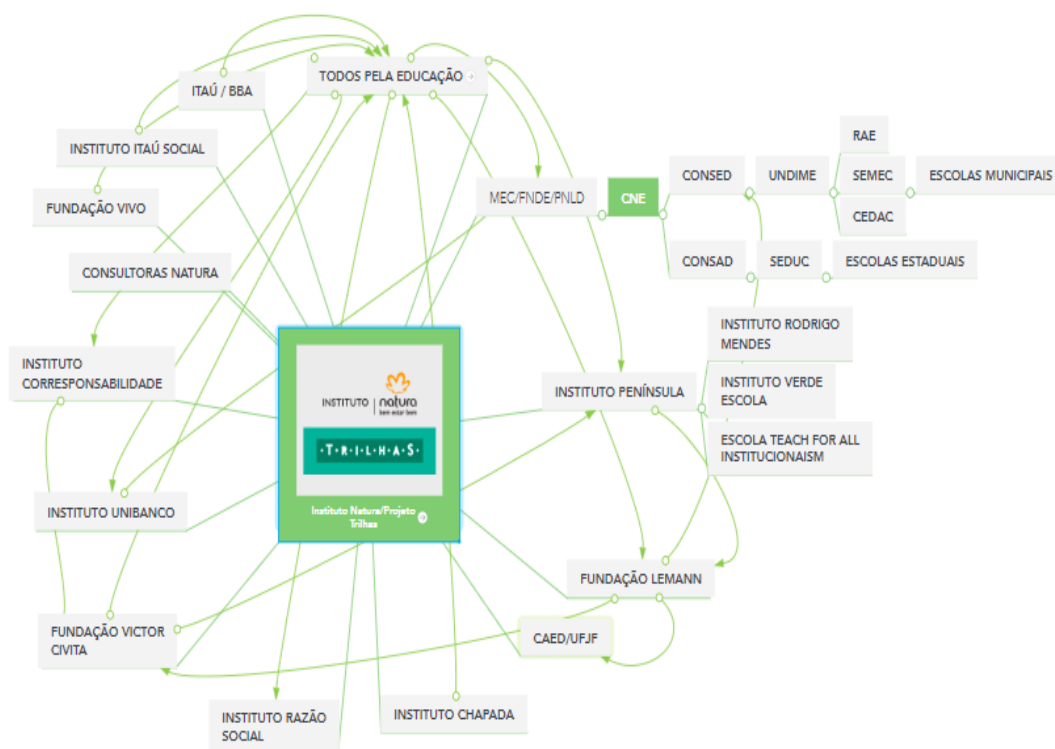
Candau (2011) colabora com o debate ao argumentar que a formação docente precisa superar sua organização clássica de cursos e palestras desarticulados, em muitas ocasiões realizados e organizados na ausência das necessidades dos professores. Ela defende que a atual formação se transforme em uma formação de refletividade crítica ligada às práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Nesse sentido, desde a produção do material ao repasse, os professores são vistos como executores das tarefas pensadas e construídas por outros, tanto é que não há momentos de criação, somente reprodução e treinamento.

Mesmo assim, o IN certificou, até 2020, segundo seu relatório, mais de 250 mil profissionais de educação e estudantes de Pedagogia. Foi construída pela área de produção de conhecimento⁵⁷, uma matriz de competências para os professores alfabetizadores com a finalidade de avaliar e aprimorar a atuação do IN no apoio ao desenvolvimento dessas competências. Esses cursos são desenvolvidos em parcerias por uma rede de apoiadores, conforme demonstraremos

⁵⁷Área que tem como objetivo desenvolver e disseminar conteúdos que pautem discussões voltadas à escola em tempo integral, à fomentação do regime de colaboração entre as secretarias de educação e à divulgação dos princípios de comunidade de aprendizagem, além de acompanhar as ações do IN para que alcancem os resultados esperados (IN, 2018).

Figura 4 - Rede de parceria do Projeto Trilhas/Instituto Natura



Fonte: Instituto Natura, 2020.

Há uma rede de parceiros que vai desde instituições públicas como MEC/FNDE/PNLD aos articuladores e fomentadores junto às secretarias estaduais e municipais, tais como o Consed, a Undime, além de Universidades Federais e Estaduais apoiadores Cenpec para a formação de coordenadores em alfabetização institucionais por meio da RAE.

O movimento Todos pela Educação une os institutos com propósitos semelhantes, nesse caso, da oferta da formação continuada, além de ser o intelectual planejador das ações, conta com participação efetiva da Instituição Lemann na divulgação e apoio. A Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Península, Instituto Unibanco, escola *Teach for All Institucionalism*, Fundação Victor Civita, Itaú Social, Instituto Corresponsabilidade pela Educação, Cedac, Instituto Razão Social, Itaú BBA e os técnicos do Instituto Chapada fortalecem os cursos do Trilhas, divulgando, em suas ações, essa parceria, ou seja, além de oferecer o curso do Trilhas nos sítios e nas ações que promovem.

Assim, o IN vê o projeto com ajuda dos parceiros como sendo,

Um sucesso [...] iniciativas como o TRILHAS, quando associadas a políticas públicas, integradas e conduzidas pelos estados em regime de colaboração, podem oferecer uma formação mais completa aos professores, levando a um maior impacto nas salas de aula. Iniciativas de sucesso estudantes de pedagogia (INSTITUTO NATURA, 2019, p. 18).

Até 2020, o Projeto Trilhas se expandiu para outros países como Argentina, México, Chile, com projeção em 2021 para alcançar Colômbia e Peru, utilizando as mesmas estratégias do Brasil, com a venda dos produtos da linha Natura Crer Para Ver, que é a fonte de recursos para a Educação.

O IN definiu proposta de avaliação para cada país, conforme podemos perceber,

Na Argentina, a atuação estará voltada à alfabetização e à transformação das escolas de Ensino Médio; no México, a ênfase será no que é chamado de aprendizagens fundamentais naquele país: alfabetização até os 8 anos (considerando as mais de 40 línguas nativas) e matemática; no Chile, o trabalho será voltado ao aumento da qualidade do ensino nas escolas públicas, onde estão concentrados os piores resultados de aprendizagem, comparadas às escolas privadas, que são mais de 60% do total. Tanto no Peru quanto na Colômbia, a atuação será definida a partir dos resultados obtidos na pesquisa sobre a realidade da educação local, que será conduzida em 2021 (INSTITUTO NATURA, 2020, p. 19).

No Brasil, além das parcerias já citadas para expansão do Trilhas, o IN a partir de 2018 lançou desafios às Consultoras Natura, expresso abaixo,

[...] convidamos mais uma vez as Consultoras de Beleza Natura para levarem o portal a todas as regiões do Brasil, incluindo pequenas cidades e localidades mais afastadas. Em 2018, enviamos a elas 711 mil folhetos de divulgação do projeto nas caixas de produtos da Natura, para que fossem disseminados em suas comunidades. A ação resultou em 6.693 novos cadastros de professores no TRILHAS (INSTITUTO NATURA, 2018, p. 20).

Nos anos de 2014 a 2020, com a oferta dos cursos em plataformas, os investimentos no Projeto Trilhas foram, no passar dos anos, decrescendo até 2015, como demonstra o relatório, uma vez que o IN só manteve as formações e assessorias nos municípios que têm sede da empresa. Nos demais, o acompanhamento foi *online*, assim, inferimos sobre um decréscimo de investimento da arrecadação pela mudança na forma de oferta, conforme demonstra a tabela.

Tabela 8 - Investimento do IN no Projeto Trilhas 2014-2020

Ano	Arrecadação líquida da linha Crer Para Ver R\$ milhares	% investido em projetos	R\$***
2014*	R\$ 18.899	8,5%	R\$ 999
2015	R\$ 19.474	9,1%	R\$ 1.176
2016**	R\$ 23.700	86,38%	R\$ 20.473
2017	R\$ 22.900	94,8%	R\$ 21.722
2018	R\$ 29.100	100% + 1.430 milhares	R\$ 30.530
2019	R\$ 38.700	86%	R\$ 33.354
2020	R\$ 55.900	66,9%	R\$ 37.447

Fonte: Relatório das Demonstrações Financeiras do Instituto Natura, 2014 a 2020.

Notas: * De 2011 a 2015 os valores investidos no Projeto Trilhas estão explícitos nos relatório de demonstração financeira. ** A partir de 2016 até 2020 os relatórios de demonstração financeiras não especificam o valor destinado para o Projeto Trilhas, no relatório consta apenas o nome “despesa com projetos”. *** R\$ em milhares

A partir dessa tabela, identificamos as despesas apenas com projetos, inferimos que os valores investidos com o Projeto Trilhas na segunda fase *online* foi reduzido, apesar da expansão do projeto para outros segmentos, tais como ampliar os cursos para os graduandos do curso de Pedagogia, além dos gestores, coordenadores pedagógicos e os professores da Educação Infantil, a ampliação desse projeto passando a atender todos os estados, municípios brasileiros, via os cursos de formação continuada *online* gratuito na plataforma do Trilhas⁵⁸.

Martins (2016, p. 62) constatou que

as despesas operacionais, gastos essenciais para que a formação consiga ser realizada, com projetos configuram como um extorno para a própria empresa Natura por meio de sua própria OSCIP, em virtude de não pagar impostos e ter todo o material do Projeto Trilhas custeado pelo MEC.

As despesas descritas no demonstrativo financeiro são, (i) consultorias envolvidas para realizar a formação e implementação dos projetos diretamente com o público beneficiário (professores, escolas, secretarias municipais de educação, etc.), (ii) transporte, logística e comunicação relacionados com os projetos, e (iii) doações para implementação de projetos que o instituto apoia.

Quando analisamos os relatórios sobre o investimento, percebemos que nos anos de 2011, 2012, 2013 a arrecadação líquida do IN tem repasse dos recursos, em primeiro lugar para o Projeto Trilhas, com 39,8% em 2011, totalizando 2.326 milhões. Em 2012 foram investidos 56%, totalizando 6.862,11 milhões do montante e em 2013, 23% correspondente a R\$ 2.535,02 milhões. Nos anos de 2014, o Projeto Trilhas passa o terceiro lugar com 8% (999

⁵⁸ A partir de 2021, o Portal trilhas está sorteando *notebooks* e *smartphone* para os que conseguirem concluir dentro do prazo os cursos.

mil), e 2015 com 9,1% que correspondeu a R\$ 1.176 milhões, ficando 2016 até 2020 sem especificação nas demonstrações financeiras.

Outro elemento de análise é que dentro do Projeto Trilhas não fica claro em que, de fato, é investido esse recurso, uma vez que o Kit de livros enviados às escolas foi financiado pelo MEC via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e quando se observa a dinâmica do Instituto com os municípios, em destaque o município de Benevides, não há uma clareza para as secretarias de educação dessa parceria em relação à parte financeira. A secretária de educação relatou em entrevista que supõe que a parceria se dá com a realização de assessoria para fazer formação aos professores e técnicos da Semed e no acompanhamento, além do material enviado às escolas por meio do MEC, mas na parte financeira ela desconhece.

Portanto, o Projeto Trilhas tem atuação diferenciada em dois municípios brasileiros em que a empresa tem sede, Cajamar (SP) e Benevides (PA). Essa ação consiste, para além da oferta da formação continuada, mas, na organização do trabalho pedagógico, administrativo do município. Nessa perspectiva, analisaremos de forma mais detalhada o município de Benevides, estado do Pará. Para isso, vamos apresentar como o IN atua no Pará e na educação e, de forma diferenciada, em Benevides.

3.2 Atuação do Instituto Natura na educação do estado do Pará

O estado do Pará é uma unidade federativa do Brasil, situado na região norte. É o segundo estado maior em extensão territorial, com uma área de 1.245 870,798 Km², sendo maior que a região sudeste, o território paraense é coberto pela maior floresta tropical do mundo, a Amazônia. Possui 144 municípios, tendo como capital a cidade de Belém.

A Lei Complementar nº 027, de 19 de outubro de 1995, institui a Região Metropolitana de Belém, os municípios pertencentes à região metropolitana são: Belém; Ananindeua; Marituba; Benevides e Santa Bárbara. Entre esses municípios, a empresa Natura tem sede em Benevides, município que desenvolve uma assessoria completa na educação. Foi lançado o Pacto pela Educação do Pará em março de 2013, em parceria com a Natura⁵⁹. O Pacto foi uma ação do governo do estado em chamar as empresas para ajudar na educação do estado. As empresas que aceitaram construíram uma rede de parceiros que teve como objetivos promover a melhoria da qualidade do ensino público, aumentando em 30% o Ideb,

⁵⁹ Alguns parceiros do governo estadual no Pacto além da Empresa Natura, a Fundação Vale, BID, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Synergos, Vivo Fundação Telefônica. Disponível em <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/?p=74>. Acesso em: 20 ago. 2021.

melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; investir na qualificação dos profissionais da educação; renovar a estrutura física das escolas, melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; envolver governo, escolas e comunidade nas ações na melhoria das atividades educacionais e fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar (POJO, 2014).

Em relação à responsabilidade do estado e município no referido Pacto pela Educação, segundo observação de Pojo (2014, p. 198-199), percebe-se que:

Para os municípios, coube a responsabilidade de engajar-se nessa luta e criar condições para que a Educação Fundamental alcance a meta, no que o Pacto poderá apoiá-los, entre outras coisas, com suporte técnico para acesso a programas federais; participação no Sistema Paraense de Avaliação da Educação (Sispae), com devolutiva dos resultados para aperfeiçoamento pedagógico e da gestão; e participação no Sistema de Premiação do Pacto, em função da melhoria dos resultados educacionais do município. Das empresas, fundações e Ongs a colaboração que se espera são ações de responsabilidade social, voluntariado empresarial ou programa baseado na Lei do Aprendiz que possam contribuir para o alcance da meta proposta. A sociedade civil também é convidada a fazer parte dessa junção de esforços, apresentando ações que possam contribuir para a melhoria do desempenho das escolas.

Nesses nove anos do Pacto no estado do Pará no tocante às metas projetadas para aumento do Ideb, conforme resultado divulgado no dia 15 de setembro pelo MEC, o Pará apresentou avanço de 2,8 para 3,2, no Ideb 2019. De 2015 para 2017, o estado regrediu índice (3,0 para 2,8) e, no entanto, como resultado de 2019, o Pará saiu da trajetória regressiva na avaliação. Atualmente o estado aumentou nos anos iniciais (1º ao 5º ano), de 4,7 em 2017 para 5 em 2019, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) passou da nota de 3,3 em 2017 para 3,8 em 2019, no Ensino Médio, o Pará passou de 2,8 para 3,2. Se aumento do Ideb era o objetivo do Pacto, podemos constatar que não houve um impacto esperado na educação, uma vez que nos anos do apogeu do Pacto (2015-2017) houve uma regressão nos índices do estado.

Entretanto, a partir de 2017, a rede estadual de ensino registrou aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 79 municípios paraenses. Desses, 55% alcançaram a média de projeção do Ideb para o Ensino Médio. As escolas estaduais com os melhores índices estão nos municípios de Medicilândia, Santarém, Altamira, Mãe do Rio, Marituba, Sapucaia, Tucumã, Brasil Novo, Monte Alegre e Colares. Estão acima da média projetada. O município de Benevides, no Pará, teve o melhor desempenho do estado no Ideb, alcançando 6,2 no Fundamental. O resultado para esta etapa de ensino é bastante acima da meta traçada pelo município (4,9) e pelo Ministério da Educação (6,0) e da nota de

2015 (5,4). Os índices também foram superiores aos obtidos pela rede pública estadual e nacional, que foram respectivamente 4,5 e 5,8.

Um dado que corrobora este resultado é a melhora dos níveis de proficiência dos alunos desta etapa de ensino, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Segundo os dados do Saeb, entre os anos de 2015 e 2017, o percentual de alunos do 5º ano que apresentam nível avançado de aprendizagem em Língua Portuguesa passou de 12,55% para 20,24%. Já em Matemática, o avanço foi de 6,46% para 17,29%.

O Pacto tem alguns integrantes que aderem, por meio de convite, a parceria para os municípios, diferentes setores e níveis de governo, fundações, empresas, institutos e organizações não governamentais. Entre essas empresas, a Natura, que vislumbrou ampliação do atendimento do Instituto Natura com a participação no Pacto e nos processos de governança, em conjunto com a secretaria estadual, para alcançar todos os municípios do estado, o IN contou com a RAE nos municípios contemplados pelo Programa Amazônia, a qual oferece alguns projetos articulados pela RAE são o Trilhas de Leitura, o Conviva Educação, as Escolas de Alternância e Progestão, além de contar com a mobilização da comunidade via as consultoras.

No ano de 2013, no Pará, o Instituto já atuava com o projeto Escolas de Alternância, fortalecendo a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (Arcafar) para que 27 escolas vinculadas à associação obtivessem a titulação permanente de escolas comunitárias, já que as escolas possuíam apenas o título provisório concedido pelo Conselho Estadual da Educação do Pará. Outra ação promovida pelo IN foi uma formação para implantação do Projeto Comunidade de Aprendizagem nos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Tucuruí, Mocajuba, Muaná, Santa Maria do Pará, Vigia, Santa Isabel.

Houve, ainda, em 2016 um encontro com secretários de educação de municípios do Pará, com o objetivo de ampliar o seu raio de ação; foi em Belém, contando com a presença de 27 secretários de educação; isso se deu no Encontro de Formação da RAE do Nordeste Paraense (Nepa), que aconteceu pelo terceiro consecutivo. O evento incentivou a gestão colaborativa ao promover o compartilhamento de experiências entre equipes técnicas das secretarias municipais de educação. Projetos do Instituto Natura também foram discutidos como ferramentas para potencializar os resultados de políticas educacionais da região, entre esses projetos foram apresentados aos municípios o Projeto Trilhas.

Os principais temas que foram tratados: fortalecimento da colaboração horizontal entre secretarias municipais de educação e vertical entre município, estado e União – MEC – para soluções de desafios comuns, o memorial de gestão, no qual secretários de educação e suas

equipes poderão registrar suas contribuições para a educação municipal nos últimos anos, garantindo a continuidade das políticas públicas para a próxima gestão pós-eleições, a formação continuada de técnicos no Projeto Trilhas, do Instituto Natura, que apoia o trabalho do professor no objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, conforme o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e o Pnaic, do governo federal.

Os municípios paraenses que participaram do encontro foram Abaetetuba, Igarapé-Açu, Acará, Baião, Barcarena, Belém, Bujaru, Capanema, Castanhal, Colares, Igarapé-Açu, Igarapé-Miri, Irituia, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará, Primavera, Santa Bárbara do Pará, Santa Izabel do Pará, Santa Luzia do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, Tomé-Açu e Vigia de Nazaré, os quais foram integrados à RAE. O objetivo da RAE é integrar municípios e atores da educação em uma rede que incentive ações colaborativas, que levem a melhores práticas de gestão nos sistemas públicos de educação. Por meio deste Regime de Colaboração, os municípios compartilharam soluções para desafios em comum, em que o Instituto Natura disponibilizou assessoria para tais municípios.

No ano de 2018, o IN chegou a todos os municípios paraenses conforme informações disponibilizadas com oferta de formação continuada por meio do Projeto Trilhas.

Quadro 6 - Municípios paraenses atendidos pelo Projeto Trilhas

Municípios	Usuários	Municípios	Usuários	Municípios	Usuários
Abaetetuba	162	Goianésia do Pará	6	Porto de Moz	8
Açailândia	4	Gurupá	4	Primavera	19
Acará	77	Humaitá	1	Redenção	11
Afuá	1	Igarapé-Açu	23	Rio Maria	6
Água Azul do Norte	4	Igarapé-Miri	168	Rondon do Pará	4
Alenquer	11	Inhangapi	9	Rurópolis	4
Almeirim	14	Ipixuna do Pará	9	Salinópolis	33
Altamira	20	Irituia	32	Salvaterra	7
Anajás	13	Itaituba	53	Santa Bárbara do Pará	57
Ananindeua	114	Itupiranga	26	Santa Cruz do Arari	3
Anapu	4	Jacareacanga	1	Santa Isabel do Pará	157
Augusto Corrêa	8	Jacundá	34	Santa Luzia do Pará	40
Aurora do Pará	21	Juruti	18	Santa Maria das Barreiras	32
Aveiro	2	Laranjal do	2	Santa Maria do	10

		Jari		Pará	
Bagre	1	Limoeiro do Ajuru	41	Santana do Araguaia	10
Baião	45	Mãe do Rio	21	Santarém	52
Bannach	3	Magalhães Barata	1	Santarém Novo	2
Barcarena	71	Marabá	45	Santo Antônio do Tauá	24
Belém	568	Maracanã	8	São Caetano de Odivelas	15
Belterra	8	Marapanim	8	São Domingos do Araguaia	2
Benevides	228	Marituba	34	São Domingos do Capim	94
Bom Jesus do Tocantins	1	Medicilândia	7	São Félix do Xingu	6
Bonito	4	Melgaço	14	São Francisco do Pará	59
Bragança	24	Mocajuba	104	São Geraldo do Araguaia	2
Brasil Novo	8	Moju	27	São João da Ponta	4
Breu Branco	8	Mojuí dos Campos	5	São João de Pirabas	6
Breves	32	Monte Alegre	9	São João do Araguaia	2
Bujaru	57	Muaná	14	São Luís de Montes Belos	1
Cachoeira do Arari	6	Nhamundá	1	São Miguel do Guamá	75
Cachoeira do Piriá	3	Nova Esperança do Piriá	4	São Sebastião da Boa Vista	9
Cametá	40	Nova Timboteua	3	Sapucaia	1
Canaã dos Carajás	19	Novo Progresso	46	Senador José Porfírio	2
Capanema	56	Novo Repartimento	3	Soure	7
Capitão Poço	11	Óbidos	64	Tailândia	10
Castanhal	465	Oeiras do Pará	79	Terra Alta	4
Chaves	2	Oriximiná	12	Terra Santa	4
Colares	55	Otelo (Belém)	1	Tomé-Açú	42
Conceição do Araguaia	20	Ourém	4	Tracuateua	13
Concórdia do Pará	8	Ourilândia do Norte	61	Trairão	4
Couto de Magalhães	1	Pacajá	8	Tucumã	12
Cumarú do Norte	30	Palestina do Pará	3	Tucuruí	14
Curionópolis	3	Paragominas	42	Ulianópolis	29

Curralinho	12	Parauapebas	49	Uruará	6
Curuá	2	Pau D'Arco	1	Vigia	94
Curuçá	9	Peixe-Boi	7	Viseu	4
Eldorado dos Carajás	3	Piçarra	1	Vitória do Xingu	7
Faro	1	Placas	15	Xinguara	17
Floresta do Araguaia	3	Ponta de Pedras	4	Porto de Moz	8
Garrafão do Norte	6	Portel	7	Primavera	19

Fonte: Instituto Natura, 2020.

Nota: Usuários para o Instituto são os participantes da formação do Projeto Trilhas, ou seja, são professores e pedagogos na função de técnicos em educação.

Um dos principais argumentos pelo Instituto Natura para fortalecimento do regime de colaboração do Instituto Natura junto aos municípios é elevação do Ideb o qual atribuiu como aumento da qualidade da educação. Sendo assim, o Instituto oferece formação continuada aos professores por meio do Projeto Trilhas para todos os municípios paraenses.

Todos os municípios do estado estão participando da formação do Projeto Trilhas. Para os que têm poucos inscritos, o Instituto Natura está promovendo, com apoio da Undime, a divulgação de curso Trilhas para ampliar a participação, além de promover premiação de uma biblioteca para os que melhor se destacarem no Ideb, além de promover, no portal do projeto, sorteios de *notebooks* e *smartphones* para os docentes que concluírem o curso no período estipulado pelo projeto. Desde que o Trilhas passou a ser uma plataforma colaborativa para os professores, vem estimulando a continuidade das formações, promovendo trocas de experiências e trazendo a BNCC para referendar todos os cursos.

Especificamente no Pará, participaram do Projeto Trilhas até 2018, 4.431 professores dos anos iniciais, sendo disponibilizados a todos os professores do estado cadastrado no Censo da Educação Básica de 2020, ou seja, aos 30.262 professores do total de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No curso do Projeto Trilhas, esses professores, em sua maioria, cerca de 83,8% têm nível superior completo (81,4% em grau acadêmico de licenciatura e 2,4%, de bacharelado) e 9,9% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 6,3% com nível médio ou inferior, para além da formação continuada o IN atua no município de Benevides na educação de forma sistêmica, assessora tanto a organização pedagógica, como administrativa, conforme veremos a seguir.

3.2.1 O município de Benevides

Benevides foi criado pela Lei nº 2.460⁶⁰, de 29/12/1961, sancionada pelo governador Aurélio do Carmo, integrado à Região Metropolitana de Belém em 1995 pela Lei Complementar nº 027, de 19 de outubro, na Região Norte do Brasil. Tem cerca de 60 anos de emancipação política. Possui uma área total de 187,82 Km², com uma população estimada, segundo o IBGE, em 2020, de 63.768 mil pessoas, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Desse total, 55,97% residem na área urbana e, aproximadamente, 45% residem na área rural e vivem no campo e nas águas.

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita em 2018, segundo o IBGE, é de R\$ 25.772,35, ocupa a 17ª posição entre os 144 municípios paraenses com melhor PIB. A densidade demográfica de 274,99 hab/Km² correspondente a 6,5% da população do estado do Pará, e equivalente a 2,53% da população da Região de Integração Metropolitana o que equivale e a 10% da Região de Integração Metropolitana de Belém, limitando-se ao norte com o Município de Santa Bárbara; a leste com o Município de Santa Isabel do Pará; ao sul com o Rio Guamá; e ao oeste com os municípios de Ananindeua e Marituba. Fica a 25 Km da capital Belém.

Em relação ao trabalho e rendimento, o IBGE aponta que em 2019 o salário médio mensal era de dois salários mínimos. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 45 de 144, respectivamente em relação salarial. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 42,5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 125 de 144 dentre as cidades do estado e na posição 2.420 de 5.570, dentre as cidades do Brasil.

No que se refere à educação, Benevides conta com um Sistema Municipal de Ensino (SME), criado pela Lei nº 1.114, de 4 de outubro de 2013, na qual, em seu artigo 11, descreve a composição do SME que inclui instituições educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, públicas e privadas, órgãos oficiais de educação municipal – Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e o Conselho de Controle Social, criado e constituído com fins relacionados à educação, Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do magistério (Confundeb), Fórum permanente de debate da educação municipal.

⁶⁰ Informações obtidas na página: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/31648211/pg-1-caderno-1-diario-oficial-do-estado-do-para-doepa-de-20-10-2011>. Acesso em: 21 ago. 2021.

Segundo análise de Moraes (2014, p. 67), essa lei corroborou legalmente com a “construção do PME, definindo objetivo como erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e qualificação dos professores e demais profissionais da área da educação”. O PME foi construído em 2015, Lei nº 1.148/15, juntamente com a criação da Casa dos Conselhos e os Conselhos de Acompanhamento Social foram reativados. Ainda neste movimento foi gestado o primeiro Plano Municipal de Educação – alinhado às metas do Plano Nacional de Educação. Segundo Euclides, Brasil e Silvia (2020) até a criação do Conselho Municipal e do SME, Benevides estava, segundo o diagnóstico realizado em 2013, em uma situação de desorganização da educação, tais como a descrevem

absolutamente, todas as escolas municipais não tinham autorização para o seu funcionamento. O município não contava com um sistema de ensino, inexistia um plano municipal de educação e também inexistia um currículo próprio, sendo este escrito em 2017 pela Rede Municipal de Educação de Benevides tendo a participação de professores e técnicos educacionais. Além disso, o turno intermediário, era popularmente conhecido como o “turno da fome”. Cerca de 1.000 crianças do ensino fundamental estavam sem acesso à escola e daquelas que estavam regularmente matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental aproximadamente 11,2% reprovavam e mais 2,1% abandonavam a escola. Os alunos com deficiências estavam fora da escola ou não tinham laudo. Era preciso garantir a igualdade de acesso e a aprendizagem precisava ser monitorada para garantia da qualidade. O atendimento à Educação Infantil era precário: a abrangência era de apenas de 10% da demanda e atendia as crianças de 5 e 6 anos nas escolas de ensino fundamental. O município não contava com nenhuma creche, com nenhum equipamento físico voltado para essa faixa etária. Construir e melhorar as instalações físicas era algo emergencial, assim como buscar estratégias para que as crianças e jovens não evadissem, encontrando na escola oportunidades de aprendizagem (EUCLIDES; BRASIL; SILVIA, 2020, p. 02).

A mudança proposta veio com o Programa Benevides à Escola, criado em 2013 sob a parceria e coordenação do Instituto Natura, na gestão do prefeito Ronie Rufino da Silva (PMDB) e da secretária municipal Leila Carvalho Freire, o programa teve a pretensão de “requalificar a oferta da educação básica no município numa perspectiva inclusiva visando à eficiência, a efetividade e a equidade dos processos, como forma de garantir o direito de aprender de cada um e de todos” (BENEVIDES, 2013, p. 02). Para tanto, estabeleceu reordenar a Rede Municipal de Ensino numa perspectiva sistêmica; elevar os índices de aprendizagem; alfabetizar letrando as crianças até os sete anos de idade.

Esse reordenamento da educação inicia com o Plano Municipal, que se apresenta como um planejamento fundamental da administração pública, mostrando “os problemas, as prioridades, os prazos, recursos e ações a ser efetuada de forma objetiva e organizada” (MORAES, 2014, p. 79). O Plano apresenta 15 metas, entre essas a Valorização da Carreira dos Profissionais da Educação do Campo e das Águas, com indicador de oferta de formação continuada (Educação Especial, Inovação Tecnológica), garantia da hora atividade de

planejamento e oferta de formação continuada aos docentes nas especificidades no campo, do campo e das águas.

A Rede de Ensino do município conta, em 2020, com 34 Escolas, sendo 05 unidades creches específicas para Educação Infantil, 25 unidades que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I, 01 unidade que atende Ensino Fundamental I e II, 03 unidades específicas de Fundamental II, no total de 9.512 mil alunos na rede, sendo 2.865 atendidos na Educação Infantil; 74, na Educação de Jovens e Adultos e 6.573, no Ensino Fundamental (INEP, 2020).

Logo abaixo, o Quadro 7 nos fornece uma síntese dos dados gerais da Secretaria Municipal de Educação de Benevides sobre quantitativo de docentes e a formação acadêmica.

Quadro 7 - Docentes da Educação Básica, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica do Município Benevides – 2020

Escolaridade e Formação Acadêmica							
Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior					
		Graduação			Pós-Graduação		
		Total	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado
-	10	640	618	12	274	22	4

Fonte: Inep, 2020.

Em relação ao vínculo dos professores, conforme o quadro 8, a educação básica municipal tem cerca de 68,5% professores contratados e o município fez o último concurso público para docentes em 2006, o que já faz 16 anos.

Quadro 8 - Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo, Município Benevides – 2020

Número de Docentes da Educação Básica na Rede Pública, por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo, Município Benevides – 2020				
Total	Concursado/efetivo /estável	Contrato Temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT
343	108	235	---	---

Fonte: Inep, 2020.

Dessa forma, um dos critérios para participação da pesquisa foi preferencialmente o vínculo efetivo, por considerarmos o tempo de vivência na rede municipal e a estabilidade, levando em consideração que o vínculo permite mais liberdade de análise e crítica, sem

colocar em cheque o trabalho do professor.

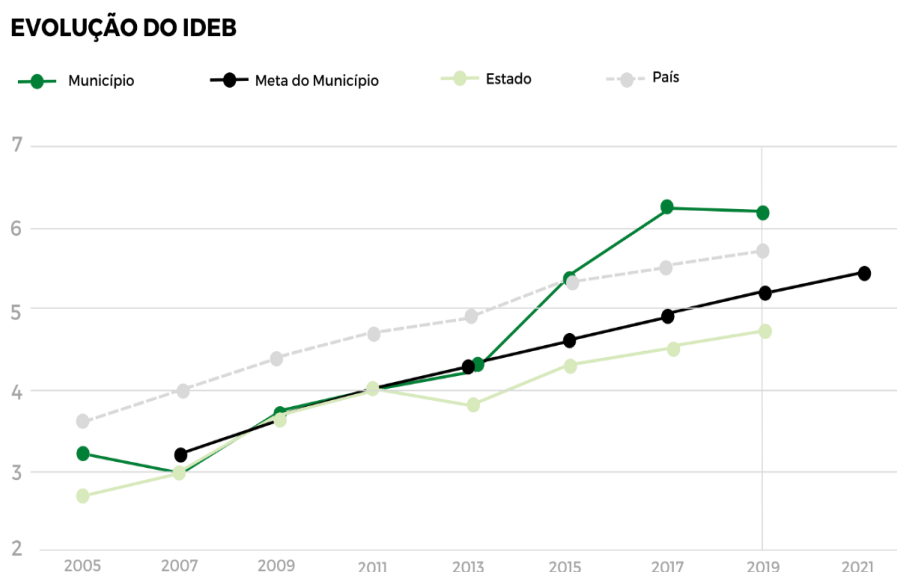
Ademais, o Instituto Natura por meio do projeto Rede de Apoio à Educação, assessora a gestão de Benevides desde 2013, com suporte para elaboração de currículo, avaliações da aprendizagem e formações de professores.

Segundo o relatório do Instituto (2018) desde 2015, o projeto financia a realização de duas avaliações de aprendizagem por ano, para todas as etapas do Ensino Fundamental. Em 2017, foi iniciada, também, a avaliação de fluência em leitura dos alunos em fase de alfabetização.

A gestora de projetos do Instituto Natura, Márcia Ferri considera que o avanços nos indicadores da educação de Benevides se dá por um conjunto de estratégias que têm sido adotados pela Secretaria, em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos: formação de assessores pedagógicos e professores na elaboração de sequências didáticas, realização de oficinas para a implementação de estratégias da Comunidade de Aprendizagem (como as tertúlias literárias), programa de reforço escolar contínuo, além da adoção de rituais de governança na equipe de gestão da pasta, o que fortalece a capacidade de atuação destes profissionais na rede.

O município teve o melhor Ideb entre os municípios paraenses, ocupando em 2021 a primeira posição do Pará, no *ranking*, conforme veremos:

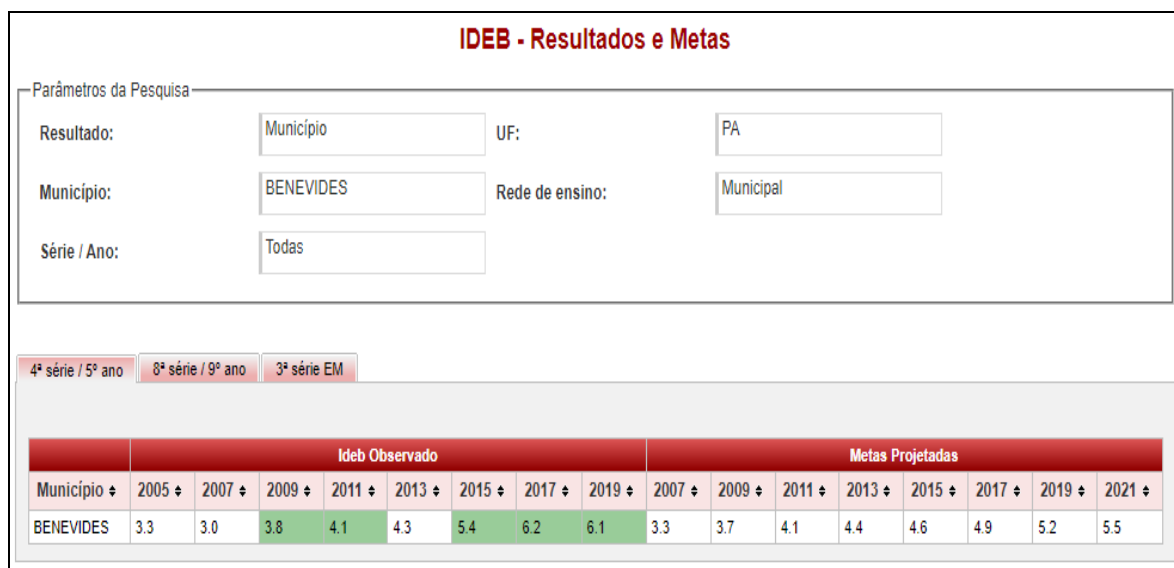
Gráfico 2 - Evolução do Ideb/Benevides



Fonte: Ideb/Inep (2019).

Ao longo de sete anos, Benevides passou a ocupar o 41º do estado, em 2012, avançando significativamente, em 2019, para 6,2 no Fundamental I. O resultado, para esta etapa de ensino, é bastante acima da meta traçada pelo município (4,9) e pelo Ministério da Educação (6,0) e da nota de 2015 (5,4). Os índices também foram superiores aos obtidos pela rede pública estadual e nacional, que foram respectivamente 4,5 e 5,8.

Figura 5 - Metas observadas e projetadas em Benevides – Ideb



Fonte: Ideb/Inep (2019).

Contraposto a esses dados, as condições de infraestrutura destinadas à promoção da qualidade de vida com dignidade à população é precária; representada por ausência de distribuição de água tratada e esgoto sanitário para toda a municipalidade, limitações no atendimento de iluminação pública e ruas asfaltadas, aspectos esses que interferem direta e indiretamente no desempenho escolar geral dos estudantes. As políticas de fomento ao trabalho e geração de renda são imperceptíveis, ocasionando um quadro elevado de incidência do trabalho informal, precarizado, entre a maioria dos habitantes da municipalidade.

De acordo com Marx (1978), o Estado, enquanto comitê dos negócios da burguesia, proporciona todas as condições possíveis ao capitalizar suas bases produtivas em espaços geográficos subsidiados pelas políticas de incentivos fiscais, contudo, a aplicação da automação e informatização dos processos de produção, limitam significativamente a presença de trabalhadores nos restritos postos de trabalho. A presença da empresa Natura no município de Benevides manteve a invisibilidade do trabalho formal, entre trabalhadores com baixa escolarização e qualificação.

Segundo análise do Instituto Natura, esse resultado é oriundo de ajustes e adequações no modelo educacional (incluiu a implementação dos currículos de língua portuguesa e matemática), o monitoramento de aprendizagem (avaliações diagnósticas e intervenções pedagógicas, pautadas por desafios de aprendizagem específicas a cada escola), formação de professores, reforço escolar, além do envolvimento de toda a comunidade que contou com o apoio técnico e financeiro do Instituto Natura, com destaque para frente de avaliação diagnóstica aplicada a todas as crianças da rede.

O Ideb do município elevado impacta a uma aceitação do IN na rede municipal pela comunidade, professores, gestores, educadores. Sobre esses avanços, a secretária Leila Freire já relatava sobre a parceria com IN e a RAE que,

O diferencial está exatamente no espaço de interlocução. Hoje, o TRILHAS, por exemplo, está vinculado ao processo de monitoramento de aprendizagem. A apresentação dos resultados das avaliações diagnósticas conta com a participação do formador do projeto aqui em Benevides, que faz sua contribuição a partir das intervenções didáticas que serão necessárias. Essas intervenções são planejadas nos encontros TRILHAS. Em Comunidade de Aprendizagem, estamos transformando três escolas, com uma ação de formação para todos da rede, a fim de que os princípios do projeto façam parte dos PPPs, os Projetos Político-Pedagógicos (INSTITUTO NATURA, 2014, p. 24).

Em observação para realização da pesquisa no município, percebemos o quanto a infraestrutura das escolas municipais é considerada satisfatória. Então, *a priori* acreditava-se que havia influência financeira do IN para com o município, uma vez que existe um ecoparque da empresa, escritório e programa específico – Programa Benevides à Escola – para educação de Benevides. Entretanto, em entrevista, a secretária municipal de educação em exercício 2020, afirma que

O Instituto Natura nunca entrou com recursos financeiros, mas, sempre com parceria de consultoria, trouxe o CAED – Centro de avaliação da universidade Juiz de Fora – para fazer para nós avaliação diagnóstica, ela tem um custo muito alto. Eles trazem especialistas que elaboram a avaliação, mas o município que imprime as avaliações, esse custo de impressão é nosso (Secretária de Educação, 2020).

Dessa forma, atribuem a melhoria da educação do município, com as mudanças no aumento do Ideb, na organização do trabalho pedagógico e a inserção de avaliações municipais à formação continuada do Projeto Trilhas. No entanto, apesar de mostrar o investimento destinado ao Projeto Trilhas a secretária não consegue mensurar esse repasse ao município, desconhece em que é utilizado esse valor, uma vez que o município precisa ter recursos para que se efetivem as ações proposta pelo IN.

Concluimos este capítulo, desvelando que a lógica de funcionamento do Instituto Natura não foge à regra do alinhamento do capital destinado à promoção da educação a

salvaguardar seus interesses na qualificação do capital humano, por meio da formação continuada de professores. É pertinente considerar o quanto a educação torna-se um elemento estratégico destinado à acumulação de capitais, mediante o discurso da responsabilidade social, com a finalidade de comprometer a sociedade por meio do consumo dos produtos disponibilizados no mercado.

Os projetos e programas vinculados à marca Natura induzem os consumidores à compra, como forma de assegurar o financiamento da educação, visando o alcance da qualidade, e nesse sentido, o instituto promove o discurso de que a sociedade também é responsável pela melhoria, colocando o Estado em posição secundária.

Ao incentivar os docentes a tornarem-se parceiros do Instituto Natura, por meio da inserção na categoria de “Consultores Natura”, fortalece a precarização do trabalho, visto que não existe vinculação formal entre o trabalhador e a empresa, e também, fragiliza a valorização profissional e social dos professores, por meio da naturalização da atividade laboral informal. Além de avançar na lógica do desmantelamento do valor social do magistério, ao isentar-se da formação política dos docentes quanto à necessidade de se lutar por melhores condições de trabalho e de salários.

As iniciativas do Instituto Natura destinadas à formação continuada de professores limitam-se ao saber-fazer pedagógico, com foco no processo ensino-aprendizagem, e não se apresentam propostas destinadas à formação crítica, política, problematizadora da realidade em que os docentes se inserem, principalmente nas escolas públicas. São perspectivas descritas nas políticas de formação continuada de professores restritas à prática educativa, ou seja, instrumentalizar os docentes quanto à utilização de recursos e materiais que possivelmente podem contribuir com o desenvolvimento das habilidades dos educandos, no entanto, desconsidera os demais elementos que interferem na composição do desempenho qualitativo dos alunos.

O foco na formação do capital humano limita a formação continuada dos professores e impede qualquer perspectiva de construção de uma escola que reconheça a realidade concreta dos sujeitos, e a partir dessa realidade, tornar o professor um intelectual transformador.

É possível apontar o quanto o foco de atuação do Instituto Natura restringe-se ao fortalecimento da empresa no mercado, como estratégia de promover a imagem institucional vinculada à responsabilidade social. A experiência da parceria entre o Instituto Natura e a Secretaria Municipal de Educação de Benevides revela-se insuficiente para transformar as condições sociais e o alcance da qualidade da educação. É pertinente apontar que a qualidade da educação não se restringe ao alcance dos índices estabelecidos no Ideb, e demais sistemas

de avaliação em larga escala disponíveis, mas é fundamental que a educação de qualidade proporcione a formação crítica, cidadã, destinada à transformação das condições sociais para o usufruto da vida em condições de dignidade. Nesse tensionamento, no próximo capítulo, vamos analisar o modo como a formação continuada do Projeto Trilhas vem sendo desenvolvido e as implicações no reconhecimento e autonomia dos professores em Benevides.

CAPÍTULO 4

INSTITUTO NATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BENEVIDES/PARÁ

Nesta seção, analisamos a formação continuada desenvolvida pelo Instituto Natura por meio do Projeto Trilhas na autonomia e reconhecimento dos professores, tendo como referência desvelar as contradições e implicações dessa formação, a partir do documento que contém a proposta de formação do Projeto Trilhas, e da fala dos sujeitos envolvidos, professores da Rede Municipal de Benevides e da secretária de educação.

Nesse sentido, primeiramente abordamos a implementação do Programa Benevides à Escola, para identificar o nível de gerenciamento por parte da Empresa no sistema educacional desse município, além da reestruturação pela qual passou a rede municipal, por meio da criação desse programa. É composto por três grandes frentes: gestão administrativa, gestão de pessoas e gestão pedagógica; no que diz respeito à gestão pedagógica, esta tem como central o currículo, monitoramento da aprendizagem e intervenções. Assim, nesse aspecto, a formação continuada faz parte dessa frente, sendo implementada a partir de um diagnóstico que visa subsidiar teórica e metodologicamente os docentes envolvidos. Adicionalmente, o programa cria uma cultura de avaliação e premiação no município, contribui para o redimensionamento do trabalho e da formação docente, como se verá a seguir.

Procurou-se, ainda, revelar o fortalecimento do gerencialismo e da lógica privada, identificando os meios que integram parceria do Instituto Natura na condução da formação continuada do Projeto Trilhas no município de Benevides; para tal, defende-se o entendimento de que o discurso produzido socialmente repercute junto aos professores e Secretaria de Educação, o que não ocorre sem contradições e isso traz implicações na autonomia e reconhecimento desses professores. Para balizar essas análises, fundamentou-se essas análises na teoria social do discurso, das categorias que emergem da realidade, com base em Fairclough (2013).

Portanto, os elementos apresentados nesta seção, ajudam a compreender a dinâmica da formação continuada de Benevides, sua estrutura desde a implementação do Programa Benevides à Escola, a realização da formação continuada a partir do Projeto Trilhas e que discursos os professores manifestam sobre essa Parceria Público-Privada na concretização da formação; nessa perspectiva, buscou-se evidenciar contradições e limitações que se colocam no discurso hegemônico presente na relação público-privada e as implicações em relação à autonomia e reconhecimento docente. E, nesse conjunto de argumentos, somam-se a

necessidade de oferecer perspectivas ao professor, no sentido de ajudá-lo com sua tarefa educativa.

4.1 Estruturação da rede de ensino a partir da assessoria do Instituto Natura: Programa Benevides à Escola

O Instituto Natura, como assessor e organizador da reestruturação da rede de ensino municipal de Benevides, idealizou, junto com a equipe da Semed, o Programa Benevides à Escola, em 2013. O objetivo, segundo o programa, era “requalificar a oferta da educação básica no município de Benevides/PA numa perspectiva inclusiva visando à eficiência, a efetividade e a equidade dos processos, como forma de garantir o direito de aprender de cada um e de todos” (BENEVIDES, 2013, p. 01).

A inserção do privado no espaço público é acompanhada por aplicações de bases tecnológicas destinadas a promover o funcionamento da gestão, segundo os moldes da produção de resultados, cuja avaliação fundamenta-se na perspectiva quantitativa. O referencial a ser alcançado é o atingimento das metas previstas nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica em consonância com os referenciais do Pisa⁶¹.

Interessante ressaltar que a parceria da empresa Natura com o município se deu antes da criação do Instituto Natura, o que pode ser identificado em entrevista concedida pela Secretária de Educação: “o município tinha parceria com a Empresa Natura antes da criação do Instituto, depois já estava surgindo o instituto foi feita a parceria com o Instituto Natura, o que ajudou no reordenamento de 2013 para cá em Benevides”.

Dessa forma, nessa parceria se estabeleceu o reordenamento da rede municipal de ensino numa perspectiva sistêmica para elevar os índices de aprendizagem; alfabetizar letrando as crianças até os sete anos de idade. O programa foi efetivado em três fases: diagnóstico, implantação do programa, e implementação. Em todas as fases a assessoria do Instituto Natura conduziu as ações, a Secretária diz que o Instituto ajuda “no monitoramento, e daí eles ofereceram, projetos que vem para somar com essa questão, dos índices de aprendizagem [...] e nós precisamos muito, eles trazem o que estamos precisando”.

⁶¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, “é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola (INEP, 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 15 maio 2022.

Segundo essa mesma entrevista, a fase do diagnóstico ocorreu de dezembro de 2012 a fevereiro de 2013, o Instituto levou uma equipe de Benevides para conhecer outras experiências exitosas, conforme nos relata a secretária,

[...] o instituto Natura promoveu muitas trocas entre outros municípios não é? Para equipes da Secretaria, mas, quando a gente fala equipes da Secretaria a gente considera Semed todo grupo de profissionais, então, por exemplo, professores ter uma experiência de Sobral é considerado a melhor qualidade rede pública, que tem o melhor Ideb do Brasil exatamente fomos fazer trocas, a gente foi conhecer, por exemplo, a experiência de São José de Garopaba no Rio Grande do Sul o instituto Natura faz muito isso essa questão da troca ela se dá entre municípios aonde a gente quer chegar perto, por exemplo, os municípios que têm experiências próximas e parecidas com a nossa, então você conhece uma experiência lá do sul que tem outra estrutura que tem outra dinâmica, mas, tem igualmente os resultados e é parecida uma trajetória, a gente não foi apenas para colher, mas a gente foi também para dar nossa experiência de educação de ações educativas de êxito, dizer como é que a gente chegou nesse resultado eles disseram para a gente como eles tinham chegado a um resultado parecido, então essa troca o instituto promove muito entre outros municípios, outros estados, e trouxe também muita gente de fora, pessoal de Cajamar que é onde tem a sede do instituto Natura em São Paulo, eles vieram justamente para entender como era que a gente conseguia encantar o professor para esse processo, precisa que o professor abrace a ideia como que se dá o teste de fluência então outros municípios vieram passar uma semana aqui para acolher também aqui os frutos do município (Secretária de Educação, 2020).

A lógica descrita na estratégia tem por finalidade convencer os profissionais da educação que é possível o alcance de resultados sob condições de infraestrutura escolar semelhante. No entanto, não se discute que os sujeitos da aprendizagem são “diferentes”, que se constituem enquanto sujeitos mediados pela cultura. Além disso, a estratégia utilizada tem como finalidade “encantar” os docentes. De acordo com Freire (2010), a pedagogia libertadora permite compreender que o trabalho docente não se reserva a sacerdócio, tampouco, um ato de voluntarismo. Assim, as condições objetivas adversas descritas no contexto educacional não são consideradas nos debates entre a entidade do terceiro setor e os docentes.

Além dessas visitas realizadas pela equipe da Semed em outros municípios com assessoria do IN, houve visitas de uma equipe técnica do Instituto Natura nas escolas de Benevides para construção do diagnóstico municipal, desse diagnóstico foi construído o Programa Benevides à Escola com pressuposto norteador da ação que “todo profissional de educação trabalhe com metas”. Segundo esse programa,

Um professor alfabetizador, por exemplo, possui uma meta muito clara: alfabetizar o grupo de estudantes que estão em sua sala de aula no período letivo em questão. Um gestor escolar, por sua vez, pode estabelecer como meta melhorar a qualidade do ensino oferecido por sua escola. Os exemplos se reproduzem conduzidos pela mesma estrada: não há educação sem metas. Elas nos dão um horizonte para onde olharmos (BENEVIDES, 2013, p. 03).

Ainda que se apresente um conjunto de metas a serem desdobradas desde a gestão até o chão das salas de aula, contudo, não se discute as condições objetivas destinadas ao possível alcance. Assim, a lógica quantitativa, numérica, é o foco central apresentado na gestão, semelhante aos moldes do cotidiano da empresa. É relevante considerar que o ato de alfabetizar é um processo, portanto, é isento de um tempo delimitado. É possível identificar os pressupostos da didática comênic, tradicional, que defende a possibilidade de ensinar tudo a todos, e que todos podem aprender ao mesmo tempo.

Monitorar as ações das escolas por meio das avaliações foi a constatação da equipe de assessores que foi a campo com o objetivo de “buscar as informações necessárias para que decisões possam ser tomadas. Através de um diagnóstico, o problema é percebido e soluções podem ser arquitetadas” (BENEVIDES, 2013, p. 03); assim, constatou-se que,

A rede municipal de Ensino de Benevides sem organização sistêmica; Secretaria Municipal de Educação sem autonomia; Programa de Alimentação Escolar que não atendia aos objetivos de trabalhar com a educação alimentar; Estrutura organograma da Secretaria de Educação não alinhada às políticas educacionais do MEC; Conselhos de controle social inativos; Inexistência de Conselho Municipal de Educação; Inexistência de currículo próprio; Unidades de ensino de porte insuficiente; Inexistência de política para a educação infantil; Desigualdade nas condições de acesso e permanência dos alunos nas escolas; Escolas sem aparelhamento adequado; Déficit de cerca de 1000 vagas no ensino fundamental e 90% da demanda da educação infantil não atendida; Rede física sem estrutura adequada e com equipamento insuficiente e/ou inadequado (BENEVIDES, 2013, p. 03).

A precariedade de funcionamento da infraestrutura administrativa e operacional estatal é estratégica para fortalecer o discurso junto à sociedade de que a privatização ou a terceirização dos serviços destinados ao atendimento das demandas populacionais, é o caminho a ser percorrido. Para Adrião *et al.* (2016b), a lógica da precarização dos serviços públicos tem percorrido todos os processos de desmonte do Estado, visando a entrada das empresas como alternativa viável à melhoria da qualidade da prestação dos serviços educacionais.

Após, essa fase, foram implementadas três metas a serem cumpridas: meta 01 – reordenamento da rede municipal de ensino em uma perspectiva sistêmica; meta 02 – elevação dos índices de aprendizagem; meta 03 – alfabetizar e letrar todos os alunos até sete anos de idade. Para cumprimento das metas, o município efetivou um plano estratégico a médio e longo prazo. Silva (2018) sistematizou para o IN um resumo da trajetória de Benevides e destaca, nesse resumo, a meta de revitalização de 100% da rede física, com ampliação das escolas, reorganização do organograma da Semed, alinhada com a política pública do MEC.

Entrementes, foi criada a casa de conselhos e os conselhos de acompanhamento social reativados. O Sistema Municipal de Ensino foi estabelecido, resultando a Lei nº 1.114/2013 e, ainda, foi gestado o primeiro Plano Municipal de Educação (Lei nº 1.148/2015) alinhado às metas do Plano Nacional de Educação, o Sistema Municipal de Ensino; o Conselho Municipal de Educação (CME); o Fórum Permanente de Educação; a legalização/reconhecimento das escolas; o aparelhamento das unidades escolares; a formação continuada para todos os servidores da educação e a ampliação da carga horária escolar (Mais Presença), busca ativa de alunos (Fora da escola não pode).

Segundo documento desse programa, o município erradicou a evasão escolar, já que as faltas dos alunos não justificadas suscitaram uma busca ativa por parte da Semed, tendo impactado para atingir tais resultados,

Em 2013 foi difícil para as famílias entenderem, mas hoje de maneira geral as famílias justificam as faltas. Quando acontece a busca ativa e a família não cumpre o termo de compromisso firmado com a escola recorremos ao Conselho Tutelar e o Ministério Público. Alunos com deficiência têm igualdade de acesso, tudo na perspectiva da garantia do direito de aprender de cada um e de todos (Secretária de Educação, 2020).

Houve a implantação também do sistema municipal de avaliação que monitora a aprendizagem dos alunos e subsidia o processo formativo dos professores e a Olimpíada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Benevides (Opermeb), um sistema de premiação às escolas que atingirem a meta do Ideb.

O incentivo à competição e à meritocracia é referencial que fundamenta as práticas educativas defendidas pelas entidades empresariais, com a finalidade de alcance de resultados. Assim, transfere-se aos sujeitos a responsabilidade pelo alcance de melhores desempenhos no percurso de escolarização, desconsiderando as limitações e as condições objetivas de produção da vida material.

A Opermeb é organizada pelo Instituto Natura e ocorre uma vez ao ano. As metas são decididas, segundo o Professor J, “em uma reunião com os gestores é lançada a toda a rede, as escolas que atingem a meta todos os servidores daquela escola ganham décimo quarto e os alunos premiação”.

A terceira fase envolveu o foco na formação continuada com realização de colóquios, conferências, elaboração de um novo currículo, informatização via programa próprio I EDUCAR – que inclui desde o registro de vida acadêmica dos alunos até o monitoramento da aprendizagem via avaliação diagnóstica. Além disso, foi feito um monitoramento periódico da

aprendizagem, por meio da avaliação de fluência em leitura⁶². As habilidades não desenvolvidas, as competências não alcançadas orientam as agendas formativas dos docentes e a elaboração de sequências didáticas e atividades estruturantes.

O Programa Benevides à Escola, aponta o Instituto Natura como parceiro dessa ação,

Contamos com a parceria do Instituto Natura/SP que não aporta recursos direto no município, mas que *participa no plano das ideias*. Ele provoca, nos faz pensar contribui com consultores quando necessitamos. Participa de forma efetiva do nosso planejamento. Temos também a Universidade Federal de Juiz de Fora que através do CAED tem sido uma presença na estruturação do Sistema Municipal de Monitoramento da Aprendizagem (BENEVIDES, 2013, p. 04).

Nesse aspecto, a participação do instituto é no planejamento, momento de discussão, diagnóstico, proposta de intervenção, criação de políticas, programa como o Benevides à Escola, pois, todas as despesas são do município, segundo a secretária de educação, o IN disponibiliza os técnicos, os formadores, entretanto, todo o material para desenvolver as ações da formação é o município que disponibiliza. Sendo assim, não há clareza do investimento do Instituto quanto a recursos financeiros no município, mas, a divulgação da empresa pelo Instituto ao vincular a linha “Crer Para Ver” aumenta a cada ano o quantitativo de consultoras, com presença dos professores dos anos iniciais, como vimos no capítulo anterior. Pois,

[...] o instituto Natura nunca entrou com recurso financeiro entrou com a parceria de consultoria por meio do Caed porque essa avaliação do Caed ela tem um custo alto não é, Caed é esse centro de avaliação da Universidade de Juiz de Fora, eles trazem especialistas, elaboram avaliação, o município entra com a parte dele, somos nós que mandamos para a gráfica, imprime, o custo do material impresso o custo é todo nosso mas, é eles que elaboram a avaliação, e que produz um resultado para todos os alunos do primeiro ao nono ano fazem avaliação (Secretária de Educação, 2020).

É pertinente considerar que as entidades sejam institutos, fundações vinculadas às empresas disputam os editais destinados a convênios de cooperação técnica e financeira junto ao Ministério da Educação, e essa rede inclui, também, Instituições vinculadas às

⁶² Segundo Caed, “A avaliação de Fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, geralmente aplicado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança realiza uma leitura para um professor ou uma professora e tem o seu desempenho associado a um Perfil de Leitor. A gravação da leitura do estudante é feita por meio de um aplicativo do Caed, que depois é analisada por um professor ou uma professora. Não é necessário estar conectado à internet na hora da aplicação do teste, de modo que todo o material gravado pode ser processado e enviado à análise posteriormente. Para a análise do desempenho em leitura do estudante, são levados em conta três critérios: precisão, que é a capacidade de ler corretamente as palavras escritas; velocidade ou automaticidade, que diz respeito à realização de uma leitura fluida, sem grandes pausas e dificuldades; e prosódia, que aponta para o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entoação interrogativa em uma pergunta. Além disso, o estudante pode ter de responder questões sobre o conteúdo do texto que leu. Os resultados alcançados pelos estudantes são divulgados na Plataforma CAED da rede de ensino de acordo com diferentes perfis: Pré-Leitor, Leitor Iniciante e Leitor Fluente, além daqueles que, por alguma razão, não realizaram nenhuma leitura”. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/fluencia.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Universidades Públicas e Privadas, logo, é por intermédio de recursos públicos que as empresas desenvolvem suas atividades, além de inserir a lógica da gestão empresarial, tanto na administração da escola quanto na gestão do processo pedagógico. Segundo Adrião *et al.* (2016b), essa rede de entidades vinculadas ao terceiro setor, ocupam cada vez mais os espaços no âmbito da educação, seja por meio de organização de conferências municipais, como também disseminam as ideias do empresariado quanto ao formato que os currículos devem percorrer para responder as demandas do mundo do trabalho.

Alguns resultados foram descritos no documento do Programa Benevides à Escola.

[...] elevação dos índices de aprendizagem, elevação da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, avanço do IDEB de todas as escolas evidenciando a equidade, de práticas inovadoras e de rotinas pedagógicas consolidadas, maior envolvimento da escola com a comunidade, igualdade de acesso para todos, dez novas escolas entregues no período, rede física 100% revitalizada com perfil de entrada de cada ano claramente definido, currículo dialogando com a BNCC, projeto matemática em ação, trabalhada sob a forma de oficinas. Todas as escolas cresceram na proficiência em matemática, sistema de monitoramento da aprendizagem próprio, dialogando com os sistemas externos de avaliação em larga escala em pleno funcionamento, controle da fluência em leitura, evasão escolar zero e índice geral de aprovação de 98%. Rede municipal de ensino com organização sistêmica, professores comprometidos com o resultado qualitativo do aluno. Alunos no cerne dos processos de aprendizagem significativa (BENEVIDES, 2013, p. 08).

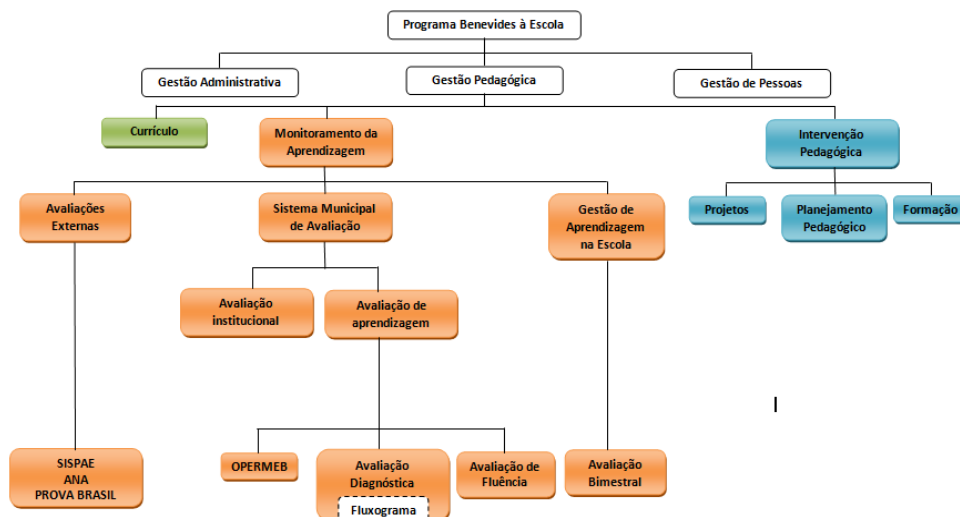
Diante do cenário apresentado no município de Benevides, tanto a Semed, quanto o IN se posicionaram a partir dos resultados do Ideb, enfatizando que Benevides desponta para o primeiro lugar do estado do Pará, como sendo município referência em qualidade, o que levou várias secretarias de educação a realizar visitas ao município em busca de compreender a organização que estava sendo efetivada.

Com base nessa experiência, o Instituto Natura organizou um resumo executivo do legado de Benevides em 2018 e disponibilizou, no sítio do instituto, o título “experiência exitosa⁶³”; esse resumo sistematiza o processo de avaliação, aprendizagem, currículo e intervenções pedagógicas, implementados na etapa do Ensino Fundamental descrevendo as ações implementadas sobre a política norteadora da Secretaria Municipal de Educação de Benevides/PA o “Programa Benevides à Escola!”, composto por três grandes frentes: Gestão Administrativa, Gestão de Pessoas e Gestão Pedagógica.

⁶³ O modelo de experiências exitosas, incentivado pelos organismos internacionais consiste em difusão de “boas políticas” “boas práticas” que devem ser seguidas por outros países e estudá-las sistematicamente, segundo o banco mundial o Brasil é um dos melhores laboratórios do mundo para a geração de evidências globais sobre ‘o que funciona’ na educação” (WORLD BANK, 2010, p. 86). Acrescenta que “uma das recomendações mais importantes para o próximo ministro federal é fomentar esta rica experiência de forma mais eficaz” (WORLD BANK, 2010, p. 86). O banco anuncia que o setor privado precisará estar engajado para “para orientar a catalogação de políticas privadas de promoção da aprendizagem, registrando experiências, preocupações e demandas que colaborariam para direcionar as prioridades e orientações estratégicas nos vários países” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 3).

Segundo esse resumo, o eixo Gestão Pedagógica é composto por três frentes: **Currículo, Monitoramento da Aprendizagem e Intervenções Pedagógicas** que, por sua vez, apresentam um conjunto de ações voltadas para o conteúdo, monitoramento e aperfeiçoamento da gestão do ensino no município, conforme Figura 6.

Figura 6 – Estrutura do Programa Benevides à Escola



Fonte: Instituto Natura, 2013.

Em relação ao currículo, a proposta elaborada em 2013, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com realização de formações para os professores, foi assessorada pelo IN e pela equipe pedagógica de Sobral-Ceará, que construiu um currículo específico para português e matemática, especificando detalhadamente os objetivos de aprendizagem e perfil de saída dos alunos em cada etapa. Foram definidas rotinas pedagógicas no currículo, que são ordenamentos das atividades previstas na escola.

Em relação ao monitoramento da aprendizagem, Silva (2018) nos diz que foi construída uma cultura de avaliação no calendário escolar do município, organizando a avaliação em três âmbitos: avaliação do sistema municipal de educação, produzidas pela Semed em escala padronizadas para toda a rede municipal, são compostas por avaliação diagnóstica, Opermeb, e avaliação de Fluência, as avaliações externas as quais são organizadas pelo governo do estado e governo federal, a Semed só executa e as avaliações bimestrais, organizadas pelas escolas com apoio da equipe pedagógica local.

Essa cultura de avaliação, orientada segundo os moldes descritos pelos organismos internacionais, fragmenta-se na busca de resultados quantitativos, que, de acordo com Werler

(2011), não conseguem traduzir a realidade objetiva do processo educativo em totalidade. O caráter amostral, restrito à matrizes de referências, são insuficientes para assegurar a qualidade do processo avaliativo.

Sobre as intervenções pedagógicas, essas envolvem um conjunto de projetos com foco no reforço escolar (foco nos processos de leitura, escrita e matemática), na evasão escolar e no processo de alfabetização, sendo o Projeto Mais Presença garante uma hora a mais para os alunos no contraturno para os que não evoluem dentro do esperado. Os Projetos “Fora da escola não pode” e “Na escola sem aprender também não pode” estão focados no controle da evasão escolar por meio da busca ativa, que consiste em um levantamento dos alunos que são infrequentes e visitas as suas famílias pela escola, por meio da busca ativa escolar; nesse momento, os pais assinam um termo para garantir a presença em sala de aula.

É fundamental que a escola identifique, primariamente, as causas que ocasionam a evasão, visando construir estratégias que possibilitem intervir na realidade concreta, e dessa forma, fortalecer a rede de proteção, dentre estas o Conselho Tutelar, o Ministério Público, e demais instâncias do poder governamental. É relevante considerar a necessidade de compartilhamento de responsabilidades entre a família e o Estado, visto que a educação é dever de ambos. De acordo com Werler (2011), as classes menos favorecidas devido às condições de hipossuficiência, não podem ser unicamente responsabilizadas pela evasão escolar.

Nesse contexto, o projeto de formação continuada Trilhas e o Comunidade de Aprendizagem são visto pelo IN como a alternativa para aumentar a proficiência em português e matemática dos alunos da rede municipal, pois, o IN considera que,

[...] todos os processos e instrumentos de trabalho que apoiam as intervenções pedagógicas são elaborados com foco na aprendizagem, considerando os objetivos estratégicos de cada projeto e as necessidades de ensinagem dos professores e aprendizagem dos alunos, aferidas principalmente pelas avaliações de aprendizagem, dentre outros processos pedagógicos (SILVA, 2018, p. 16).

A partir da mudança na estrutura organizacional da Semed e o aumento dos indicadores nacionais como é o caso do Ideb, a comunidade em geral, professores e equipe técnica pedagógica atribuem esse aumento no Ideb como melhoria da qualidade do ensino em Benevides.

Vizzotto (2018, p. 226), em sua tese doutoral, constata que “os indicadores avaliativos do Ideb [...] tem servido como referência daquilo que chamam de qualidade, ou seja, IDEB alto é sinônimo de boa educação, Ideb baixo serve de alerta de que é necessário mudar algo”. Esse discurso de associar diretamente o Ideb à qualidade da educação e a formação de

professores à ação mediadora é reforçado pelos documentos oficiais, tais como Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2015), em que a palavra qualidade é recorrente, associada, na maioria das vezes, ao cumprimento das metas. Assim, o discurso de qualidade educacional é incorporado socialmente e a preocupação se apresenta pelo produto em si, ou seja, pelo resultado final.

A autora ressalta que,

Quando analisamos o conceito de qualidade em conferências ou fóruns mundiais de educação (por exemplo, Incheon, 2015), em documentos publicados pelo BM (2009) ou pelos princípios norteadores da Reforma no Brasil, constatamos que todos possuem um núcleo comum, cuja premissa se pauta na participação do setor privado na educação pública, na aquisição de habilidades, inclusive as interpessoais e sociais, bem como a possibilidade de oferta educacional com menor custo e maior eficiência. As evidências, como “provas científicas” da aprendizagem, são supervalorizadas, sem, no entanto, considerar uma série de outras condições – sociais (realidades locais, práticas democráticas que consolidam de maneira real a participação dos segmentos coletivos que compõem a escola), econômicas (investimento público em formação e valorização de professores, estruturas e equipamentos escolares, acesso garantido, alimentação, fornecimento de material didático-pedagógico) – que se secundarizam quando as parcerias acabam tomando conta do cenário educacional. Assim, se instala um projeto único, que enxerga a educação como forma de alcançar o desenvolvimento econômico, numa visão performativa, esvaziada do conteúdo social, mas produtora de algo imediato e pragmático (VIZOTTO, 2018, p. 295).

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação é algo para além das perspectivas quantitativas descritas por intermédio dos números que o Ideb imputa às escolas. A qualidade social da educação implica melhores condições para a produção da vida material, condições socioeconômicas favoráveis ao usufruto de todos os bens sociais, tais como o acesso à saúde, ao saneamento básico, à água tratada, à segurança pública e demais serviços que o Estado deve proporcionar ao cidadão.

Sobre essa prerrogativa, Vizzotto (2018) afirma que, no Brasil, os municípios não estão sozinhos, os parceiros da educação, ou seja, os empresários, estão se colocando como a solução para os problemas enfrentados por eles, especialmente a partir da reforma do Estado dos anos de 1990, conforme citamos nos capítulos anteriores.

Assim, diferentes parcerias são realizadas junto aos municípios, o que diferencia é a constituição jurídica delas e a forma como ocorre. No caso do Instituto Natura, segundo entrevista com a professora D, que exerceu a Presidência do Conselho Municipal de Educação em 2013, e a secretária de educação do município de Benevides (PA), desconhecem a licitação e contrato de serviços, sabem que a empresa, por meio do Instituto Natura, tem ajudado a educação no município, mas, não com recursos financeiros e sim, com orientações pedagógicas e administrativas.

O Instituto Natura está representado em 22 estados e 1.800 (mil e oitocentos) municípios brasileiros e suas bases atuam de forma semelhante, iniciando com a construção de um pacto para com a educação e a organização do processo de formação aos professores tem atuado na dimensão subjetiva e cultural, delineando uma concepção de educação e formação para os estados e municípios.

Entretanto, nos municípios em que a empresa tem sede, no caso de Benevides (PA) e Cajamar (SP), a atuação do instituto não se restringe apenas em realização de formação continuada, a assessoria é sistêmica e tende a influenciar na definição de uma educação que, segundo o instituto, seja de qualidade. Vizzotto (2018) diz que qualidade educacional, do discurso dos institutos está relacionada apenas com o Ideb, reduzindo a um produto mensurável, classificatório. Aliás, o discurso da qualidade tem sido tão usado que se tornou comum, “foi incorporado em leis, discursos e, de forma famigerada, expressa o sentido daqueles que o usam para consolidar uma linguagem de convencimento e confiabilidade, como a eficácia da relação público-privada” (VIZZOTO, 2018, p. 225).

Sobre esse debate, todos os setores da sociedade concordam com a ideia de que a educação deve ter qualidade, no entanto, de qual qualidade educacional tratam? Para Vizzoto (2018), a escola pública absorveu um vocabulário típico das relações de mercado: qualidade, eficiência, resultados, entre outros, e esse vocabulário está moldando a concepção de educação, formação, professor, escola. O discurso hegemônico não se limita a uma formação para o emprego ou para o trabalho, não é apenas uma palavra incorporada na rotina das escolas, mas, a mudança na formação de indivíduos que afirmam os padrões capitalistas e a nova lógica de dominação baseada na disseminação dos princípios do setor privado.

Na próxima seção, analisa-se o fortalecimento da lógica privada por meio das parcerias do Instituto Natura na condução da formação continuada do Projeto Trilhas no município de Benevides, a partir dos discursos produzidos socialmente junto aos professores e secretaria de educação, revelando as contradições e as implicações para autonomia e reconhecimento docente. Para tal, organizou-se as falas desses sujeitos em categorias interpretativas, como se verá a seguir.

4.2 Organização das entrevistas em categorias de análise

Esta seção tem por objetivo analisar as falas dos professores envolvidos na pesquisa com vistas a revelar as contradições entre a proposta de formação continuada do Instituto Natura e as implicações no reconhecimento, autonomia e práticas pedagógicas dos docentes.

Para analisar a fala dos professores e da secretária de educação, utilizou-se as contribuições de Fairclough (2016), que entende o discurso como um conhecimento socialmente construído de forma tridimensional, ou seja, discurso como texto, prática discursiva e prática social.

Nessa tridimensionalidade está incluída a dimensão do texto, que cuida da análise linguística, a dimensão discursiva voltada a relações dos discursos semânticos (sentido que ocorre entre os discursos), retóricas (tipos de discurso), interacionais (intenção do discurso), e a análise (con)textual, abrangendo estrutura discursiva, espaço e momento cronológico. E a dimensão da prática social que desvela a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos, construídos nos eventos discursivos.

O discurso na relação entre as pessoas, apresenta de múltiplas formas, como complemento, competição e dominação. “O discurso é visto como um modo não apenas de representação, mas também de ação sobre o mundo, mais especificamente sobre as pessoas, sendo uma prática de “significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

Além da vertente crítica do discurso, alguns elementos foram considerados para leitura e análise das entrevistas, tais como:

- a) Texto (vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual);
- b) Contexto do discurso (efeito do contexto);
- c) Interdiscurso, intertextualidade manifesta e constituída, interdiscursividade;
- d) Prática discursiva (envolve o processo de produção e distribuição);
- e) Prática social do discurso: hegemonia, ideologia.

O dito sempre traz consigo um pressuposto daquilo que ocorre em um contexto, e o não dito, que está presente no discurso, mas é subentendido dependendo do contexto. O não dito é secundário ao dito e que, de alguma maneira, o complementa e até mesmo serve de acréscimo ao discurso. Sempre há no dizer um não dizer necessário, ou melhor, o que não foi dito, que é justamente significativo para a compreensão da situação pesquisada.

A organização do material coletado primeiramente partiu da escuta das gravações, seguida da transcrição, da leitura e da releitura do material, o que permitiu construir um quadro síntese das falas, composto por: (perguntas da entrevista, objetivo da pergunta, fala que corresponde a ela, filtro, palavras-chave e construção de categorias interpretativas das falas).

Emergiram, das falas dos sujeitos, interpretações, sentidos que atribuem à formação continuada, realizada pelo Instituto Natura, as quais buscamos analisar desvelando as contradições e lógica que norteiam o Projeto de formação de Benevides (PA). Para isso,

organizamos em categorias analíticas, a saber:

1. Formação continuada de professores e a performatividade;
2. Reconfiguração da formação continuada e a identidade docente;
3. Padrões de qualidade associados à lógica do setor privado;
4. Meritocracia como perspectiva de inovação;
5. Autonomia e reconhecimento (na perspectiva do capital).

4.2.1 Formação continuada de professores e a performatividade

A formação continuada tem sido apresentada pelo Instituto Natura como um meio importante para preparar os professores para melhorar suas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, terem melhores desempenhos dos alunos, uma formação transmissiva com concretização de oficinas, palestras, seminários, presenciais e à distância.

Em suma, a formação continuada tem sido vista como um meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores. É a lógica prevista nos documentos dos organismos internacionais que basta ter formação que há possibilidade de melhoria da educação, atribuem a formação e educação a panaceia do desenvolvimento social e econômico, desconsideram assim, a urgência de uma articulação das políticas de formação às demais políticas docentes como: carreira, salário, condições de trabalho, que somente a formação continuada não terá como superar tais dificuldades, apesar de sua importância e relevância em todo o processo educativo, sendo também parte da valorização do professor.

Autores como Gatti, Barreto e André (2011), Candau (2011) e Maués e Camargo (2012) argumentam que ao pensar na formação continuada é imprescindível considerar o coletivo de professores de cada escola, suas condições de trabalho, o acompanhamento do coordenador pedagógico com uma função central de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário ao pensar na formação de qualquer profissional considerar a “trajetória da formação do indivíduo intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14) além de dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem.

É preciso que as secretarias elaborem políticas formativas que tenham coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência com as demais políticas

concernentes ao desenvolvimento profissional dos professores. Essa é uma perspectiva de formação continuada que considera o contexto local, sem desconsiderar o global. E uma política de formação continuada precisa valorizar a carreira dos professores.

Considerando a formação, que vem sendo realizada em Benevides e toda a configuração, vai identificar a performatividade como categoria analítica que aponta para as relações entre as questões macrossociais e as questões microespecíficas atinentes ao cotidiano educacional ou realidade local, Scherer (2019) fala que essa categoria está articulada ao movimento capitalista, o qual, entre outras medidas, dissemina a forma do mercado e uma gestão gerencial no setor público, ou seja, não se trata apenas de uma categoria meramente teórica e sim, um mecanismo político de disseminação de um tipo de concepção pedagógica e docente, dentro no contexto, envolvendo a educação e especificamente a escola pública.

Ball (2010), ao deslindar sobre a performatividade, diz ser um mecanismo potencial para controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, dizendo-lhes o quê e como lecionar. Com tais prescrições, as possibilidades criativas da ação docente são reduzidas, de forma que se consolida, paulatinamente, uma total alienação do “eu” profissional docente. Nesse quadro, os professores veem seus compromissos humanísticos reduzidos “a representações grosseiras que se conformam à lógica da produção de mercadorias” (BALL, 2010, p. 549).

A partir dessa compreensão, a formação continuada do Projeto Trilhas, desenvolvida pelo Instituto Natura em parceria com o município de Benevides (Pará) tem aduzido a uma performatividade e criação de performance na rede municipal.

Ball (2014, p. 38) diferencia performance de performatividade:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. **Performances** de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.

Dessa forma, a formação continuada realizada aos professores para atender as exigências externas tem regulado padrões externos ao julgamento do trabalho do professor no caso da formação desenvolvida pelo Projeto Trilhas, a qual tem estabelecido exigências na redefinição da ação de planejar dos docentes, as escolhas das literaturas, aos elementos a serem considerados como prioritários, tais como ensino de português e matemática, sendo constantemente avaliado pelas provas promovidas pelo Instituto, provas que avaliam o perfil de entrada e saída dos alunos com base em descritores de leitura e escrita, avaliações

construídas externamente, chamada avaliação de fluência, e a avaliação municipal realizada na Olimpíada Municipal de Educação, que hierarquiza as escolas por média alcançada no Ideb e premia as melhores com décimo quarto salário, eletroeletrônicos além de viagens.

A formação continuada, ao regular as ações pedagógicas, influencia no comportamento dos professores e faz com que se esforcem para adequar e dar conta das demandas exigidas, há um controle por meio das avaliações municipais externas se o professor está ou não conseguindo os resultados esperados com sua turma, o foco principal das formações é preparar os alunos desde a Educação Infantil para ter sucesso nas avaliações externas. Por isso, foca na leitura, escrita e conhecimentos matemáticos e os professores são os responsáveis por esse sucesso ou fracasso, o relato, a seguir, nos exemplifica a dinâmica realizada,

[...] a rede ela investe na questão das formações, a gente vê com os resultados o Ideb porque, isso tudo vai influenciando, a gente observa que a criança que entrou na rede desde a educação infantil, vai passando nos segmentos e chega no fundamental, a gente vê o quanto essas crianças avançaram. Várias formas se forem analisar a escrita, se for conversar com alunos da rede você vê o quanto esse trabalho tem sido feito tem impactado (Professor D, 2020).

Ball (2014) fala que a função da performatividade é controlar as funções e ações à lógica de desempenho, por meio de mecanismos de controle indireto e a distância, e aparentemente mais autônomos, mas fortemente administrativos das capacidades humanas. E como efeito, mudanças observáveis na prática escolar, na qual restringe as possibilidades de ação docente, prescrevendo formas de ser e vir a ser, que na educação dirigem a formas de pensar e agir pedagogicamente relacionadas ao desempenho e tudo aquilo que promova a melhoria dos resultados e padrões tal como a “Mercantilização do profissional público” (BALL, 2014, p. 68).

Amiúde, a performatividade, segundo Scherer (2019), interfere diretamente, modificando a forma, compromissos e valores pelos quais os docentes experienciam o seu trabalho e as satisfações que obtêm a partir dele, o que implica as relações profissionais e, também, interpessoais estabelecidas por esses sujeitos, bem como nas concepções sobre o mundo. Fairclough (2019) esclarece que o discurso é socialmente constitutivo: ele não apenas representa as instituições, identidades e relações que o representam, mas, contribui para reproduzir a sociedade (identidade social, relações sociais, sistema de conhecimento e crença) há uma relação de poder no discurso constituído da performatividade, em que essas relações reproduzem, reestruturam e desafiam a hegemonia existente como um modelo a ser seguido.

Assim, a formação continuada tem influenciado e ajudado a criar uma cultura da

performatividade do professor por meio das orientações do que é ser professor, incluindo desde sua ação educativa, aqui entendida como prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem. Está em construção nesse município um “novo professor” que atenderá com o máximo de conformidade os ditames dessa lógica; todavia, segundo Ball (2010) move-se para além dessa perspectiva, exprimindo-a como tecnologia, cultura e método de regulação de desempenhos.

Desde 2013, com o início da reordenação da educação no município de Benevides, foi construído um conceito de ser professor, e essa construção se deu a partir da dinâmica da formação continuada que reforça o perfil de um bom professor aquele que atinge as metas anuais do município, atualmente para rede, além de reforçar o entendimento da formação continuada, como uma ação que contribui para:

A formação continuada hoje para nós é forma de assegurar a atuação dos mais preparados e capacitados dentro das salas de aula, novas metodologias onde nós iremos enriquecer as aulas com novas práticas (Professor D, 2020).

Ele (*projeto de formação*) é um dos responsáveis por todo esse crescimento dos índices de aprendizagem dos alunos para você ter uma ideia a gente estava em 43 lugar no ranking do estado do Pará no IDEB passado para o primeiro lugar do estado, então assim é um conjunto de coisas não é como se dá isso formação de professores, formação continuada, os nossos professores recebem muita formação, avaliação diagnóstica com monitoramento dos alunos, então por exemplo, nós temos um currículo próprio de português e matemática que foi constituído com a ajuda do Instituto Natura com profissionais mas, com um grupo já de professores do próprio município [...] nós temos duas avaliações internas[...] e duas externas (Secretária de Educação, 2020).

Reforça o entendimento de que a formação continuada, por si só, consegue solução para os problemas educacionais, já que a formação continuada do Projeto Trilhas tem sido compreendida reparadora de défict educacional capaz de ajudar no avanço da rede, e também reguladora de novos perfis docentes “mais preparados”, “*capacitados*” com “*novas práticas*”, “*novas metodologias*”, “*inovação*” que deverá impactar nos índices do município.

As formações têm promovido, além do monitoramento ao planejamento dos professores, o “*alinhamento*” do currículo que tem mudado a rotina das escolas, com a inserção de mais avaliação. Já existem quatro avaliações anuais, foram acrescentados mais quatro avaliações externas, respostas das avaliações, intervenção e premiação aos professores e escolas da rede, o que tem sido aceito, elogiado por todos os entrevistados como melhoria da qualidade da educação.

A essa dinâmica, Ball (2004) chama de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são produtivos para um desempenho das políticas educativas no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos

aspectos da gestão, do currículo, como das práticas escolares. Essa aceitação se dá no sentido de uma prática discursiva que constrói relações sociais entre as pessoas e firmemente enraizada nas estruturas sociais que orientam uma forma de ser.

Scherer (2019), a partir dos estudos de Ball (2005, 2010), depreende sobre a performatividade como sendo uma tecnologia política sumária para promover os princípios da forma do mercado e da ótica gerencialista, pois permite modificar os valores, relações e subjetividades. Conseguiu-se perceber essa interferência, quando a formação é prescrita, instrumentalizada aos professores de como devem fazer, porque é dessa forma, segundo o instituto, que terá desempenho satisfatório, conforme afirmam os professores:

Eles mostravam como era para mostrar no lúdico nos slides, pegavam o livro e mostravam como a leitura tinha que ser feita, trabalhar aqueles caras e bocas e eu digo que foi um passo assim, que pra quem já tava na rede [...] foi uma queda de paradigma para quem tava na mesmice e para quem não tava que entrou naquela época foi assim um horizonte para saber a prática [...] (Professor G, 2020).

Os técnicos que vem do Instituto Natura e trazem a formação tem também os professores do Caed da Universidade Federal de Juiz de Fora, eles vem fazer formação. O Caed são eles que elaboram as avaliações, as avaliações externas, do perfil de entrada e do perfil de saída, são o pessoal do Caed que faz, então eles vem já traz a prova corrigida, os índices, os resultados aí a gente vai analisar junto com eles, na prova Brasil exatamente, eles mostram vocês avançaram aqui, esse descritor precisa melhorar esse daqui avançou a gente sempre vai tomando parâmetro do ano anterior, olha eles estavam assim, agora estão assim, olha avançaram, olha permaneceram, precisa melhorar aqui, junto com esses professores do Caed (Professor E, 2020).

Nas formações vieram casada descritores com a questão que está passando para o aluno, como é que a gente vai mostrar ela na questão com o aluno, mas, que a gente não sabe, qual é a habilidade que a gente está pedindo ali, mas, também eles deram essa forma da gente compreender porque itens qual é o descritor que aí você está avaliando [...] (Professor G, 2020).

Mesmo que nas falas dos professores seja atribuído um sentido satisfatório, impactante, inovador para o município com a parceria do Instituto Natura por meio da formação continuada dos professores, tais como destacam “o projeto Trilhas como eu já te falei foi muito satisfatório, porque houve uma mudança, houve uma oportunidade houve uma transformação em alguns professores (Professor C)”, “[...] o projeto Trilhas ele veio para dar um avanço mesmo, avançar na aprendizagem dos nossos alunos no IDEB [...] Eu avalio como uma mudança radical (Professor E)”, “[...] o Trilhas de modo geral ele abriu horizontes para quem já estava na mesmice, quebrou paradigmas, ele contribuiu, ele abriu leques, abriu horizontes (Professor G)”. Entretanto, mesmo sendo discursos de esperança, mudanças, percebe-se, com efeito, que as informações que são construídas e transmitidas sobre os professores articulam dentro desse jogo performático, com as representações de si e do que vem a ser educação. Nesse aspecto, mesmo os avanços sendo quase sempre anunciados

relacionados ao Ideb do município, aos professores/escolas que conseguem atingir a meta anual da prova interna que resulta nas premiações.

Dessa forma, na cultura da performatividade somos influenciados nas tomadas de decisões, no ato de planejamento, nas escolhas das palavras, na prática de sala de aula. Uma vez que, nessa relação, ninguém quer ser considerado fora dos padrões performáticos, então começa a se estabelecer comparações entre o trabalho dos docentes, resultados e, assim, todas as relações subjetivas vão sendo direcionadas a supervalorizar a proposta do mercado, o professor eficiente é o que consegue as metas e é premiado.

Dito de outro modo, Ball (2005) afirma que novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produto, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e à comparações de desempenho. Diferentes formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E outros sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

Ora, essa caracterização da performance, para Ball (2005, p. 547), é muito sedutora, e faz o professor pensar que está a atingir o “máximo desempenho”, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino, a obter pontos por reconhecimento ou uma condição especial e ser premiado, entretanto, “o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela”.

Essa ação performática é reforçada pela formação continuada, em que os resultados são enaltecidos, os efeitos da performance que exige visibilidade da ação desse professor, são ações que valorizam esse contexto, tais como visibilidade da escola e da própria imagem dele nos resultados da avaliação, essa forma de pensar penetra na maneira de agir do professor sobre sua prática e deslegitima critérios de justiça e igualdade social, manifestados por cooperação, coletividade, participação popular e por direitos sociais ativos (BALL, 2010).

Essa cultura é expressa por um conjunto de exigências atribuídas aos professores, tais como:

[...] bases de dados, reuniões de avaliação e análises anuais, relatórios, visitas de garantia de qualidade, publicação periódica de resultados, inspeções e análises de pares, por meio de julgamentos, medidas, comparações e metas, impulsionadas pelas informações coletadas de forma contínua, registradas e publicadas, muitas vezes sob a forma de tabelas, gráficos, e análise estatística detalhada [...] (BALL, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, identifica-se que esse conjunto de elementos tem se configurado como “alinhamento” nessa cultura performática, ou seja, cada vez mais os professores estão considerando natural as avaliações externas, são conduzidos pelo sistema de avaliação a

mostrar resultados, estabelecer parâmetros entre si e cooptados nesse processo, apresentando os diagnósticos de suas turmas; isso ocorre anualmente pelo Instituto Natura com apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora, as fichas preenchidas das avaliações e entregues, a correção e a elaboração de sequências didáticas para as turmas, que são apresentadas em formas de tabelas para identificar as escolas que atingem e as que não atingem as metas anuais. Em suma, a formação continuada feita por uma empresa que também assessora e acompanha a Secretaria de Educação do Município tem alterado a dinâmica das escolas. Os professores são conduzidos pelo sistema de avaliação a mostrar resultados, estabelecer parâmetros entre si nesse processo performático.

O professor abaixo relata algumas mudanças nesse sentido,

Mudou muito com esse Projeto Trilha, devido a interação entre professor aluno, professor pais professor e comunidade em geral, então em uma reunião na escola que eu trabalho, numa das reuniões que a gestora fez, ela a primeira pauta dela foi agradecer a Deus, e depois ela foi inserindo tudo que estava acontecendo dentro do nosso município e um deles foi o projeto Trilhas, então a gestora foi pautando cada um e chamou um dos professores para explicar para os pais o que o projeto Trilhas trouxe para nosso município, o que está fazendo, qual o avanço que ele está tendo dentro da nossa escola, das nossas escolas aliás e o que o projeto Trilhas está realmente alcançando, qual o objetivo central do projeto que são os nossos alunos, então os pais gostaram a gestora montou todo o programa que eles pudessem acompanhar dentro da escola, uma ficha uma ficha semanal com o nome dos alunos, das atividades, produção textual, a parte da oralidade, as crianças já pegavam o microfone, ficou muito legal isso aí para mim foi uma avanço muito grande que as crianças não tinham é essa oportunidade, acho que faltava um impacto mesmo, para dentro do município para os nossos professores, e hoje você entra dentro de uma sala de aula a maioria são semicírculo, leitura individual, leitura coletiva, a parte da oralidade que é muito importante a criança lendo, a criança aprendeu a ouvir e a didática em si do nosso professor mudou (Professor F, 2020).

O processo de formação continuada orienta desde a melhor organização de disposição das carteiras, pois o objetivo é o desempenho dos alunos, expresso pelas performances como medidas de resultado, de significado da qualidade e do valor de um indivíduo ou organização. Ball (2010) considera ser uma lógica que cria uma cultura da performatividade que regula e controla o trabalho do professor à medida que promove uma autoimagem e desvaloriza o papel criativo das subjetividades envolvidas no processo educacional, porque já tem padronizado um modelo de educação, escola, professor para o mercado.

Na lógica da cultura da performatividade, tanto o gestor como o professor são figuras que aparecem envolvidos com os resultados, em função de que deles são cobrados a respeito dos dados finais, relacionados às metas estabelecidas,

[...] Nós temos a consultoria uma pessoa do próprio instituto ela vem para fazer esse acompanhamento de como está sendo a aprendizagem dentro do município, para

ocê ter ideia inclusive outro dia eles pediram para a gente gravar um vídeo, inclusive para dizer toda essa história dentro do município e a gente está preparando um pouquinho esse material para gravar este vídeo para o instituto é um modo de prestação de contas (Secretária de Educação, 2020).

Trabalhava com educação infantil os professores da educação infantil já fazendo com que as crianças da educação infantil desde o pré um ao pré 2 já tivessem esse hábito, então é um material riquíssimo também para ser destinado a questão da leitura nesse grupo aí da educação infantil de 4 a 5 anos então era outra professora o Instituto sai com a formação e a gente continua, então eu continuei fazendo esse trabalho com eles esse trabalho de tanta força que a gente tinha as devolutivas a gente fazia as devolutivas no final do mês no final de cada 2 meses e ele ganhou tanta força que instituto Natura sempre mandava um representante para vim assistir aí dessa última devolutiva que teve que estava terminando o mandato e tudo não é, eles mandaram a equipe da TV Record fazer um documentário (Professor D, 2020).

Com base nesse entendimento, Ball (2010) considera a performatividade como um mecanismo político que visa transformar as subjetividades, dos professores, no contexto de um projeto de educação comprometido com a inserção de aspectos típicos do mercado e seus pressupostos econômico-produtivos competitivos e individualistas no setor público.

Essas mudanças na subjetividade do professor suscitado pelas exigências performáticas fazem com que estes profissionais sejam constantemente cobrados em função dos resultados de seus alunos, criando até um clima de ansiedade e podem conduzir os professores a adotarem outras práticas, que podem mesmo ir ao encontro de crenças, valores e atitudes assumidas por eles. Regulam os comportamentos “por meio de uma interpelação de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos” (HYPOLITO, 2011, p. 67) que visará tornar a formação mais eficiente em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida os professores abaixo relatam,

Eu vejo que cada vez que a gente aprendeu a fazer a formação continuada as devolutivas, a gente aprendeu a monitorar as turmas os alunos então cada habilidade que a gente tinha que começar a trabalhar, depois eles tinham que dizer por que essa habilidade não foi desenvolvida, porque o aluno não conseguiu, o professor estava sempre tentando encontrar resposta dentro disso tudo, ajudou a gente perceber como chegar, como fazer. Então, cada vez que a gente tem uma prova se eu não me engano são quatro provas que a gente tem durante o ano isso, cada vez a gente tem uma devolutiva e essa devolutiva a gente precisa estudar junto com toda equipe o porquê que a turma não avançou. Porque aquelas habilidades não foram bem construídas e encontrar os caminhos (Professor H, 2020).

Quando nós vamos para as formações analisamos a escola o tempo não nos permite analisar turma por turma, dentro eles esmiúçam dá para ver aluno por aluno, turma por turma, ano por ano, escola por escola entãoo Semed por meio do núcleo político pedagógico ele manda o mapa para cada escola analisar o seu, a escola pega esse mapa e analisa e lá eles vão elencando olha aqui é aluno x, esse é o aluno y, esse é o aluno z, esse é o aluno n, então esse aqui precisa melhorar, então vão mapeando e passando isso para o professor (Professor E, 2020).

As falas reforçam a performance do professor no processo de ensino-aprendizagem,

preparando seus alunos para alcançarem os melhores resultados. Nesse aspecto, conteúdos, organização do trabalho cotidiano e todas as ações são direcionadas para manter a performance e a formação continuada tem regulado essas ações, ou seja, é construído um conjunto de competências cognitivas, comportamentais e sociais que supõe modelos e procedimentos pedagógicos articulados a partir de situações práticas, tanto por requererem a presença de um sujeito ativo cognitivamente, quanto pelo fato de ser, através dessas situações, que as performances individuais são construídas e ganham visibilidade (CAETANO, 2013).

Paralelamente a esses esquemas de “classificação e comparação, há um alto grau de incerteza e instabilidade” (BALL, 2005, p. 549). A exemplo disso, a pesquisa revelou o quanto os professores sentem-se responsáveis por conseguir tempo para investir em sua formação continuada, considerando ser um elemento de visibilidade para atingir os resultados esperados, uma vez que precisam participar das formações, mas o tempo para participar é um desafio,

[...] nesse dia que a gente ia para formação eles cediam o espaço vamos supor aquela escola mas a gente trabalhava, a gente trabalha sim normal, era no contra turno (Professor G, 2020).

Eu comecei [...] mas, a gente fazia fora do nosso local de trabalho, quando chegava em casa fazia tanto é que eu não consegui ir até o final, mas eu iniciei e preciso de muita disciplina (Professor I, 2020).

[...] a gente está quatro horas dentro da sala de aula e dá para a gente organizar o nosso tempo, aqui mesmo e fazer aquilo dentro da escola o professor dentro da sala de aula já tinha feito não ele fez dentro do próprio tempo dele mesmo fora do horário da sala de aula, e eu fiz um curso também que eu fui convidada a fazer que era justamente que foi agora na pandemia que tinha uma carga horária que a gente precisava assistir aula e depois tinha mais algumas atividades que a gente precisava fazer extra o horário que a gente dá aula. Se a gente pede para ficar depois do horário 11 e meia o professor que já tem uma carga horária e em outra escola é difícil para ele poder ficar um pouco a mais porque ele tem que sair correndo [...] (Professor J, 2020).

Há um fluxo de performatividades contínuo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Ball (2005) diz que tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição.

Como citam os professores, a obrigatoriedade de participar da formação, mas sem condições de tempo para isso, o que exige demandas para além do horário deles a fim de fornecer um retorno e uma contabilização dirigidas às suas instituições, por meio do gerenciamento da performance, da garantia de qualidade, das metas de pesquisa e dos acordos

de produtividade regidos por negociações empresariais. É o que Ball (2010, p. 37) define como o “novo discurso de poder que permite novas formas regulativas em que há resistências e acomodações”.

Seja qual for o contexto de investigação da performance, pode-se dizer, segundo Scherer (2019), é um culto da eficácia e da performance que se instaura, o qual dá lugar à marcação e à calibragem das “boas práticas” inovadoras que deverão ser transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino e a formação continuada tem sido essa regulação com as escolas.

Dessa forma,

[...] a performatividade tem como cerne resultados e desempenhos, evocando um forte controle sobre a atividade docente e emanando critérios de competição e individualismo os quais ruem princípios democráticos como autonomia e cooperação e que sejam comprometidos com um programa de educação baseado em justiça e igualdade social (SCHERER, 2019, p. 29).

A organização da formação e as prioridades levantadas têm a capacidade de modelar as escolas e as práticas docentes e atinge, por meio dessa a percepção do eu e de nosso próprio valor. Ball (2010, p. 550) diz que coloca em pauta a dimensão emocional, apesar da aparência da racionalidade e objetividade, podendo assim gerar sem sentimento de culpa, vergonha, inveja, ou seja, incerteza, instabilidade, é a “emergência de uma subjetividade que age de fora para dentro em que a virtude é consequência de seguir princípios sobre certas condutas”. Assim, a performance cria identidade docente na medida em que constrói um tipo de professor adequado ao contexto gerencial, aduz a uma ação educativa, aqui, entendida como prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem.

Amiúde, há uma luta por visibilidade que, segundo Ball (2010), atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais das escolas públicas, reformando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais. Há uma regulação suscitada pela formação continuada do Instituto Natura que molda a forma de pensar e ser docente, pelos resultados de cada um, uma performance, fortalecida pelo ato de comunicar não consiste somente em fazer passar uma informação; [comunicar] é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação.

A formação continuada na perspectiva entendida por Veiga (2012) contraria a cultura performática, pois o professor é um agente social do processo de aprendizagem, sendo portanto, uma formação mais sólida, que leve em consideração diversos aspectos críticos da política global, dimensões sociopolíticas da educação e da escola, saberes disciplinares, curriculares, culturais e de mundo, segundo os quais a pesquisa é instrumento de produção de

conhecimento. Uma formação que contribua, segundo Martins (2010), para a emancipação do professor, precisa reconhecê-lo em toda sua complexidade como, fundamentalmente, condição para plena humanização. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas pela profissão docente ou sua prática social, ou seja, a capacidade para ensinar. Tendo em vista que uma efetiva valorização do professor está aliada à construção de sua identidade, e esta é uma construção que tem na natureza da atividade o reconhecimento social do trabalho desenvolvido.

Assim, na próxima seção, analisamos em que perspectiva essa performance vem reconfigurando a formação continuada e influenciando mudanças na identidade docente.

4.2.2 Reconfiguração da formação continuada e a identidade docente

No contexto mais amplo das orientações das políticas nacionais, a formação continuada de professores realizada pelo Instituto Natura, por meio do Projeto Trilhas tem suscitado uma reconfiguração na identidade profissional, direcionado pela performatividade ao trazer um conjunto de orientações para a condução do trabalho pedagógico docente que vai desde o planejamento, avaliação, escolhas de literaturas, eficácia na organização do tempo de aula, prioridades do que ensinar, por meio de uma formação de prescrição.

Essa afirmativa pode ser sustentada no documento do Projeto Trilhas que orienta quanto aos conteúdos, metodologia de ensino e direciona sobre o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, além de ressaltar sobre os descritores que compõem a Prova Brasil, com um conjunto de habilidades que devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos, que serão averiguados além das provas externas, nas avaliações internas, promovidas pela Opermeb, que acontecem uma vez ao ano no município de Benevides. Segue destaque das falas dos entrevistados que ratificam tal assertiva,

Formamos os professores para que eles possam aplicar essas atividades educativas com êxito, então existe, essa formação e que eles aprendem e vão aplicar essa técnica dentro da sala de aula. Essa técnica aplicada ela chama a comunidade para dentro da sala, os pais os funcionários, os voluntários da escola que trabalham junto com os professores, existem várias atividades que a gente forma e é constante esse ciclo é constante de formação de competência de interação, tem todo um processo. [...] então a Opermeb acontece nas turmas com meta municipal de quinto e nono ano, e aí geralmente no ano de Ideb ela tem uma grande influência nos resultados, há metas por escolas, não é porque os alunos são de 5º e 9º anos que temos esse olhar particular mas, nos outros anos também. Aopermeb ela acontece independente da prova Brasil. [...] é uma competição saudável [...] das turmas que fazem a Opermeb (Secretária de Educação, 2020).

Na verdade a gente trabalha na formação articulando, por exemplo, o conteúdo, a gente cria uma sequência didática em cima daquilo (diagnóstico do aluno), mas, a

gente tem liberdade de elaborar essa sequência conforme a necessidade que a gente vê na sala de aula, porém, sempre guiados pelas habilidades e as competências que os alunos precisam desenvolver a gente tem um parâmetro curricular e ali mostra, por exemplo, sou professora do 3º ano eu posso ver quais as habilidades que já foram trabalhadas as que ainda necessitam trabalhar e assim, vai adequando a necessidade da turma (Professor B, 2020).

[...] além do livro da formação, vinha outro livro acompanhado, ele orientava tudinho, o que era para trabalhar na oralidade, trabalhar por repetição, trabalhar só a leitura e ele já te dava um norte, qual o objetivo tu teria com aquilo. Então, o professor tendo alguma dúvida ele poderia recorrer a outro professor que era do Trilhas [...] (Professor G, 2020).

[...] antes as crianças não tinham condições nem de escrever corretamente hoje não, hoje elas escrevem o nome direitinho, tem a ficha da habilidade onde é trabalhada passo a passo dentro do projeto Trilha cada metodologia [...] (Professor F, 2020).

Com base nas falas dos entrevistados, o discurso subjacente à FC procura orientar e controlar os resultados por meio das avaliações municipais via Opermeb e as avaliações externas, tais como Prova Brasil. Essa formação em sua essência se apresenta como prescritiva, já que define o que o professor deve fazer em relação ao plano de aula, e das atividades que serão realizadas; tem fundamento em uma racionalidade técnica, tais como, cumprimento de regras externas (professores devem dar conta de trabalhar com todos os descritores, cumprir com as sequências didáticas sugeridas); produção de desempenhos, há metas estabelecidas para o município.

Dessa forma, a formação continuada do professor, segundo Ball (2005), é reconfigurada, ou seja, deixa de ser um aspecto da valorização docente, para ser um controle e prescrição do que o professor deve fazer no exercício da docência. Projeta-se uma nova identidade profissional, associada aos critérios da racionalidade técnica.

Nesse aspecto, pode-se dizer que há uma identidade projetada com base em Bernstein (2000) que se refere ao posicionamento prático, sob uma de atuação individualizada, por meio de conhecimentos específicos. Ou seja, “a formação de identidades, cujos modos são projetados corrói uma base coletiva e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação por instrumentalidades de curto prazo” (BERNSTEIN, 2000, p.103). Justamente é a formação que garante a regulação mais precisa e influencia no controle de como os professores deverão proceder.

Pode-se perceber, por meio das entrevistas, um conjunto de mudanças que influenciam e caracterizam a identidade projetada, tais como: o professor como executor das diretrizes externas advindas das formações continuadas; os conteúdos trabalhados em sala de aula para construção do conhecimento têm como base de escolha os descritores de forma a possibilitar à mensuração de seus resultados, ou focos restritos à leitura, escrita, são considerados eficientes

e com trabalhos exitosos os professores e as escolas que atingem as metas municipais e nacionais; o incentivo à valorização das experiências individuais e premiações em detrimento das ações coletivas; as formações são treinamentos que repassam conhecimento contextualizado, útil, prático voltado para ação pontual do professor.

Associado a essas questões ainda está o individualismo, como uma das “marcas mais fortes e mais resistentes da identidade docente, que pode ser reforçado tanto por meio da organização e da cultura das escolas, como pelos significados sociais sobre o magistério (a docência, o que significa ensinar, o que é ser professor)” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 129).

Seguindo essa reflexão, o autor fala das estruturas e culturas das escolas como fatores que moldam o exercício da docência e ajudam a reforçar a competição, instituída por meio dos sistemas de recompensas entre os docentes que fortalece a identidade da lógica privada.

Ball (2005) diz que em cada tecnologia da política das reformas estão inseridos e são determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação. Sendo assim, se delinea uma identidade do professor que se baseia na,

mudança da consciência e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos. Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (BALL, 2005, p. 548).

Bernstein (2000, p. 1942) já dizia que no regime da performatividade, a “identidade depende da facilidade de projetar as práticas/organização do discurso, elas próprias induzidas por contingências externas”. Sendo que nesse sentido, a “reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa identidade social” (BERNSTEIN, 1996, p. 73).

Sobre essa perspectiva,

[...] nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance (BALL, 2014, p. 45).

No contexto da formação continuada do Projeto Trilhas há valores e referências construídos socialmente por meio de um discurso hegemônico sobre o professor, tem-se criado uma representação desse profissional para a sociedade e deles mesmos entre pares, estabelecendo consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, e os discursos que circulam no

mundo social e cultural acerca dos docentes, conforme veremos nas falas:

[...] os programas eles vieram fortalecer o aprendizado, houve uma contribuição de melhorias na participação pedagógica e envolvimento na participação da comunidade escolar no processo ensino aprendizagem o que é bom para ver nosso trabalho (Professor A, 2020).

[...] a qualidade de ensino ela melhorou bastante, porque essas formações elas trazem um novo olhar sobre a gente, uma nova prática dentro da sala de aula, e para mim foi positivo, muito positivo mesmo, as formações elas repercutiram bem na comunidade e como eles nos olham, elas foram uma ferramenta muito importante (Professor B, 2020).

O projeto trilhas ele veio dessa forma para abranger os professores e eles agarrassem mesmo, porque foi um investimento alto, você sabe que o projeto trilha ele vem trazendo parceria com a Natura para que os professores e os nossos alunos, nossos familiares abraçassem *a causa* e deu certo (Professor F, 2020).

A gente começou a priorizar muita questão dessa relação com o aluno então, a gente teve mais interação do professor com aluno, através agora *dessa forma de trabalhar* com o aluno de fazer essa interação, de diálogo dentro de um tema, dentro desse processo do aluno poder se expressar falar, conduzir, então a gente vê que o aluno conseguiu assimilar muito mais nessa forma de trabalhar e essa forma também de ser reportada dentro desse aspecto do letramento da leitura[...] (Professor J, 2020).

Segundo as falas, há um reconhecimento que a formação proporcionou a eles um novo olhar sobre suas práticas, fortalecendo, assim, a relação professor/aluno/comunidade. No entanto, manifestam preocupação sobre como os pais e a comunidade veem o trabalho deles. Para isso, percebemos que buscam cumprir todas as orientações, para que haja resultados conforme regulado que venha a ser satisfatório tanto ao município demonstrado nas avaliações externas, quanto para a comunidade.

Como afirmam Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a formação acaba por “fabricar” um tipo de professor pelas instruções de como devem agir, quais suas dificuldades e problemas, além de produzir uma parcela das condições necessárias à regulação da conduta dessa pessoa. Os professores têm sido seduzidos por discursos que favorecem a criação de uma performance e essas definições interferem na subjetivação de entendimento da função social do professor no contexto atual e no projeto formativo do docente.

Outro aspecto que precisa ser considerado na formação ofertada pelas empresas são as exigências aos professores quanto à melhoria da proficiência dos alunos, para isso há um trabalho de base de leitura e fluência leitora, com foco final de elevar o Ideb dos municípios. Dessa forma, os docentes precisam alcançar melhores e eficientes resultados com suas turmas para que se encaixem nesse quadro de docentes produtivos, eficientes, proativos, empreendedores, entre outras adjetivações que recebem. Conforme afirmam os professores:

Ele é um projeto voltado a apoiar o trabalho docente no campo de leitura escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças na educação fundamental em um universo letrado traz um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente, é uma proposta de transformação social e cultural que envolve alunos, professores pais e demais cidadão locais na construção de um projeto educativo, próprio para educar assim, as crianças, os jovens e adultos (Professor D, 2020).

Temos reconhecimento por premiação, por exemplo, aqui na escola ano passado nós fomos o primeiro lugar na Opermeb, a turma daqui chegou a 80 pontos no máximo, a turma do quinto ano e agora que já passou todo esse período que nós passamos aí atípico não é então eles vão receber a premiação aqui na escola mesmo da Opermeb, a turma do quinto ano do ano passado em primeiro lugar [...] Existe a Opermeb que é municipal, mas, existe a outra avaliação que é em cima do resultado do Ideb, que a escola tem que atingir a meta (Professor G, 2020).

A chegada da Natura trazendo essas mudanças nas escolas, fortalece o ato pedagógico e isso foi bom. Trouxe uma mudança que está funcionando nas escolas porque os nossos alunos quando chegam ao segundo ano já sabem ler, já sabem escrever, partiu daí desse interesse do primeiro, segundo, terceiro ano chegar lá alfabetizado. [...] então, isso só tem a contribuir. Nosso IDEB hoje está bom, a nossa OPERMEB, vem só crescendo, só premiando todos nós (Professor C, 2020).

Ball (2014) fala da performatividade como cultura e modo de regulação, a qual cria modos de descrição e possibilidades de ação, que resulta em novas identidades sociais, ou seja, cria um referencial de ser professor entre os pares, representação de si, informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos e perante a sociedade.

Sendo que,

nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade. [...] Uma luta por visibilidade. Há um [...] modo de regulação social (e moral), que atinge profundamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais (BALL, 2014, p. 39).

Ao tratar de identidade docente, é importante perceber a política de representação que tem instituído um tipo de docente e esse discurso é reafirmado tanto nos espaços institucionais como em uma concepção de gestão, formação e educação, igualmente nas mídias, tanto impressas, quanto televisiva, cinematográfica que configuram um cenário que vem representar uma determinada categoria. Garcia, Hypolito e Vieira, (2005) consideram relevante analisar os efeitos práticos e as políticas desses discursos veiculados, o discurso abaixo representa por ora, esse contexto vivenciado.

A formação continuada justamente para trazer esses resultados e querendo ou não a gente sabe que *nós somos estatística* então, de qualquer forma eu acho muito importante o comprometimento que a gente tem, por exemplo, esse ano infelizmente passei o ano todo fora de sala de aula (doente) assim, por causa da pandemia eu tenho uma aluna cega, e as aulas online, então eu me propus a fazer uma especialização em braile, para ajudá-la (Professor B, 2020).

A fala nos mostra a seguinte compreensão: o que importa são os números, ou seja, o

índice que no final do processo dará visibilidade e referencia social à escola e aos professores. O esforço do profissional não é reconhecido se não tiver resultado satisfatório nas avaliações externas. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) destacam que a identidade profissional está relacionada às posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos.

Durante as entrevistas, foi possível perceber na fala dos sujeitos a preocupação iminente com a posição de suas escolas diante dos resultados do Ideb, igualmente com suas respectivas imagens diante da sociedade e do município, uma vez que todos os entrevistados falam com muito orgulho do antes e depois da presença da assessoria do IN no município, o quanto eles estão bem posicionados diante de outros municípios no índice e causa satisfação a comunidade educativa.

Os sujeitos da pesquisa referem-se, ainda, ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir deles no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. As formações continuadas, realizadas pelo Projeto Trilhas, induzem à produção de uma determinada identidade para os docentes e essa tem sido enunciada no universo simbólico que reafirma que o bom professor é aquele que consegue alfabetizar todos seus alunos e ajudá-los a potencializar sua fluência leitora, tendo como resultados demonstrados nas avaliações externas e a sociedade aplaude essa ideia, os municípios vendem essa representação de melhor índice igual à melhor qualidade, os pais procuram as escolas de melhor resultados em busca de melhoria para seus filhos.

Em suma, Ball (2014) diz que essa posição produz, nos professores, incerteza e instabilidade por serem julgados de diferentes maneiras, por diferentes meios, e diferentes agentes; o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança, que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados. Sendo essa “a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como: estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Nosso desempenho será satisfatório?” (BALL, 2014, p. 39).

Temos a prerrogativa da construção de uma generalização de conduta baseada na forma empresarial que intenta redefinir os projetos identitários que perpassam tanto a representação social de ser professor, quanto a educação e a escola, articulada aos interesses do Capital. A ideia é construção de uma identidade do professor quer seja conformado, reconvertido, técnico, amestrado, instrumentalizando-o e buscando retirar-lhe a consciência

de seu próprio trabalho (EVANGELISTA, 2020).

Entretanto, nesses processos há, também, resistência como demonstra a fala:

[...] mas, você imagina todo um processo de resistência, de dificuldades sobretudo no início da implantação do projeto Benevides à escola, então primeira equipe que sofreu, mas, a gente depois essa segunda geração já vem colhendo mais os frutos desse resultado [...] eu acho que é uma questão de entender a educação como centro de transformação então assim, ela está muito longe daquilo que precisaria ser, mas, não quer que a gente acredite na educação pública de qualidade eu acho assim que a gente conseguiu com dados palpáveis, entender que ela é possível e a gente acredita muito a gente dá o sangue todos os dias porque a gente acredita muito nessa qualidade que ela pode atingir até superar as escolas privadas, então eu se eu tivesse um filho eu não colocaria em escola privada. Eu Acredito na escola pública (Secretária de Educação, 2020).

As escolas representadas pelos seus gestores, professores mesmo que não concordem e aceitem voluntariamente todas as inovações trazidas pelo Instituto Natura, ficam compelidas a rejeitar a dinâmica organizacional, uma vez que estão na direção de uma política nacional. Sendo assim, fragilizam as resistências das autonomias das escolas para definir sua organização didático-pedagógica, além dos reflexos de toda essa dinâmica na identidade, e na carreira profissional.

Dessa forma, os municípios brasileiros acabam por ver, nas parcerias público-privadas, possibilidades de organizarem e oferecerem as FC com intuito de aumentar a qualidade da educação local, na qual se baseiam quase que exclusivamente pelo Ideb. Todos (municípios, secretarias de educação, professores, gestores, coordenadores pedagógicos) são pressionados a tal ato para mostrar à comunidade os resultados, os *rankings* nacionais, estaduais.

Entretanto, o que se percebe na fala dos sujeitos que justificam a parceria da Semed com o IN é a tentativa de qualificar o ensino público de Benevides (PA), tendo como referência a assessoria do IN, que sistematicamente acompanha a formação. Há um esforço da gestão das escolas, professores em: “dá o sangue” “acreditar na qualidade”, “superar a escola privada”, o intuito, contraditoriamente, parece residir no fato que é defender o ensino público.

Para tal esforço, têm como referência de qualidade a empresa privada na estrutura gerencial prospectiva. Sobre essa perspectiva, na próxima seção, vamos analisar, a partir dos discursos, a fala dos professores que enaltecem a assessoria do Instituto Natura como referência de organização pedagógica para o município.

4.2.3 Padrões de qualidade associados à lógica do setor privado

No Brasil, a reforma do aparelho do Estado a partir da década de 1990, adotou o gerencialismo como modelo de gestão, a lógica do mercado incorporada à lógica do público, enaltecida como alternativa de inovação. Os empresários da educação logo se posicionaram legalmente com criações de institutos para auxiliar as instituições educacionais públicas a se adequar aos critérios de organizações empresariais (gestão e financiamento), visando torná-las mais eficientes e produtivas. Freitas (2012) diz que os empresários da educação fizeram uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores.

O gerencialismo apresenta um conjunto de padrões explícitos de desempenho e de formas de medi-lo, com foco na gestão por resultados regidos pela racionalização de recursos públicos, eficiência, flexibilização com oferta dos serviços com melhor custo-benefício. “A implementação desse modelo na educação tem sido cunhada de gerencialismo educacional” (SHIROMA, 2006, p. 4) e busca aumentar a produtividade e a eficiência, tomando como indicador de desempenho, os resultados, principalmente das avaliações externas no Brasil. Requer um docente que tenha nova postura diante aos problemas, que seja proativo, resiliente, empreendedor, dinâmico e que foque nos resultados.

Nesse aspecto, a formação continuada de professores vem sendo assumida pelos institutos, tal como o Instituto Natura que já atua em todo Brasil e em outros países da América Latina, e tem chegado até aos docentes com o foco gerencial, uma vez que em todas as formações realizadas em estados e municípios, conforme consta nos relatórios anuais (2011 a 2021), visam resultados com visibilidade ao aumento do Ideb. No Brasil, os próprios institutos criam suas plataformas de ranqueamento para coletar os dados direto do Censo dos estados e municípios e as mudanças passam, também, pelos vocábulos, transplantados da administração de empresas, para a educação, tais como: competência, gerência, empreendedorismo que tem caracterizado a escola eficiente, sendo, aquela que adota as regras, princípios, linguagem e gestão igualmente como as empresas (SHIROMA, 2006).

Nessa perspectiva, as empresas vêm ganhando espaços para realizar a formação continuada no Brasil por meio das Parcerias Público-Privadas, imprimindo uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Os focos dessas formações estão no treinamento, professor tecnólogo, como nos diz Veiga (2012), e essas formações colocam-se como importante elemento nessa complexa engrenagem que relaciona eficiência na gestão, metas a serem alcançadas e avaliação dos resultados.

A FC, realizada por meio da relação público-privada, para Vizzotto (2018), é permissiva para um modelo de educação que se distancia da práxis, mas, por outro lado, a aproxima dos fundamentos do mercado, visto que toma de todas as formas os rumos da educação – da direção (conteúdo) à execução (planos de aula), esse é o mote da educação gerencial, transformar a escola em uma empresa.

Nesse aspecto, as falas dos sujeitos a partir do modelo implementado, via assessoria do IN na cidade de Benevides e pelo projeto sistêmico “Benevides à Escola”, em conjunto com o Projeto Trilhas, induzem os sujeitos a pensar como sendo, de fato, o caminho que os sistemas municipais de educação precisam percorrer para buscar qualidade, uma vez que o IN oferece um conjunto de orientações para organizar, sistematizar os dados do município voltados à educação com a fundamentação do gerencialismo, conforme as falas que seguem,

O responsável do instituto chegou à Secretaria e ele percebeu que a avaliação diagnóstica era feita manualmente, depois em uma planilha de Excel muito caseira e ele falou vocês não tem um programa que faz isso? Como vocês conseguem monitorar toda uma rede? Se vocês quiserem a gente pode oferecer para vocês, e aí já existia parceria com a Natura era quando o Instituto estava abrindo aos municípios, foi criado um projeto para apresentar para o Instituto Natura para que ele pudesse dar esse suporte maior, foi o instituto Natura que trouxe a universidade que faz o monitoramento, no caso Caed, dos alunos e outras consultorias, por exemplo, formação de professores, esse é o ponto central da formação dos professores, a devolutiva dos resultados. [...] vem uma equipe do Caed do centro de avaliação para fazer a formação para a gente fazer a leitura dos dados do resultado da avaliação diagnóstica e ter eficiência no trabalho e bons resultados (Secretária de Educação, 2020).

A partir do reordenamento sistêmico da educação no município de Benevides (PA), a formação de professores tornou-se central, segundo informa a secretária, para alavancar a qualidade do ensino. O IN tem parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, que por meio do Caed realiza e monitora a aprendizagem dos alunos, por meio da plataforma. O aspecto inovador desse processo, considerado pelos sujeitos entrevistados, são as formações continuadas. Dentre suas funções está gerenciar pessoas e recursos, “desenvolver instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional”⁶⁴.

Neste sentido, submete a formação continuada a orientar sobre como avaliar para ter aumento dos indicadores, provenientes das avaliações externas. Primeiro o Caed realiza a avaliação diagnóstica, essa avaliação dá os indicativos de proficiência de leitura e escrita dos alunos da rede. Com base nesses resultados, reúnem os professores para repassar, por meio de formações, e construir planos de intervenção, auxiliar instrumentalizando sobre atividades de

⁶⁴ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>. Acesso em: 11 fev. 2022.

intervenção. O professor tem seu trabalho direcionado a partir das orientações da formação,

O Projeto Trilhas quando veio para nosso município, o gestor municipal aderiu esse projeto para que nossas crianças do primeiro ano do ensino fundamental pudessem avançar na leitura, na escrita e na oralidade. Esse projeto veio justamente para trabalhar junto não só com as crianças, mas com os docentes, primeiro de que forma o docente iria trabalhar dentro de sala de aula com suas crianças, há uma metodologia, uma metodologia que fizesse com que as crianças tivessem um avanço, um avanço na escrita, um avanço na leitura e que elas também tivessem a parte da oralidade, não fosse tímida. O professor trabalha, mas, de que forma, a metodologia do professor deve ser de acordo com a formação, porque nós temos formação no Trilhas com os professores, do primeiro, segundo e terceiro ano que se chama ciclo (Professor F, 2020).

[...] antes de começar o projeto eles vem pessoalmente do Instituto Natura mostraram o projeto pra gente, o fundamento, o objetivo como deveria se dar pra quem, como, onde, e as ferramentas que a gente deveria trabalhar [...]. E aí eles fazem a formação, nos mostram como é que funciona, nos dão direção, então assim é muito bacana são fantásticos, então isso nos fortalece, isso nos motiva a buscar cada dia mais e continuar (Professor F, 2020).

Instrumentalizar os professores a usar bem o tempo em sala de aula, a fazer as atividades que tenham resultados, para isso já sugerem as literaturas, textos, orientam quanto à tonalidade e repetição na hora do professor fazer as leituras, tudo com foco em melhorar para aumentar a proficiência de leitura e escrita, com vistas, aos índices.

Entende-se que o gerencialismo alcance a sala de aula e o controle do trabalho do professor se dê pelo resultado de sua turma, com testes de referência frequentes e formações prescritivas. Assim, reforçam a expectativa dos professores de implementar, em sua sala de aula, aquilo que outros desenvolveram e decidiram por eles. Há uma simplificação do currículo (foco em português e matemática) e na integração do conhecimento e a convivência somente para atingir metas, em vez de atender as necessidades reconhecidas dos alunos.

Mintrop (2019) afirma que o gerencialismo aumenta o controle sobre o currículo e, ao mesmo tempo, desregula a força de trabalho do professor na perspectiva em que fragiliza ou restringe a sua responsabilidade e autonomia em sala de aula, conduzindo a uma responsabilização por meio da avaliação de desempenho, ou seja, os resultados da avaliação da turma que o professor vai ser recompensado ou sofrer sanções, podem ser financeiras ou, também, simbólicas diante da comunidade a qual ele atua.

Peroni (2013) alerta que a influência do privado no contexto atual das políticas de formação de professores no Brasil visa prescrever o que o público deve fazer, há em evidência um processo de minimizar a autonomia desse professor, já que define o conhecimento considerado necessário. Quem decide o que ensinar? O que se constata é um processo intenso de aproximação aos valores de mercado, já que esses são os que conseguem favorecer a iniciativa privada.

A ação gerencial fomentada pelo IN mostra um potencial para melhorar as informações diagnosticadas e intervenção no desempenho dos alunos a partir das necessidades de aprendizagem de forma mais precisa, como reconhecem os entrevistados no município. Quiçá, a dinâmica motivacional gerencial do sistema restringe o potencial e parece ter levado muito professores a aceitar práticas distorcidas como mecanismo de defesa de tais como prática das evidências, estabelecimento de objetivos mais rígidos, avaliações mais rigorosas para fornecerem *feedback*, aceitar várias avaliações sendo realizadas em um ano, e assim reestruturar os planos e todas essas ações que estão a influenciar na natureza do trabalho do professor, o relato a seguir nos esclarece,

[...] instrumentalizando o coordenador, ele vai naquela situação também de orientar o gestor a todo esse trabalho bem de perto se for um professor e um professor, e assim é um trabalho que é contínuo ai tem um material as atividades estruturantes e que trabalha em cima do currículo é algo muito bem planejado, nem tem a questão da cobrança não se tem porque aquele coordenador aquele professor ele já tem em mente que ele é importante para o crescimento e por aprendizado então, quando você vai numa unidade escolar você sente aquele que está fora do lugar, todos os lugares tem o lado positivo e negativo e aquele que estão em vida reclamando ele acaba indo junto, porque ou ele vai junto ou ele fica para trás, porque a própria comunidade escolar começa a fazer exigências (Professor D, 2020).

Desde 2013, o professor D foi coordenador das escolas, acompanhando o Projeto Trilhas, hoje é professor lotado na turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se que todos que atuam no sistema educacional municipal recebem orientações de como devem proceder no trabalho, essas questões estão para além da formação do Projeto Trilhas. O município de Benevides tem toda essa dinâmica por pertencer à rede de apoio do IN e essa organização tem convencido a comunidade de ser a melhor opção, para isso há garantia nos currículos e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, conforme relatam os entrevistados:

Está as ações do projeto aqui dentro do projeto político pedagógico da UMEI que é uma unidade municipal de educação infantil e aí eles trazem dentro do PPP (Secretária de Educação, 2020).

Pra mim foi impactante, vou te dizer eu entrei em 2012 e o Trilhas tava funcionando e era tudo novo para mim no município, eu tinha vindo de uma escola particular que é empresa quando eu cheguei ao município disseram olha, vai ter o Projeto Trilhas [...] abriu novos horizontes [...] nós trabalhamos com perfil de entrada e de saída as crianças que entraram no quarto ano esse ano que vem nós vamos fazer Ideb, mas elas vão entrar no perfil de entrada do quinto ano ainda com vestígio ainda mais nessa pandemia do quarto ano, então os descritores vieram brandos para eles por conta da pandemia, quer dizer as crianças que nós trabalhamos lá no quinto ano elas estão com os descritores do quinto (Professor G, 2020).

Havia uma preocupação dessa professora em sair de uma escola privada e ir para a rede municipal. Alegava a organização do ensino, mas ela ao chegar à rede municipal

percebeu que havia poucas diferenças com a escola que atuava, ela se refere como tendo os mesmos encaminhamentos, ou seja, organizações semelhantes, “uma empresa”, é a presença do gerencialismo que não só afeta as relações de poder, mas redimensiona a educação, o fazer pedagógico diário.

Outro elemento a destacar é a presença do voluntariado, conforme nos relata a Secretária de Educação “[...] o IN chama a comunidade para dentro da sala, a comunidade, os pais, os funcionários, os voluntários da escola que trabalham junto com os professores”. Essa ação, segundo a compreensão da entrevistada, é em busca da construção de uma escola com qualidade, a formação do IN apela para que a comunidade se faça presente às escolas, como monitores dos professores, é o discurso instituído, “descentralizador e democrático”, que enfatiza o princípio da autoajuda, o novo papel do cidadão como sujeito social de direito e participe das ações do Estado.

Turmina e Shiroma (2014) falam sobre o princípio da autoajuda como um fenômeno veiculado a partir das últimas décadas do século XX que tem como objetivo a formação de uma nova sociabilidade requerida na atualidade pelo capital. Está em jogo um conjunto de orientações, regras de conduta para criação desse novo empreendedor em que a linguagem enfatizada é o individualismo, eficácia e a competitividade

As escolas eficazes no contexto do gerencialismo são orientadas, segundo Shiroma e Santos (2014), por uma forte liderança e um planejamento estratégico organizado em torno de quatro pilares específicos: participação da comunidade, autonomia, descentralização e foco na formação de um cidadão responsável.

Em relação à participação da comunidade, ela é suscitada e incentivada em duas dimensões: a técnica e a ética-política. Sobre a dimensão técnica, a participação da comunidade nas atividades escolares gera diminuição de gastos. Dessa forma, dar mais responsabilidades aos pais em relação às escolas é uma estratégia de fazer mais com menos, o IN, por meio da formação, traz os pais que entendem melhor de matemática, português para ajudar os professores, e na dimensão ética-política tem a participação dos pais e da comunidade na vida dos alunos pautada, principalmente, na questão da cooperação e voluntariado, incentiva os pais a assumirem responsabilidade sobre educação escolar dos seus filhos. De certa forma, há uma necessidade de participação desses sujeitos, cobrando a participação da atividade da escola e, também, monitorando os índices de desempenho nas avaliações.

Sobre tal situação, os pais participarem das escolas, é importante ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, todavia, assumir o papel do professor, por meio do voluntariado, é

minimizar a profissão e valorizar uma concepção de que qualquer um pode ser professor, além de tirar responsabilidade do Estado para com esse profissional, afinal é voluntário.

Neves (2005) argumenta que, de modo geral, ao entender os problemas da educação como problemas da escola e a comunidade como responsável por sua solução, a gestão nos moldes dessa perspectiva gerencial das escolas eficazes ressignifica a natureza da participação política, entretanto, pasteurizando a participação crítica, contestadora e impingindo uma participação operacional que realiza aquilo que é esperado pelas diretrizes políticas, mesmo quando dela discordem.

No princípio das escolas conduzidas pela lógica gerencial, a autonomia promovida está focada na responsabilização dos sujeitos, instaurando, nesse sentido, uma nova perspectiva de regulação pautada a harmonizar interesses antagônicos, construir pactos e ocultar divisão de classe com atraentes *slogans*, não permite que se discuta as consequências dessas políticas de responsabilização e dessa gestão de resultados sobre as escolas e o sujeito.

A descentralização é um princípios do gerencialismo e tem a função de “flexibilizar a estrutura burocrática das escolas, para aumentar a agilidade em responder as demandas. Superar a morosidade e ineficiência” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 37). Esses princípios que norteiam o gerencialismo têm reforçado a ideia na educação que o mercado é o padrão referencial para a escola entre os professores.

Percebe-se manifestações de satisfação com as diretrizes estabelecidas pelo IN no município, pois o mesmo tem fomentado uma “cultura” de formação continuada, elemento que anteriormente fazia parte do cotidiano da Semed, de maneira precária, fragmentada. O que se percebe é que os municípios, de modo geral, não têm uma política de formação continuada consistente, contínua, que tenha como fundamento a realidade dos professores, que sejam de fato parte da valorização docente, e apoie o trabalho em sala de aula e para além dela. Assim, uma parceria como a realizada com o IN é bem-vinda.

Ball (2005), Laval (2019) e Mintrop (2019) constataram em suas pesquisas as consequências do gerencialismo na educação. Ball (2005) diz que o gerencialismo traz, para o setor público, inovações nas estruturas que instituem uma lógica de administração diferente em relação aos modelos conservadores anteriores, essa lógica atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor.

Para Laval (2019, p. 190), não é o desaparecimento da burocracia que está em jogo na reorganização gerencial da escola, mas, está se constituindo “uma nova etapa no controle do poder de gestão, o qual deve penetrar na definição dos conteúdos e, até, no coração das

relações pedagógicas”. Logo, a eficácia e a expansão não são os únicos objetivos da organização: “a capacidade de reproduzir o capital estão intimamente relacionados com a ‘domesticação’ dos trabalhadores” (LAVAL, 2019, p. 51).

Assim, essa lógica de administração vai, segundo Mintrop (2019), além da gestão no sentido estrito, associa-se à introdução de práticas administrativas como padronização, mensuração, responsabilização, incentivo, e outros similares que tornam a oferta tradicional dos serviços públicos parecido com uma empresa.

Nesse aspecto, o discurso de fazer mais com menos, do esforço individual e da ideia que basta o entendimento de técnicas sofisticadas de gerenciar as próprias empresas, com treinamentos a diretores, professores e demais servidores das escolas para se resolverem os problemas da educação escolar, é uma premissa que vem provocando e envolvendo os estados e municípios em busca de resolver os problemas educacionais, deslocando o foco para os resultados preconizado pelo gerencialismo, que coloca em questão a performatividade dos professores.

O gerencialismo, segundo Lima (2007), virou uma “nova ortodoxia” sobre a forma de conduzir e administrar os assuntos públicos de governo fundamentado nos princípios da meritocracia e da corresponsabilidade, que são característicos do modelo de gestão. A administração gerencial fundamentada em critérios meritocráticos, por desempenho, e em treinamento sistemático como ferramenta de recompensa, traz um modelo gerencial voltado à realidade, entranhado de tal forma em todas as atividades do cotidiano que, mesmo quando não lucrativas, se pautam pelos mesmos preceitos de eficiência empresarial: livre iniciativa ou autonomia, criatividade, autenticidade, comunicação.

Nesse sentido, a meritocracia é um indicativo do gerencialismo, conduzindo o trabalho, e sobre esse assunto que discorreremos na próxima seção, em que perspectiva a formação de professores tem conduzido e fomentado a meritocracia, como o IN articula esse processo junto à Semed de Benevides, uma vez que a formação continuada realizada pelo IN objetiva a instrumentalização dos professores para gerir sua sala de aula.

4.2.4 Meritocracia como perspectiva de inovação

A meritocracia vem sendo legitimada a partir da reforma gerencial de 1990 no Brasil, quando os empresários brasileiros elaboraram um projeto educacional, para o país, viabilizado, entre outras formas, pelas Parcerias Público-Privadas, adotadas pelos sistemas públicos, imprimindo uma suposta qualidade para a educação sob a ótica dos resultados,

sendo considerada pelos entrevistados como sinônimo de inovação no campo da educação.

A meritocracia é um dos pilares da reforma gerencial e está na base das reformas neoliberais e para entendimento dessa categoria recorreremos a Mazza e Mari (2021) que discutem sobre a origem desse termo⁶⁵, que buscamos compreender a partir da base liberal que considera a meritocracia como “valor afirmativo, no qual as características particulares dos indivíduos servem para distingui-lo dos demais afirmando o merecimento às posições que ocupam” (MAZZA; MARI, 2021, p. 22), fato que justifica as desigualdades.

Em outras palavras, as desigualdades são consideradas naturais consequência pelo não esforço individual, uma vez que na origem todos seriam iguais naturalmente. As pessoas que se destacam são provenientes de seus esforços, motivações, desejos, habilidades por trabalhar mais que o outro, ou seja, o mundo está aí para ser conquistado, depende de cada um, pois, “aqueles que têm mais enriquecem porque fizeram mais, tornando a desigualdade uma dimensão moral. Os pobres teriam também todas as capacidades de trabalho para adquirir os bens, imoral é não se esforçar o suficiente” (MAZZA; MARI, 2021, p. 23). Discurso fortalecido também, segundo os autores, pelo cristianismo, advindo da teologia da prosperidade, na ideia de que a riqueza é diretamente resultante do trabalho e empenho individual legitima a relação indissociável entre sacrifício e sucesso.

Nesse aspecto, os autores destacam que compreender a meritocracia nessa perspectiva converte,

[...] na verificação das capacidades individuais, mas raramente existe consenso sobre como avaliá-las, já que os indivíduos possuem muitas concepções diferentes do que seja a inteligência, um ato de valor ou um trabalho bem feito. Atestar que um indivíduo é o melhor nunca acontece sem discordâncias, forçando assim as sociedades a criarem normas e regulamentos para avaliar candidatos às posições de prestígio (MAZZA; MARI, 2021, p. 22-23).

Freitas (2012) complementa que a meritocracia traz a prerrogativa de igualdade de oportunidades e não de resultados, nessa lógica, são dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Entretanto, nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são

⁶⁵ Os autores Mazza e Mari (2021) recorreram a origem do termo cunhado por Michel Young na obra em seu ensaio distópico *The Rise of the Meritocracy*, publicado em 1958. Essa obra justificava de forma técnica as “desigualdades entre os indivíduos e grupos, argumentando, uma “sociedade justamente desigual”. Citam Barbosa (2006), que diz-nos ser comum relacionar o nascimento da meritocracia ao período moderno europeu, porque foi o momento histórico em que aquela sociedade começou a questionar os privilégios hereditários dos nobres e aristocratas. Se formos um pouco mais longe, encontraremos referências sobre o mérito na China, onde o recrutamento para o serviço público baseado em concursos já se aplicava no século III a.C. A história não é linear, demonstrando muitas confusões entre os ideais da aristocracia e da meritocracia, pois ambas coincidem na defesa de que os mais capazes devem ocupar as posições mais prestigiadas na sociedade. A diferença fundamental entre elas é que na primeira a competência é atestada pelo nascimento e na segunda pela soma das habilidades e esforços individuais” (MAZZA; MARI, 2021, p. 24-25).

transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco da questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Dessa forma, constata-se que a meritocracia aparece como sinônimo de inovação segundo os sujeitos, por suscitar alteração nas estratégias educacionais para melhorar as práticas educacionais vigentes, despertar os professores para atingir as metas, que consideram como positivas, associando a ações de novidade, se sobrepondo ao que está ultrapassado, gerando um aperfeiçoamento.

Um dos aspectos dessa meritocracia são as metas, as bonificações e as premiações, que geram representações simbólicas, conjugadas ou não com a distinção material ou distinção em relação à posição ocupacional, que os entrevistados consideram incentivador, conforme afirmam,

A meritocracia está atrelada a outros projetos com uma premiação da Opermeb e o Ideb e os professores são reconhecidos através de dessas premiações (Professor D, 2020).

[...] as premiações que nós temos é dentro da Olimpíada Municipal, a Opermeb, premia a escola, os professores, os alunos e premia a escola como um todo, agora a escola que ganhou foi a escola Rafael Gomes em 1º lugar, fez uma nota 7 tem que alcançar a média 7 eles ganharam uma viagem para Fortaleza, a turma que tirou nota 7, são 1, 2 e 3 lugar... [...] você sabe o que é você trabalhar num local que te motiva a crescer, recentemente nós tivemos um professor de Língua Portuguesa que recebeu um prêmio, o professor Igor, ganhou uma premiação de um trabalho que realizou, até compartilhou aqui com a gente recentemente, isso nos motiva a crescer então é muito bom. Ele é de lá da escola Santa Luzia, recebeu um certificado de professor nota 10 (Professor E, 2020).

[...] quem atingiu a meta do Ideb toda aquela escola vai ganhar 14º salário, existe premiação! Existe, mas eu digo assim, na rede municipal que plantaram aquela sementinha do bem para que essa escola para tenha chegado em primeiro mas, todos contribuíram para que o município ficassem consecutivo pela segunda vez no primeiro lugar no Ideb do Estado do Pará (Professor G, 2020).

A meritocracia para os sujeitos pesquisados é considerada uma inovação. No caso do município citado, além da avaliação do Saeb, tem avaliação municipal de Fluência, realizada pelo Instituto Natura e da Obermep, essas são as avaliações que os resultados possibilitam a premiação para as escolas, professores e servidores em geral.

Os professores anunciam com ânimo a política de mérito, afirmando que é lei no município “o décimo quarto é lei, recebe desde o porteiro ao gestor, os 100% só uma escola. Uma escola ganha já foi instituído que seria por polo, temos uns 13 polo [...]” (Professor I), tratam como um ganho a instituição dessa ação.

Nesse sentido, a meritocracia cria nos municípios uma cultura de desempenho que se

estrutura e desenvolve, segundo Santos (2004, p. 1152), com base nas avaliações externas que modificam a cultura das escolas com mensuração do desempenho das escolas e dos professores “tomando-se como referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção [...]. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade”.

Importante destacar que na cultura de desempenho,

[...] o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (SANTOS, 2004, p. 1152).

Pereira (2015) diz que há uma ênfase pelas políticas educacionais, em nível de Brasil, para a avaliação do ensino como produto da aprendizagem, medidos por meio de testes, padronização dos currículos focada para a proficiência de leitura, escrita e matemática. Esse discurso da qualidade induz aos municípios a estabelecer como perspectiva elevar os índices, a política da meritocracia como uma ação inovadora, conforme nos diz a secretária de educação:

Temos a inovação da premiação, por exemplo, aquele professor que atinge a meta ele é reconhecido, ganha uma premiação, viagem lá em São Paulo, com tudo pago pela Secretaria, vai fazer essa formação em outro estado, ganha notebook e 14º salário, os gestores têm reconhecimento pelo trabalho, o coordenador também, então por exemplo, a premiação se dá sobretudo com relação a você mesmo, seu desempenho individual, em relação à escola ela tem que se comparar às outras escolas, e para isso ela tem um tipo de meritocracia, ela também tem que se comparar com os seus próprios resultados, então tenho uma premiação para as escolas que crescem em relação a si mesma, o crescimento da rede, de todas as escolas quem cresceu mais em relação a outras escolas da rede e o crescimento de quem cresceu mais em relação ao seu próprio resultado (Secretária de Educação, 2020).

Em relação à fala da secretária, é importante destacar quão forte é a ideologia dominante, que pautada na meritocracia, leva os indivíduos a acreditar em uma falsa verdade, inclusive porque incute neles a responsabilidade do fracasso, já que as seleções dão preferências aos melhores resultados, próprios do modelo de gestão gerencial, uma vez que preconiza ações baseadas em resultados, materializados em indicadores e metas.

O mérito está no centro do projeto gerencial, sob o discurso da integração social, da educação do povo, da defesa de melhoria da educação. Essa perspectiva de responsabilizar os professores, gestores, a escola pelos resultados, focando apenas no desempenho, é uma construção ideológica que atinge essa subjetiva do servidores, e principalmente os professores se os resultados não forem satisfatório os mesmos serão responsáveis pela perda do 14º

salário de toda sua escola, a pressão sobre o desenvolvido da prática pedagógica é externa e interna, primeira pela política do município e segundo pelos servidores na escola.

Freitas (2012, 2018) e Santos (2004) ressaltam que a meritocracia, essa associada à ideia da melhoria de desempenho e qualidade da educação, entretanto, em pesquisa realizada em outros países como mostra Ravitch (2011) nos EUA, não tem melhorado a qualidade da educação. Zeichner (2013) complementa ao afirmar que a política de meritocracia não gera grandes impactos na melhoria do desempenho dos alunos. Ela se constitui em um quadro de penalizações, sanções, exposição, desmoralização da categoria dos professores, além da identificação dos melhores e piores professores com base em modelos de análises duvidosas, o que foi considerado uma década perdida para a educação americana, ocupando a mesma média do Pisa há 10 anos.

Além de comprovar que houve uma “estagnação na qualidade da educação”, embora tenha produzido alguma melhoria nas médias de aprendizagem dos estudantes em leitura, escrita e matemática, a interpretação desses resultados não é simples e direta, “há uma alta correlação entre a proficiência inicial e a final, ou seja, quem entra com proficiência alta termina também com alta em relação aos demais alunos [...]” (FREITAS, 2012, p. 284).

Há uma indissociabilidade entre a categoria meritocracia e responsabilização, pois, ao premiar o professor, gestor ou coordenador atribui a esses o resultado pelo índice a ser publicizado, via Ideb, criando, nas escolas, uma atmosfera de “julgamentos, comparações, competição em que o desempenho dos professores funciona como medida de produtividade e acaba por serem enfatizados por parte dos sistemas de avaliação os aspectos negativos da atuação desses profissionais” (PEREIRA, 2015, p. 137).

O relato abaixo pode nos dar a dimensão do pensamento do professor para conseguir se adequar às exigências por resultados que ultrapassam a Semed de Benevides, pois, a política de avaliação em larga escala está para além dos municípios, estados, é um fenômeno global que associa a avaliação em larga escala à qualidade de ensino,

Eu digo assim, nós que passamos a nos cobrar mais, eles (Instituto Natura e Semed) fazem a parte deles dão todo o suporte, por exemplo, todo o material que chega antes não tinha esses livros didáticos. Esse daqui eles vem pra todas as escolas, mas quando eu falo desse aqui, esses sertões aqui é da rede municipal, a rede municipal que manda são 4 volumes eles são um suporte para 5º ano de IDEB [...] (Professor G, 2020).

Se a gente diz que uma das nossas metas é a criança lendo até sete anos de idade, essa é uma meta, então para alcançar essa meta a gente tem que suar muito, [...] precisamos atingir aquela meta, por que é que eu vou trabalhar desconectado não é? Então a gente tem todo um acompanhamento muito de perto nós criamos o processo seletivo para que os mediadores conheçam o programa Benevides à Escola, para que eles conheçam como o município trabalha alfabetização para quando ele chegar

como mediador do projeto alfabetização, ele pode potencializar nas escolas, onde eu tenho alunos do primeiro, segundo e terceiro ano com dificuldades de leitura e de escrita, esse mediador ele já vai trabalhar conectado com o professor daquelas séries (Secretária de Educação, 2020).

A autorresponsabilização pelos resultados, demonstrada nas falas, é proveniente da construção que o município oferece, com formação continuada, livros didáticos e realiza as avaliações de forma sistemática, dando diagnóstico, então os resultados precisam atingir as metas municipais e nacionais estabelecidas pela projeção do Ideb.

Se essa política não deu certo em outros países, como querem que dê certo no Brasil. Se não há evidências consistentes, no entanto, suponhamos que as tais evidências dessem suporte à meritocracia, “considerando-as exitosas como política pública, o que, como vimos, não ocorre; mesmo assim, ainda existiriam muitas outras razões para rejeitarmos a estratégia dos reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012, p. 388).

Tais como os efeitos negativos da meritocracia na educação, salientando com base em Freiras (2012) que a escola, ao se revestir da competição para obter melhores desempenhos do que outras, é afetada pela exposição dos testes estandarizados, os professores são responsabilizados e pressionados a segregar os alunos que estão na ponta do desempenho, aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, que apresentam necessidade especial, que exigem um tempo maior do definido para aprenderem, esses tendem a ser excluídos.

Outro aspecto a destacar desses efeitos está na falsa concepção de que depende apenas do esforço do professor o resultado do processo de ensino-aprendizagem. É o que acontece com o Ideb, a partir de um índice padronizado, institui-se um *ranking* que estimula a competição como se fosse possível utilizar os mesmos critérios para avaliar estruturas e condições de trabalho completamente diferentes em um país com estados diferentes em cultura, costumes e condições de trabalho totalmente díspares, geografias diferentes, como consequência de tudo isso a educação é vista como produto e o professor como executor responsável pela qualidade desse produto, desconsiderando toda a dinâmica das escolas e esvaziando o sentido das formações continuadas.

Continuando sobre esses efeitos, a meritocracia tende a gastar muito tempo dos professores a preparar os alunos a fazerem testes e até a cometer fraudes, priorizando os alunos de melhores desenvolvimento cognitivo e eliminando os de baixo desempenho nas avaliações, tudo isso, em prol de manter o desempenho. Para fugir das consequências negativas associadas aos testes, poderá definir, de sua maneira, o nível de proficiência dos alunos, aprovação, entre outros elementos que contribuem para o Ideb.

Destaca-se, também, nesse contexto, a concentração e valorização em ensino de

português e matemática e pouco incentivo tanto pela rede, quanto dos próprios professores aos outros componentes curriculares, reduzindo o conceito de educação à aprendizagem de português e matemática.

A formação continuada tem sido uma via de reforçar tais efeitos a serem reproduzidos na sala de aula. Pereira (2015) relata, nesse contexto municipal, que a formação continuada tem sido cada vez mais direcionada a instrumentalizar os professores a dar uma boa aula, priorizando o ensino de português e matemática. Nesse sentido, a política de avaliação vem repercutindo de forma contumaz e insistente no cotidiano da escola, alterando práticas, fazeres, saberes com implicações na autonomia dos professores, em decorrência da pressão para se chegar aos resultados pelas metas determinadas, além de limitar o potencial criativo do professor, da escola, do município.

O contraditório é que o discurso do professor autônomo faz parte da gestão empresarial, mas, autonomia na perspectiva do capital, e sobre essa autonomia e reconhecimento que discorreremos na próxima seção.

4.2.5 Autonomia e reconhecimento (na perspectiva do capital)

A Formação continuada desenvolvida pelo IN tem ajudado a construir uma concepção de autonomia docente altamente individualista e solipsista, entendida como “autossuficiência, cuidado de si, eu empreendedor” (FREIRE, 2018, p. 324).

O conceito de autonomia ideal, focada no individualismo e na realização particular de cada sujeito, no direito de liberdade, defendida na concepção neoliberal que isola, fragmenta e esvazia a concepção de autonomia que expressa o fortalecimento do social, entre os pares, que venha ressignificar a resistência dos sujeitos a toda forma de fragmentação.

Entretanto, a categoria autonomia foi apropriada pelo sistema capitalista como outros termos, como nos dizem Shiroma e Evangelista (2014, p. 12), construindo *slogans* esvaziados do sentido que a palavra representa no contexto da educação e das lutas dos educadores e sobre essa questão as autoras alertam para a necessidade de “tirar-lhe o manto autorreferente. Procurando explicar as interpretações silenciadas pelos estrepitosos *slogans*, considerando que dar voz ao silêncio significa desnudar o que está encoberto e, por essa via, entender o discurso e seus silêncios”.

Há um “terreno movediço dessas palavras com aura” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 12) e são interpretadas e usadas nos documentos oficiais sejam das orientações dos organismos internacionais ou nas pautas de debate das formações, buscando atender a uma

formação “autônoma” dentro do contexto neoliberal restrita a fortalecer uma responsabilidade individual de cada profissional, ou seja, é mais autônomo quem consegue excetuar com objetividade as orientações das formações, que, atende e corresponde às metas propostas pela processo das avaliações externas.

Autonomia volta-se para explicar a ação do docente que tem o seu fazer didático pedagógico alinhado às orientações aos resultados de sua turma, não elabora suas provas, não faz o seu planejamento, não escolhe os textos, mas excetua com perfeição. Ser autônomo, nessa perspectiva, é reproduzir o que é solicitado. As falas nos permitiram tais constatações,

Os conteúdos da formação eram de acordo com a necessidade das turmas em geral leitura e escrita, o material utilizado é através de jogos, caderno de atividades, de vários gêneros onde o professor faz leituras diárias com as crianças para que eles tenham esse hábito de leitura (Professor A, 2020).

O Trilhas nos ensina uma metodologia que fizesse com que as crianças tivessem um avanço, na escrita, na leitura e que elas também tivessem a parte da oralidade, não fosse tímida. O professor trabalhava, mas, de que forma, a metodologia do professor ia fazer de acordo com a formação, porque nós tínhamos formação no Trilhas [...] (Professor F, 2020).

Instrumentalizando o coordenador, ele vai naquela situação também de orientar o gestor, [...] aí tem um material as atividades estruturantes e que trabalha em cima do currículo é algo muito bem planejado, nem tem a questão da cobrança não se tem porque aquele coordenador aquele professor ele já tem em mente que ele é importante para o crescimento e por aprendizado então quando você vai numa unidade escolar você sente aquele que está fora do lugar não é? Todos os lugares tem o lado positivo e negativo e aquele que está reclamando ele acaba indo junto porque eu ele vai junto ele fica para trás, porque a própria comunidade escolar começa a fazer exigências, porque minha criança evoluiu aqui e não evoluiu aqui, e aquele professor ele procura melhorar com ajuda das pessoas que vêm instrumentalizar ainda mais então eu diria para ti quero muito do segurar na mão e instrumentalizar aquele profissional entendeu de forma bem individual a gente fez muito isso (Professor D, 2020).

Os professores, em suas falas, indicam que há bases para exercer a docência de forma mais autônoma, uma vez que oferecem os subsídios necessários ou, como nos diz o Professor D, “instrumentaliza” para trabalhar em sala de aula com sujeitos autônomos. Entretanto, a ideia dessa autonomia voltada a um fortalecimento das práticas individuais, uma moralidade subjetiva que restringe o professor a um instrumento isolado, interiorizando valores e normas a partir dos controles externos, que poderão ser analisados como uma regulação dessa formação.

Temos, portanto, por um lado, professores que se sentem autônomos na realização do seu trabalho, mas, uma autonomia outorgada, promovida pelo discurso oficial de promoção da autonomia, e, por outro, professores sobre os quais o discurso oficial de autonomia e as práticas de avaliações externas e padronizadas fazem recair a responsabilização pelos resultados.

Nessa perspectiva, autonomia outorgada é a responsabilização do professor regulada pelo *accountability*, o qual diz respeito à rendição de contas que, no campo educacional, “tende a ser sinônimo de novas formas de regulação baseada nos resultados” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 57).

Esse entendimento de autonomia propagado nas formações das empresas, de modo geral e especificamente do IN de que trata a pesquisa, tende a ser individualista, subjetivo, defendendo a autonomia, no imaginário social e político entendido como “responsabilidade individual e autodeterminação obrigatória” (FREIRE, 2018, p. 324).

O professor se sente um sujeito autônomo, considerando essa acepção, na medida em que anuncia,

[...] essa formação aí, só veio contribuir comigo através do aprendizado percebi assim, foi uma renovação essa participação que tive na formação continuada, isso me trouxe mais experiência eu pude compartilhar com os alunos e melhorar os resultados, isso me trouxe uma grande autonomia e sucesso no meu trabalho dentro da sala de aula, porque aprendi a dar aula daquele jeito certo (*se refere a avaliação diagnóstica e intervenção*) (Professor C, 2020).

Nossa formação veio do instituto Natura que já faz bom tempo que eles fazem esta parceria que veio do Crer Para Ver, depois veio o Projeto Trilhas tanto material que eles trouxeram para o município, quanto os formadores eu acho que eles tiveram muito a contribuir e eu consegui aprender muito, tanto quanto eu estava em sala de aula, como coordenação, gestora eu acho que deu para contribuir com as crianças, sobretudo no processo de alfabetização e desse enfoque lá na leitura (Professor E, 2020).

Esse projeto ele veio justamente para trabalhar junto não só com as crianças, mas com os docentes, primeiro de que forma o docente iria trabalhar dentro de sala de aula com suas crianças, há uma metodologia, uma metodologia que fizesse com que as crianças tivessem um avanço, um avanço na escrita, um avanço na leitura e que elas também tivessem a parte da oralidade, não fosse tímida. O professor trabalhava com autonomia, mas, de que forma, a metodologia do professor ia fazer de acordo com a formação, porque nós tínhamos formação no trilhas com os professores, do primeiro, segundo e terceiro ano que se chama ciclo (Professor F, 2020).

A autonomia referida na fala dos professores reitera uma concepção de moralidade subjetiva de autonomia, de saber fazer e ter resultados para a sociedade, a compreensão que essa ação é ser sujeito autônomo, o aprender como fazer o trabalho, “[...] a Formação do Trilhas ah! Meu horizonte abriu aí eu disse agora eu já sei como começo alfabetizar” (Professor G). Freire (2018) nos diz que não há autonomia com uma moralidade subjetiva, dependendo apenas da vontade do indivíduo, ancorada em uma individualidade, pois é uma ação social e não individual.

O autor reitera que o conceito de autonomia na perspectiva liberal propaga uma autonomia como liberdade do indivíduo ou da instituição, a associação à ideia de liberdade de pensar, agir por conta própria, a qual reduz o homem a um procedimento instrumental,

deixando outras dimensões da existência humana, como a dignidade, ou seja, o homem não é apenas um ser empírico, mas social.

Contreras (2002) evidencia que a autonomia, tal como os valores morais, não é uma capacidade individual, mas se constitui no exercício, em uma prática social, portanto, não podemos dizer que alguém é ou não autônomo, mas há situações que nos permitem agir de maneira autônoma.

Dessa forma, a formação continuada, apesar de anunciar que contribui para a formação de sujeitos autônomos no trabalho pedagógico, enfatiza a autonomia fortalecendo a dimensão individual. Castoriadis (1991) faz uma análise da autonomia na dimensão social e individual. Na primeira dimensão, relaciona a capacidade da sociedade em garantir as leis e instituições. A segunda dimensão, a individual, se dá “pela relação de sua psique interna e suas condições externas” (CASTORIADIS, 1991, p.237), ou seja, não poderemos separar a dimensão social da individual, pois, são dependentes, o indivíduo só pode atuar com autonomia se tiver uma sociedade autônoma.

O conceito de sujeito autônomo envolve a ideia de responsabilidade social, pois requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses. Por isso, longe de ser um “empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social” (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 120).

Outra referência a destacar nas falas é o entendimento de autonomia como participação, pelo Professor C “às vezes dávamos opinião, temos participação eles diziam como trabalham e mostravam as experiências deles e levava também as nossas e na outra aula acompanhava diretamente [...]”.

Frequentemente, os professores referem-se, na entrevista, à autonomia como a participação na formação e na definição dos conteúdos a serem debatidos. No entanto, essa participação está relacionada mais com a presença do que o exercício pleno de definição da formação continuada. Castoriadis (1991) trata autonomia como a plena participação dos indivíduos na sociedade, para a qual vir a ser autônomo precisa de uma sociedade autônoma e vice-versa. Dessa forma, uma sociedade é autônoma à medida que suas leis podem ser questionadas, e um indivíduo é autônomo quando estabelece relações entre seu inconsciente, seu passado e transforma as condições em que vive no presente (CASTORIADIS, 1991).

Lima (2002) chama atenção que é necessário o fomento a participação dos professores e da participação nas decisões o que demanda uma formação política dos professores

enquanto, formação criticamente orientada para o conhecimento e para a discussão das teorias e dos valores democráticos, da participação, da cidadania ativa, não subjugada às orientações pragmáticas das correntes tradicionais dos recursos humanos, nem subordinada aos modelos de identificações de necessidades e de aquisição de competências impostos pelas correntes de formação profissional hegemônicas. Nesse sentido, o autor fala que é preciso construir uma pedagogia da autonomia e da decisão, além de se contrapor a “autonomia” que está a serviço do capital que tem limitado e projetado um docente submisso.

Nesse sentido, a autonomia vivenciada é uma autonomia apropriada pelo discurso liberal uma pseudoparticipação e o fortalecimento de uma autonomia solipsista “fazer sozinho, sem ingerência externa e independente das relações sociais” (MONTEIRO; MONTEIRO; AZEVEDO, 2010, p. 124).

Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) questionam essa compreensão de autonomia construída no imaginário individual e social, influenciados pela reestruturação produtiva e pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que têm possibilitado novas realidades à autonomia dada pelas condições objetivas, em um mundo que tem exigido mais das pessoas que sejam flexíveis, eficientes, polivalentes, empreendedoras. Desse modo, a “autonomia seria um imperativo desta nova forma de organização da sociedade” (FREIRE, 2018, p. 235).

Torres (2009) enfatiza a noção de autonomia profissional docente, reclamada pelos professores como liberdade de ensino, liberdade docente para definir o currículo, os textos, os métodos, aspectos próprios da sua atividade central como educadores. Esses também reivindicam a valorização da sua profissão, reconhecimento da especificidade da sua tarefa, estabilidade laboral, como aspectos que fazem a sua condição laboral e diante da sociedade.

Assim, a partir dessa autonomia que os professores entrevistados dizem ter certo reconhecimento no município, considerando esse ato como pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e autoestima individuais, conforme poderemos observar nas falas:

A gente está numa reunião aí nós somos elogiados, somos homenageados a gente recebe certificado daquela participação que a gente fez, mais premiação da Opermeb (Professor B, 2020).

Olha reconhecimento a gente pode dizer [...] o professor adquire através da troca de experiência com outros professores, alunos com alunos, com isso vem às conquistas da rede municipal sendo a número 01 do nosso estado, premiação da Opermeb, cada professor vai ganhar um computador e cada aluno que passou na Opermeb vai ganhar um notebook, não tem mais o passeio por causa da pandemia que aconteceu, mas eles vão ganhar um notebook cada um, e cada um professor, coordenador, gestor e os alunos, a escola número um [...], o reconhecimento do professor, da escola e essa satisfação que a gente tem de ser professor da rede municipal de ser visto a partir dessas premiações (Professor C, 2020).

Reconhecimento entendido como premiação dos resultados do trabalho do professor, a autonomia pressupõe reconhecimento, é impossível sem autonomia – eis a tese que marca a relação essencialmente reflexiva entre os dois conceitos. O reconhecimento social providenciaria, para Flickinger (2011), condição para o desenvolvimento da autoestima do indivíduo no convívio com seu ambiente social. Sua valorização é considerada a base da autonomia pessoal e há satisfação e mais desempenho quando os professores se acham reconhecidos em suas práticas profissionais, valorizados com representação social conforme observamos nas falas.

Sendo assim, os professores sentem-se reconhecidos na comunidade de Benevides ao contribuir para aumento do Ideb, consideram que isso aumenta autoestima e a autonomia pessoal, quando têm esse reconhecimento social.

Fica evidente a busca de reconhecimento pelos professores junto aos pais, à Semed e comunidade em geral, por conseguinte, o papel destes com respeito à forma de ver o professor, faz diferença em sua autonomia, Contreras (2002), considera como chave para aprofundar o trabalho educativo, a autonomia sendo característica que se mostra essencial nas possibilidades de reconhecimento das qualidades da prática educativa.

Nesse sentido, a formação para ter esse impacto, que não seja pseudoreconhecimento e ranqueamento entre os professores e escolas, é preciso que as comunidades, grupos e movimentos sociais, segundo Hypolito (1999 *apud* GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54),

[...] tenham que ser auscultados quanto à qualidade social da educação — não sendo reduzidos a “clientes”, como quer o neoliberalismo, mas como agentes que possuem identidades de raça, sexo e classe que, muitas vezes, podem colidir com as identidades construídas pelos docentes.

Entender autonomia e reconhecimento para além das limitações e objetivos da sociedade neoliberal que a considera em um caráter individualista, de impulso à concorrência entre pares, de exploração e responsabilização professor, fazendo apelo a seu compromisso e deixando-o a expensas das leis do mercado.

Entretanto, considerar a autonomia como uma mensagem de resistência, em um contexto que fica evidente um controle no fazer pedagógico e na concepção de um professor como executor difundido nas formações continuada realizada pelas empresas, que mesmo tendo no discurso promover autonomia, mas, é focada a uma concepção solipista é preciso confrontar a ideia de ver o professor, segundo Veiga (2012, p. 68) como um profissional reprodutor de conhecimento acumulado pela humanidade, situando “sua ação no plano dos

meios e estratégias de ensino, procura no desempenho e na eficácia, na consecução dos objetivos escolares”.

Segundo Shiroma *et al.* (2017), os professores no contexto atual têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, entretanto, destaca que não vem acompanhado de condições dignas de trabalho, melhorias salariais e valorização da profissão.

Assim sendo, observa-se uma “pseudoautonomia” em termos gerais ao fato de a formação e a atuação do professor serem consideradas estratégicas no alcance da qualidade do ensino, do discurso que eles têm autonomia no fazer pedagógico e reconhecimento pelo município, sob uma perspectiva de subordinação do professor, mediante políticas educacionais que o torna “mero executor” e não protagonista no processo de elaboração e efetivação do trabalho docente e de sua formação.

A concepção de formação continuada, autonomia e reconhecimento docente mostram projetos societários em disputa: o dos reformadores, funcional ao sistema capital, e o dos professores, orientados pela emancipação da classe trabalhadora. Restringir autonomia à concepção solipista atinge diretamente o coletivo dos docentes, tornando-os coesos, porém, não solidários, enfraquece as organizações de luta em prol de uma sociedade que busque a emancipação do homem. Fortalece uma nova razão, como nos diz Hypolito (2011), um novo modo de vida, de controle, mercadológico, com a privatização do público e organizado com base no gerencialismo.

O termo emancipação é utilizado por Contreras (2002) associado à autonomia profissional, reconhecimento docente se refere a esse contínuo de descobertas e transformações, e aspiração social e educativa de um ensino guiado pelos valores de igualdade, democracia e justiça social. A emancipação deve ser a compreensão que vise à transformação das condições sociais e da própria consciência.

Neste quarto capítulo, procurou-se analisar os aspectos que mais se revelaram na formação continuada do Instituto Natura, por meio do Projeto Trilhas e a realidade do município de Benevides a partir dos discursos dos professores e da secretária de educação. Evidenciando nessa parceria entre a administração pública e o setor privado os elementos que de fato interessam e condicionam as formações oferecidas pelas empresas em âmbito municipal. Extraí-los foi tarefa para analisá-los à luz dos pressupostos teóricos que representou um desafio, cujas análises apontam para as seguintes constatações:

- As parcerias construídas entre as empresas privadas (IN) e a Semed de Benevides não explicitam as formas de contratação e de contrapartida de cada ente parceiro,

ficando a constatação que o IN contribui com assessoria pedagógica, administrativa e até financeira ao município e realiza formação, orientando as escolas quanto ao Ideb como indicador de qualidade e que as escolas precisam garantir à comunidade essa qualidade, mantendo a posição diante do *ranking* nacional e do estado revendo sua organização pedagógica nos aspectos de ser eficiente, eficaz, que os professores utilizem bem o tempo em sala de aula.

- O discurso dos professores, a partir da interferência da assessoria do IN, demonstra o quanto a formação tem contribuído para a construção de significado que legitima o discurso empresarial na educação e o coloca como referência no sentido de qualidade do ensino. Importante ressaltar que há uma rede que estrutura e divulga essa perspectiva que perpassa desde as políticas públicas do governo federal e os indicadores à própria estrutura social do capital. Em vista disto constatou-se uma mudança de compreensão sobre ser professor, provocada pela formação continuada pois, o professor nessa conjuntura é um performático, cada vez executor de tarefas prontas, externas à escola.

- A performance produzida pelo apelo ao alcance das metas por meio das avaliações externas acaba por regular o trabalho docente por meio da formação continuada com mecanismo de controle direto via comando das tarefas e à distancia via as avaliações.

- A criação de novos perfis docentes que estejam alinhados à proposta do IN e a subjetivação que tem orientado as relações sociais e estruturais na forma de ser e agir dos docentes, ou seja, uma subjetivação da criação da autoimagem diante da sociedade, o professor bom é aquele que sua turma é premiada, consegue notas máximas nas avaliações externas, desenvolve a cultura da performatividade.

- A formação continuada da forma que tem sido projetada nas PPPs tem reconfigurado a identidade docente, uma vez que esta deixa de ser um aspecto da valorização docente, para ser controle prescritivo do que o professor deve fazer e como fazer.

- Outra constatação é a referência de qualidade atribuída às empresas para com os municípios, ou seja, o gerencialismo como padrão de organização da escola, tendo como indicador o desempenho a partir da mudança do perfil profissional como empreendedor da educação, dinâmico, proativo, engajado, flexível.

- Há uma indução pela formação do IN a políticas de meritocracia como perspectiva de inovação em que os municípios têm aderido sem resistência e reflexão dessa política e implementado, a exemplo de Benevides, a bonificação, ranqueamento, a partir dos

resultados do Ideb. A política de méritos é bem aceita pelos professores de Benevides como incentivo pelo bônus que irão ganhar e o décimo quarto salário.

- Os professores veem como reconhecimento ao trabalho desenvolvido uma concepção de autonomia cada vez mais solipista, individualista em que privilegia a autosuficiência e uma moralidade subjetiva em suma o enaltecimento das atividades individuais em detrimento das coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as Parcerias Público-Privadas entre a Secretaria Municipal de Educação de Benevides (Pará) e a Empresa Natura para realização da formação continuada se consubstanciou um desafio, primeiramente pela diversidade de realização das parcerias que ora apresentam de forma não clara; segundo, pelos dois anos pandêmicos enfrentados no final da tese, período de realização da entrevista semiestruturada, das agendas de visita ao município, à sede da empresa, ao Instituto em São Paulo, visitas que foram suspensas, mas, não prejudicou a análise ora empreendida. No entanto, o limite imposto pela pandemia aos pesquisadores foi uma realidade que nos levou a flexibilizar o modo de realização das entrevistas, via plataforma *Meet*, para os que não poderiam ser presencial, o que não foi tarefa fácil.

O objeto de estudo foi cercado a partir de diversas situações e contexto local, de modo a não isolar do contexto global, assim, os desdobramentos da pesquisa além de considerar a realidade aparente não incorrer na coincidência entre a essência das coisas e suas formas fenomênicas.

Dessa forma, as opções teórico-metodológicas, o recorte geográfico para realizar a empiria, a escolha pela abordagem qualitativa e os instrumentos de pesquisa entrevista semiestruturada, os documentos do Instituto Natura e a revisão sistemática integrativa que nos uniu aos teóricos que subsidiaram a pesquisa, além da Análise de Discurso de Fairclough (2016) nos possibilitou que os objetivos propostos fossem atingidos.

Considerando o contexto de avanços da privatização da educação e as Parcerias Público-Privadas como estratégia para tal perspectiva, assumir a postura epistemologia de defesa da educação pública e analisar as PPPs e a formação de professores, utilizando as mediações necessárias sobre o objeto, parte singular de uma totalidade. Assim, conceitos como Parceria Público-Privada e formação continuada perpassam todas as análises e subsequente a cada capítulo, dessa forma, chegamos à conclusão geral desta tese:

Ao analisar o contexto do Estado brasileiro, o atendimento das demandas educacionais esteve historicamente sujeito às perspectivas traçadas pelo modelo econômico. O processo de industrialização tardio do Brasil, no século XX, demandou novas perspectivas de atendimento educacional, porém a educação pública financiada com recurso estatal não conseguia responder as demandas, especialmente da classe média em ascensão.

A parceira do empresariado educacional com o Estado proporcionou responder, em parte, as demandas destinadas à qualificação da força de trabalho, por intermédio de políticas

educacionais cuja flexibilidade permitiu o crescimento da ocupação do setor privado no espaço das atividades produtivas para a oferta da educação escolar. Assim, a relação público-privada na educação brasileira durante o século XX possibilitou tanto a qualificação da classe trabalhadora para ocupar espaços subalternos nas relações de trabalho, como também para a formação e qualificação de sujeitos vinculados à classe média, que não conseguiam ascender à educação superior, fazendo-a por meio do ingresso nas faculdades e universidades privadas.

As discussões presentes no referencial teórico desta tese nos levam a perceber que os empresários da educação fortaleceram suas ações junto a educação básica nos estados e municípios brasileiros, amparados pela reforma do Estado e orientados por organismos internacionais e parcerias em redes internacionais, sob o discurso da “solidariedade social empresarial”, outro elemento importante de destacar foi a criação da Lei de Responsabilidade Social vinculada a educação que ampliou a participação das empresas. Freitas (2018) considera essa lei como uma indutora à privatização e do fortalecimento da lógica empresarial, para este fim, o domínio empresarial sobre o espaço público e fomento do segmento “público-privado”, se consolida cada vez mais quando o setor privado questiona a eficiência do público. Nesse intuito, amplia-se o espaço para o crescimento do mercado em busca de tal eficiência para a educação.

Assim, constatamos que a influência dos organismos internacionais, entre esses destaca-se o Banco Mundial, não somente na definição da educação dos países como Brasil no que se refere às Parcerias Público-Privadas, mas uma interferência no saber local pelo global, uma vez que orienta quanto as necessidades básicas que devem focar a aprendizagem pautada na prática educativa de caráter utilitarista e pragmática, destinada ao desenvolvimento de habilidades aos docentes para que estes se apropriem dos descritores da Língua Portuguesa e da Matemática, vinculados às matrizes de referência contidas no sistemas de avaliação que possibilitará chegar ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A articulação da rede de entidades das empresas, tanto no contexto nacional quanto internacional, destinada à promoção da formação continuada de professores para a educação básica, alinha-se às recomendações dos organismos internacionais quanto a operacionalizar um desenho curricular nas escolas, esvaziado da perspectiva crítica e emancipatória na formação dos educandos.

Dessa forma, é mister afirmar que a reforma neoliberal do Estado brasileiro implicou, nas políticas sociais, com destaque para a educação, ao fomentar a expansão do setor empresarial em todos os níveis da educação a partir da década de 1990, fortalece a lógica desse setor como sendo a alternativa para os problemas da educação pública brasileira, quer

seja, seguir o modelo gerencial nas escolas públicas. Para isso, contou com regulamentação em âmbito nacional desde a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação e as leis mais específicas voltadas à expansão das PPPs, as quais destaco as Leis nº 11.079/2004 e a nº 13.019/2014, construindo uma concepção de educação para o capital em que a educação, como estratégia de proteção social aos pobres, institui o ensino instrumental, utilitário, numa organização escolar baseada em formas de acolhimento e integração social, visando abrandamento de conflitos.

Apontamos também que esse fortalecimento se deu pela organização do Movimento Todos pela Educação em 2017, quando foram eleitas pautas específicas para construção de políticas no Estado brasileiro, com objetivos de serem as *ThinkTanks da educação* e foram consolidadas, entre essas, a participação dos Institutos das empresas na educação básica com maior presença e ofertas de serviços diversos, além da formação dos professores, com uma dinâmica bem definida de diagnóstico da realidade e intervenção.

Por vezes, as Parcerias Público-Privadas são enaltecidas e vários conceitos surgem para explicar a relação entre administração pública e setor privado em uma tentativa até de confundir a compreensão do que de fato venha a ser público-estatal, a preocupação vai além da questão conceitual. Observa-se também com a política neoliberal o fortalecimento de um discurso de submissão do público pelo privado, em que se identifica o privado como a principal referência para a gestão do público, principalmente no que diz respeito ao padrão de qualidade que deve marcar todos os setores da sociedade e que deve ser importado, também, para a educação por meio do monitoramento da eficácia por avaliações externas, cujos resultados servem para o controle das escolas e do trabalho dos professores, afinal, coagidos como responsáveis pelos resultados escolares.

A pesquisa mostra que a relação público-privada é justificada pelo Município de Benevides a partir de alguns elementos, tais como a busca por qualidade do ensino, a avaliação, o Ideb e o discurso de que não se tem melhor qualidade de ensino por falta de formação adequada dos professores, a lacuna na formação dos professores, a cobrança por esses resultados das avaliações externas tem levado Benevides a procurar parceria para formação dos professores em busca de melhoria dos índices.

Chegamos à conclusão que outro fator que tem influenciado na busca de Parceria Público-Privada pelo município pesquisado são as instâncias coletivas, tais como a Undime que influencia os gestores quanto às parcerias, as quais tem-se baseado muito nas experiências de outros municípios voltadas ao aumento da proficiência os quais tem tomado para si aquela experiência que geralmente está associada às parcerias, dito de outra forma, as experiências

que consideram exitosas das empresas em outros municípios, a ideia de adotar soluções para problemas de um local para o outro perpassa as políticas públicas educacionais a nível federal, importando projetos e programas educativos. O “efeito contaminação” (BARROSO, 2003) que é a influência de experiências de um município sobre o outro.

A Undime tem contribuído, também, para divulgação dos cursos que vão ao encontro da necessidade dos municípios, pois, faz parte da rede de parceiros do Instituto Natura, portanto, amplia-se cada vez mais a rede de parceria e tem se fortalecido entre os estados brasileiros, conforme constatamos no capítulo 2 desta pesquisa, há uma procura pelos municípios por formação continuada e as empresas já chegam com as proposta prontas e organizadas com base no que as secretarias precisam. No portal da Unidime encontra-se vários institutos, fundações que são parceiros e oferecem assessorias, formações entre outros acompanhamento a educação dos município, entre esses de forma bem articulada o Instituto Natura.

O Instituto Natura trata de modo especial, por meio da rede de apoio plena, os municípios que possuem polo industrial. Esse tratamento inclui uma participação mais ativa por parte do Instituto na educação municipal, com assessoramento na parte pedagógica administrativa, organização do município, junto aos órgãos colegiados, conselhos municipais e os demais conselhos de educação. Percebemos que os órgãos colegiados, tais como o Conselho Municipal de Educação, no que diz respeito às PPPs veem com admiração e positividade as ações do IN, sendo que o próprio Instituto que organizou os Conselhos no município com o reordenamento sistêmico realizado.

Outro elemento a destacar é o discurso das empresas que secundariza o papel das universidades e dos projetos educativos locais ao se colocar como tendo o resultado e todo o apoio necessário para resolver as questões da educação do município. Nesse sentido, também reconhecemos poucas intervenções das universidades, com projetos de extensão para os municípios, faz com que fiquem distante da realidade local, contexto que contribui para que recorram às parcerias das empresas para realização de formação continuada, tanto quanto outras orientações.

Destacamos que a formação continuada, realizada pelo Instituto Natura, incentiva os professores a serem consultores da empresa, levando em consideração que a maioria das professoras dos anos iniciais é do sexo feminino. Consideram que as professoras são provedoras do lar, e como possibilidade de aumentar a renda mensal, o Instituto fomenta a participação ampliando, ao mesmo tempo, a rede de consultoras e as vendas.

A partir das reflexões construídas por meio da realidade concreta vivenciada pelos

sujeitos que protagonizam as atividades, por meio da Parceria Público-privada no Município de Benevides, foi possível perceber a falta de clareza entre os participantes em relação aos papéis desempenhados por eles, especialmente quanto ao financiamento das atividades desenvolvidas por meio do Projeto Trilhas.

Busca-se defender o argumento de que a organização da gestão, o planejamento pedagógico e a formação do professor são elementos fundamentais para o alcance de resultados significativos, especialmente quanto ao alcance das metas previstas no Ideb. Nesse caso, omite-se as condições adversas, sejam elas em relação à valorização dos profissionais da educação, a precariedade da infraestrutura escolar, as limitações da gestão escolar quanto a promover o funcionamento adequado das escolas. O argumento central defendido pelos representantes das empresas é de que a organização, o controle, o planejamento, são fundamentais para assegurar a melhoria da qualidade do ensino, cujo referencial é o alcance dos valores quantitativos previstos no Ideb.

Entretantes, destacamos as limitações em relação à leitura crítica da realidade que levam os professores a defenderem que as recomendações advindas do IN, é a uma das melhores alternativa para o alcance da possível qualidade do ensino. Dessa forma, os professores constituem-se como meros executores de programas e ações planejadas sem a participação deles, além disso, fragiliza a possibilidade de fortalecimento da autonomia docente, como também de construir uma escola, uma prática educativa, alinhada aos interesses da comunidade. Com isso, é possível perceber o esvaziamento da mobilização política entre os profissionais da educação, visando estabelecer um processo capaz de alinhar o projeto político pedagógico em conformidade com a realidade concreta vivenciada na comunidade. A inserção dos princípios de gestão e a operacionalização de um currículo distante da realidade vivida pelos sujeitos, torna a relação público-privada na formação continuada uma estratégia de alinhar o ensino aos interesses do empresariado.

Dessa forma, ao alinhar a formação continuada dos docentes da educação básica às recomendações ditadas pela lógica acumuladora, por meio da Parceria Público-Privada, fragilizar o espaço da escola pública, como estratégia para a formação das novas gerações de sujeitos capazes de problematizar e questionar os níveis de desigualdade historicamente produzidos com maiores níveis de intensidade na sociedade. Por outro lado, vislumbra-se para o futuro uma geração de trabalhadores com níveis limitados de leitura, compreensão e análise do contexto de exploração, opressão, aos quais, estarão submetidos ao Capital.

Ou seja, a formação desenvolvida nesse sentido contribui para a perda significativa do aprendizado do exercício da democracia, da participação, da autonomia da escola pública,

tornando o espaço escolar na arena formativa do Capital Humano a serviço das empresas. Nesse contexto, esvazia-se a dimensão do professor enquanto intelectual transformador, dando lugar a um mero trabalhador que executa as atividades ditadas por programas e projetos, que ele não participa na elaboração, tampouco na avaliação. Descaracteriza a gestão democrática e perpetua o gerenciamento empresarial, pautado na eficiência e eficácia dos processos administrativos.

Constatamos também que a presença da empresa e do Instituto no município de Benevides dá à equipe da Semed segurança para efetivar as propostas pedagógicas que já vem prontas e alinhadas para todos os professores, subtraem-se um discurso que as escolas estão trabalhando todas iguais e padronizadas com as mesmas oportunidades de aprendizagem, entretanto, essa constatação atribui ao professor e alunos a responsabilidade pelo resultado o modelo baseado na meritocracia. O aluno é percebido como o responsável por sua aprendizagem e o professor como mobilizador. A defesa da adoção do modelo gerencial pelas redes de ensino e escolas públicas, do empoderamento das comunidades locais, visando à ampliação do capital social, para o compartilhamento das responsabilidades educativas, e das parcerias, são princípios norteadores de sua atuação (MEDEIROS, 2015).

Essa lógica tem reflexos na construção de condutas individualistas ao fomentar, segundo Freitas (2018), Dardot;Laval (2016) e Coan (2014), a competição e o ranqueamento entre os professores. A formação empreendedora leva ao individualismo docente e conduz os profissionais à práticas meritocráticas cada vez mais fragmentadas e competitivas. Com isso, concluímos que a lógica da esfera privada tem interferido na formação continuada de professores em Benevides, através de PPPs, como as do Instituto Natura, e tem fortalecido um discurso em que predomina a lógica gerencial e valoriza o que é privado, em detrimento do que é público. Adicionalmente, essas parcerias têm implicações na autonomia, no reconhecimento dos professores, além de ampliar o discurso de privatização da educação.

Em relação à autonomia e reconhecimento dos professores, a formação continuada na concepção do Instituto tem implicações no isolamento dos professores, esvaziando as práticas coletivas. Ressaltamos que o nome do projeto, Trilhas, já nos permite inferir que não há autonomia, “trilhas” são para ser percorridas, o trajeto já foi definido. Contraditoriamente, se é limitado, já vem elaborado, sistematizado, é somente para efetivar, não tem como haver a unidade criadora, coletiva que vise a transformação, emancipação.

A autonomia tem sido vivenciada na perspectiva individualista, solipista, cada um busca sua autosuficiência na cultura da performatividade, suscitada por alcançar meta e méritos, oriundo de tais conquistas que implicará na projeção de uma identidade docente

projetada para a sociedade, que já tem como discurso hegemônico que o “bom professor” é aquele que sua turma tem bons resultados no Ideb.

Entretanto, a formação continuada dos professores defendida nesse ideário empresarial reserva-se ao desenvolvimento de competências e habilidades destinadas a execução de atividades que produzam resultados quantitativos, cujo foco central é o alcance das metas prescritas pelo Ideb. Nesse sentido, esvazia-se a formação crítica, autônoma destinada a proporcionar aos professores problematizar a realidade concreta das escolas.

É possível constatar, por meio da pesquisa, que os professores formam-se para executar atividades planejadas alheias às condições objetivas descritas na rede de ensino, e dessa forma, justifica-se que o sucesso do desempenho escolar dos educandos, depende unicamente da habilidade do docente em realizar as práticas educativas em conformidade com o planejamento realizado às avessas da participação do professor. Assim, é possível perceber que a Parceria Público-Privada busca suprimir o olhar crítico dos professores sobre as condições materiais concretas que interferem direta e indiretamente no desempenho escolar.

Por outro lado, o discurso do Estado em relação à Parceria Público-Privada é de que é possível transformar a realidade escolar, com a elevação do desempenho da aprendizagem dos educandos por meio de uma prática educativa cujo viés tecnicista, limita o processo de ensino ao adestramento, treinamento, destinado aos alunos se apropriarem dos procedimentos que orientam os instrumentos de avaliação em larga escala, visando o alcance das metas definidas.

A relação público-privada utiliza como estratégia para inserção no cotidiano escolar, a lógica do voluntariado, da parceria, da consultoria, esquivando-se de informar a origem dos recursos financeiros destinados ao custeio das atividades formativas. Tal estratégia fortalece a imagem das entidades junto à sociedade, além de validar o jargão de que “*tudo que é privado funciona e produz resultados*”, estão promovendo uma reorganização da educação pública, de acordo com os parâmetros do mercado, sob a justificativa de aumentar a eficiência e resultados da educação pública.

Portanto, este trabalho, para além da crítica pontuada, ressalta a importância e a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora, não a qualidade construída com base do pensamento neoliberal, mas uma qualidade referenciada e negociada que visa à formação humana “visto que, fora da ação coletiva e da consciência política que se eleva pela atividade da práxis, não há possibilidade de intervenção” (VIZZOTTO, 2018, p. 299). Esta tese anuncia a defesa de uma formação para os professores que não seja uma “fabricação” de multiplicadores de ideias, mas professores que sejam vistos como intelectuais agentes sociais, pensantes, criativos, agentes de transformação social.

Reconhecemos que as Parcerias Público-Privadas têm se fortalecido e que representam um projeto global estruturado, de submissão da educação ao capital. Entretanto, precisamos lutar pela construção de outro projeto educacional que garanta à classe trabalhadora a formação integral, humana e não apenas restrita à formação de mão de obra. Essa luta ocorre no âmbito da pesquisa, mas, também com a formação política dos professores, o que é oportuno para os sindicatos fortalecerem esses debates. Outras pesquisas são necessárias sobre as PPPs e a formação continuada de professores, uma vez que essas PPPs enfraquecem a luta da educação como direito humano, ou seja, educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Autonomia para a escola brasileira: refletindo sobre o pensamento reformador em educação. **Revista Dialogia**, (Uninove Impresso), v. 5, p. 39-52, 2006.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200011>. Acesso em: 20 abr. 2020..
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. **Relatório de Pesquisa – Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: Consequências da Mercantilização para o Direito à Educação**, 2016a.
- ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p. 113-131, jan.-mar. 2016b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>. Acesso em: 15 jun. 2021
- ALCOVER, Kátia Cristina Carse. **A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de Primavera do leste – MT**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ALVES, Raquel Pereira. **A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo, Boitempo. 2019.
- ARAÚJO, Maria Celina D'. **Capital Social**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso: 05 jan. 2019.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Transnacionalização e mercadorização da Educação Superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil - A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior - RIESup**, v. 1, p. 86-102, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522>. Acesso: 15 dez. 2021.
- BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Programa Jovem de Futuro: uma proposta do**

terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria V.; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan/abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19966>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João. **A escola pública:** regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA, 2003, p. 19-48.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **Capitalismo e crise:** o Banco Mundial e a educação como aparelho ideológico na periferia capitalista. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

BECK, Marcelo Lui. **O avanço do investimento privado na educação básica:** um novo cenário para as políticas públicas educacionais. 2019. Disponível em: <https://gazetaarcadas.com/2019/11/05/o-futuro-das-politicas-publicas-educacionais-do-brasil-como-o-avanco-do-investimento-privado-pode-influenciar-os-rumos-da-educacao-basica-do-pais/>. Acesso em: 15 out. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**. São Paulo, n. 38, p. 223-235, 1996.

BENEVIDES. **Lei n 1.114/2013.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Benevides, cria o Conselho Municipal de Educação e dê outras providências. Disponível em: <https://benevides.pa.gov.br/pagina/3023/lei-n-1.114--2013-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-benevides-cria-o-conselho-municipal-de-educacao-e-d-outras-providencias>. Acesso em: 22 set. 2021.

BENEVIDES. **Lei nº 1.148/2015**. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Benevides para o decênio 2015-2024. Disponível em: <https://benevides.pa.gov.br/pagina/3067/lei-n-1.148--2015-institui-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-benevides-para-o-decenio-2015-2024>. Acesso em: 22 set. 2021.

BENEVIDES. Secretaria Municipal de educação. **Programa Benevides à Escola**. Benevides, 2013. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3617/1/GOV%20-%20Programa%20Benevides%20%C3%A0%20Escola.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, Stephen J. (ed.). **The Sociology of education: major themes**. London: Routledge Falmer, 2000.

BEZERRA, Egle Pessoa. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961 Retificação: D.O.U. de 28.12.61.

BRASIL. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1990. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e

dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de maio de 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/111079. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 07/02/2006.

BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12056-13-outubro-2009-591732-norma-pl.html>. Acesso: 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113019. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.204**, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113204.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.648-7, de 23 de Abril de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24/04/1998.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da

República, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 21-38.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, 2015. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUFFA, Ester. O Público e o privado como categoria de análise na educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. Da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 41-58.

CABRAL, Ivone Rosa. **O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria V. Relações entre o público e o privado e a formação de professores no programa jovem de futuro do instituto Unibanco. **Revista Ambiente e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 537-551, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/502>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado e a parceria com o Instituto Ayrton Senna no projeto piloto de alfabetização no RS**: implicações na gestão pedagógica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p122-139>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>. Acesso em: 06 jan. 2020.

CAIN, Alessandra Aparecida. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino**: estudo de caso. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

CAMPOS, José Armado F. Abrindo portas. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia**: o que pensam os empresários. Brasília: Unesco, 2004. p. 123-128.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 10, p. 29-52, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41384#:~:text=Resumo,durante%2>

[Oos%20%C3%BAltimos%2030%20anos](#). Acesso em: 08 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 377-757, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CARVALHO, Rosani Rios. **A Relação público-privada na implantação do PRONATEC no município de Cáceres-MT**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CHADDAD, José Miguel. Educação, ciência e desenvolvimento: a espiral virtuosa. *In:* WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia: o que pensam os empresários**. Brasília: Unesco, 2004. p. 129-136.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio Joaquim. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. *In:* EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 141-172

CORES, Luciano Nunes Sanches. **Sobre docência (in) conformada e o programa bolsa alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e a astúcia do fraco em uma experiência de formação inicial de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORSI, Francisco Luiz. A globalização e a crise dos Estados-nacionais. *In:* DOWBOR, Ladislau., IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 12 jun. 2019.

COSTA, Cassio Vale da. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

COSTA, Maria Alice Nunes; SANTOS, Maria João; SEABRA, Fernando Miguel; JORGE,

Fátima. Apresentação. *In*: COSTA, Maria Alice Nunes. A responsabilidade social em contexto ibero-americano: novas perspectivas da governança organizacional. **Confluências: revista interdisciplinar de sociologia e direito**. v.16, nº 1, 2014. p. 9-17. Disponível em: <http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/issue/view/27/showToc>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CURY, Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

CURY, Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACONELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-28.

CYPRIANO, Márcio Artur Laurelli. O futuro pelo caminho da educação. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia**: o que pensam os empresários. Brasília: Unesco, 2004. p. 163-166.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DALE, Roger. A Sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: [https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206#:~:text=Na%201%C3%B3gica%20do%20Banco%20Mundial%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20C3%A9%20res%20pons%C3%A1vel%20pelo,do%20capital\)%20do%20s%C3%A9culo%20XXI](https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206#:~:text=Na%201%C3%B3gica%20do%20Banco%20Mundial%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20C3%A9%20res%20pons%C3%A1vel%20pelo,do%20capital)%20do%20s%C3%A9culo%20XXI). Acesso em: 09 jul. 2021.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da

intervenção. *In*: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção Campinas: Alínea, 2003. p. 83-128.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**: concessão, permissão, franquia, terceirização público-privada e outras formas. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS, Edmundo Fernandes. O liberalismo e a valorização da tradição. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 115-130.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2993#:~:text=O%20prop%C3%B3sito%20deste%20artigo%20%C3%A9,constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20colabora%C3%A7%C3%A3o%20e%20da>. Acesso em: 03 jan. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **Formação de Professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**: o ensino do empreendedorismo na educação básica voltado ao ensino sustentável. São Paulo: Cultura, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. *In*: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 53-62.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DRABACH, Neila Pedrotti. **O “desvio de rota” nas políticas de Educação Profissional**: uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do Pronatec. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-72.

EUCLIDES, Kelly Lene Lopes Calderaro; BRASIL, Kalilo Miranda; SILVA, Francilene Sodré da. A escalada da educação básica na RME de Benevides, Pará- Brasil. **Anais VII Congresso Nacional de Educação** – Conedu. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA17_ID1303_01102020231917.pdf. Acesso: 20 dez. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FENEP. Federação Nacional das Escolas Particulares. **Relatório Fenep**. “Números do ensino privado”, 2016. Disponível em: <https://www.fenep.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

FERREIRA, Luiz Costa. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FERREIRA, Solange Antonia. **Função social da escola e parcerias público-privadas: avaliações de um projeto realizado entre 1998-2002**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. Expansão dos sistemas de ensino privado nos sistemas educacionais públicos municipais de Santa Catarina. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 199-206, July-Dec., 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/24761>. Acesso em: 18 maio 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8663#:~:text=Autonomia%20e%20reconhecimento%3A%20dois%20conceitos%2Dchave%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o,-Hans%2DGeorg%2DFlickinger&text=Recorrendo%20%C3%A0%20fundamenta%C3%A7%C3%A3o%20kantiana%20da,de%20reconhecimento%2C%20defendida%20por%20A>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FLIGSTEIN, Neil; DAUTER, Luke. A sociologia dos mercados. **Cadernos CRH**, v. 25, n. 66, p. 481-499, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19426#:~:text=A%20sociologia%20dos%20mercados%20tem,%2C%20fornecedores%2C%20clientes%20e%20governos>. Acesso em: 11 out. 2020.

FRANKLIN, Rodrigo Straessli Pinto. O mercado mundial no pensamento de Karl Marx. **Revista Economia – Ensaios**, Uberlândia, v. 32, n. 1, p. 131-158, Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeconomiaensaios/article/view/35943>. Acesso em: 11 out. 2020.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Autonomia docente na contemporaneidade: Fundamentos, condições e possibilidades. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 321-345, abr-jun. 2018. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5127>. Acesso em: 11 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Maria Helena de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Universidade Estadual de Campinas (Cedes/Unicamp), v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. / jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 12 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: novas direitas e velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 18-35.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM. Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso: 04 abr. 2022.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A dialética na pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 101-130.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan. / abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. A prática pedagógica como núcleo de processo de formação de professores. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma nova política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 95-106.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Relatório Global Entrepreneurship Monitor Empreendedorismo**. Curitiba: IBQP, 2015.

GEOCAPES. **Distribuição dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.** Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GODOI, Janete. **A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HABERFELD, Sérgio. O papel da educação, ciência e tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento nacional. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia: o que pensam os empresários.** Brasília: UNESCO, 2004. p. 225-230.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2005.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão.** Porto Alegre: Globo, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out/dez, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265>. Acesso em: 05 jan. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2018.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso: 20 abr. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O rendimento médio real habitual dos trabalhadores em 2019.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=SALARIO%&start=100>. Acesso: 15 abr. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema Nacional de Informações de Gênero 2020.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso: 15 abr. 2021.

IANNI, Octávio. **A sociedade global.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2007.** Brasília, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2013.** Brasília, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2018**: sinopse estatística. Brasília, 2019b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019. Brasília, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2020. Brasília, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo: Cenpec: Instituto Ethos, 1999.

INSTITUTO NATURA. **Projeto comunidade de aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/>. Acesso: 15 set. 2021.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2011**. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Relato%CC%81rio-Instituto-Natura_20111.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2012**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/baixa-resolu%C3%A7%C3%A3o-1>. Acesso em: 10 ago. 2019.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2013**. Disponível em: http://www.relatoweb.com.br/natura/13/sites/default/files/natura_2013_completo_gri.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2014**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio-IN14-DIGITAL-01-2.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2015**. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/relatorio_in-06.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2016**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/inrelatorio2016/>. Acesso em: 01 maio 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2016**: educação que transforma: como atuamos, 2017. Disponível em: http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Relatorio2016_InstitutoNatura_Digital-2.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2018. Onde começa o poder transformador da educação?** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/inrelatorio2018/pt/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2019**. <https://www.institutonatura.org/relatorioanual2019/>. Acesso em: 02 maio 2022.

INSTITUTO NATURA. **Relatório Anual Instituto Natura 2020**. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/relatorioanual2020/>. Acesso em: 02 maio 2022.

INSTITUTO NATURA. **Resumo executivo, Sistematização Legado Benevides**, 2018. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Resumo-Executivo-Sistematizac%CC%A7a%CC%83o-do-Legado-de-Benevides.-1.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

JANKE, Raqueline Rigo. **Relação público-privado na rede pública de um município da região celeiro**: gerencialismo e padronização pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. Educação, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico: base para a construção do futuro do Brasil. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia**: o que pensam os empresários. Brasília: Unesco, 2004. p. 119-121.

KNIGHT, Jane. **La internacionalización de la educación**. Catalunha, 1994. Disponível em: https://www.aqu.cat/elButlleti/butlleti75/articles1_es.html#.YoIPHu7MLIV. Acesso: 26 maio 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de Professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 05-10.

LIBERATO, Antonio Carlos Teixeira. **O saber empreendedor docente a experiência do projeto despertar – parceria SEBRAE-RN SEEC-RN**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LIMA, Jorge Ávila de. Redes na Educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420206>. Acesso em: 22 ago. 2021.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2022.

LIRA, Núbia Josania Paes de. **Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino do município de Aracaju**: mediações do “programa horas de estudo”. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

LOUZANO, Paula *et al.* Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Revista Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

LOVELESS, Tom. **Why Standards Produce Weak Reform**. 2018. Disponível em: https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/12/Loveless_Standards.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARI, Cezar Luiz. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. *In*: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 83-100.

MARINHO, José Roberto. Educação, ciência e tecnologia: A inteligência a serviço do desenvolvimento social. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia: o que pensam os empresários**. Brasília: Unesco, 2004. p. 143-148.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo: Lamparina, 2016.

MARTINS, Mônica Alcântara. **O público não-estatal na gestão da educação básica de Barcarena/PA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MAROY, Christian.; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>. Acesso em: 22 ago. 2021.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril cultura, 1978.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Volume I. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. A agenda da OCDE para a educação: a formação do professor. *In*: GARCIA, Dirce Maria Falcone; CECÍLIO, Sálua (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009. p. 15-39.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba. v. especial 1, p. 141-160, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/F6k9ckz7BVSX9P6YWKSvmdt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033#:~:text=A%20escolha%20da%20OCDE%20como,pa%C3%ADses%20membros%20e%20a%20outros>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAUÉS, Olgaíse Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679#:~:text=No%20momento%20da%20pandemia%20provocada,e%20%C3%A0%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20processo>. Acesso em: 15 maio 2022.

MAUÉS, Olgaíse Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Marcos regulatórios na política de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, jan. / abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056/3323>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAZZA, Moisés Giordano; MARI, Cezar Luiz De. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0063>. Acesso em: 15 maio 2022.

MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60**, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso: 20 abr. 2020.

MEDEIROS, Islayne Monalisa da Silva. **A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MELO, Alessandro de. A educação básica na proposta da Confederação Nacional da Indústria nos anos 2000. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 29-45, 2012. Disponível em: . Acesso em: 25 setembro. 2020.

MENDES, Carolina Borghi. **Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

MÉSZÁROS, Istivan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELS, Maria Helena; VAZ, Kamille. A política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 149-168.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MINTROP, Rick. Gerencialismo neoliberal e profissionalização em escolas dos Estados Unidos. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; CARVALHO, Luís Miguel; LEVASSEUR, Louis; MIN, Liu; NORMAND, Romuald (Orgs.). **Políticas Educacionais e a reestruturação da profissão do educador**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 248-270.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente da intervenção social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; AZEVEDO, Tânia Cristina Macedo de. Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p.117-130, set-dez, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120309>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MORAES, Mary Ellen Costa. **O Plano Municipal de Educação de Benevides-PA**: processo de monitoramento e avaliação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíse Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPxHs47jqmwpP6FDqLgF>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MOTTA, Vania Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-52.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p229>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013.

OLIVEIRA, Antônio Cardoso. **As parcerias público-privadas na educação profissional**: um estudo sobre o Pronatec no município de Pelotas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. p. 271-300.

OLIVEIRA, Ildoana Paz. **O “terceiro setor” e a execução de programas educacionais**: a parceria entre o Governo do Maranhão e o Instituto Airton Senna no Projeto Gestão Nota 10. 2013. Dissertação (Mestrado. Em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O atendimento públicos privados concessionários na educação infantil**: um olhar sobre as condições de ofertas. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O público e o privado em políticas de subvenção estatal**: programa bolsa creche e “escuelas autogestionadas”. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

OLIVEIRA, Nilceia de. **Quando a empresa assume a escola**: um estudo de caso no setor de comércio varejista de Santa Catarina. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. *In*: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. Análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002. p.13-43.

PARÁ. **Lei nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961**. Cria novos municípios no território do Estado e dá outras providências. Disponível em: <https://camarasantamariadopara.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Lei-Estadual-2.460-Cria-o-Munic%C3%ADpio-de-Santa-Maria-do-Par%C3%A1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PARÁ. **Lei Complementar nº 027, de 19 de outubro de 1995**. Institui a Região Metropolitana de Belém e dá outras providências. Disponível em: <https://fnemrasil.org/wp-content/uploads/2017/10/RM-BELEM-LEI-COMPLEMENTAR-027.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

PASCOAL, Luís Norberto. O milagre impossível. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia**: o que pensam os empresários. Brasília: Unesco, 2004. p. 159-162.

PATRINOS, Harry; BARRERA-OSORIO, Felipe; GUAQUETA, Juliana. **The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education**. The International Bank for Reconstruction and Development /The World Bank. Washington DC: The World Bank, 2009.

PENICHE, Martins Áurea. **Educação e Responsabilidade Social Empresarial (SER)**: o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém**: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Relações público-privadas como tendências na formação continuada de professores e suas implicações na prática pedagógica. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVAM Lúcia Isabel da Conceição. **A produção do conhecimento em educação na Amazônia, políticas, formação e cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2020. p. 183-203.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel (Orgs.). **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 66-97.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, Vera Maria V.; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-24.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.) **Redefinição das fronteiras entre o público e o privado: implicação para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, out/2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/nebulosas-fronteiras-entre-o-publico-e-o-privado-na-educacao-basica-brasileira>. Acesso em: 10 set. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O Público e o Privado em educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 set. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educ. Real.** [online], 2016, v. 41, n. 2, p.407-428, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623653910>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PERONI, Maria Vera V.; SUSIN, Maria Otília K.; MONTANO, Monique. A relação público-privada na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e105676, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105676>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, Vera Maria (Org.) **Redefinição das fronteiras entre o público e o privado: implicação para a democratização da educação**. Brasília: Líber Livro, 2013. p. 159-174.

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. **Formação por competências: do prescrito ao real**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

POJO, Oneide Campos. **A Parceria Público-Privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PORTAL TRILHAS. **Sobre o Trilhas**. 2009. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/>. Acesso em: 22 set. 2017.

PRADO, Gustavo José. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRADO JUNIOR, Caio. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2000.

PRUNIER, Simone Souza. **A parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PUTNAM, Robert David. Bowling alone: America's declining social capital. **Journal of Democracy**, v. 6, n. 1, p.65-78, jan. 1995.

RAMOS, Francineide Castilho. **Projeto autonomia**: o privado e o público nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016.

RAMOS, Marilú Dascanio; DRI, WisllayneIvellyze de Oliveira. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, Jan.-June, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/15828/pdf/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 26 mar. 2020.

RAVITCH, Diane. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A parceria público-privada na Amazônia**: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>. Acesso em: 16 mar. 2020.

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 553-574, set.-dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kYzHvnYDw788P7TscLsm8b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2021.

RODRIGUEZ, Vicente; VIEIRA, Marcelo. Descentralização e formação continuada de professores na RMC. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 67-90, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200006>. Acesso em: 05 mar. 2021

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 19 mar. 2021

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014818, p. 1-21, 2020 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SAHLBERG, Pasi. The fourth way of Filand. **J. Educ. Change**, v. 12, n. 2, p. 173-185, 2011. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/The-Fourth-Way-of-Filand-JEC-2011.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

SAMPAIO, Raimundo Furtado; MANCINI, Marisa Cotta. Estudo de Revisão sistemática: Um

guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANDEL, Michel J. **A tirania do mérito: o que aconteceu ao bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELLI, Mara Regina M; SILVA, Tânia Mara da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 177-185.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 87-114.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1147-1157, set. / dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHrDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Na%20cultura%20do%20desempenho%20constantemente,como%20indicadores%20de%20bom%20desempenho>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SANTOS, Maurício Ivan dos. **A proposta de educação para o empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor: Um estudo sobre parceria público-privada**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. **Revista Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9083>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SENNA, Viviane. Educação para o desenvolvimento humano e um novo Brasil. In: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia: o que pensam os empresários**. Brasília: Unesco, 2004. p. 231-236.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Santa Maria: UFSM, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In: AZEVEDO, Mário Luiz N. de; LARA, Angela Maria de B. (Orgs.). Políticas para a Educação: análises e apontamentos.* Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para construção do consentimento ativo. *In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 21-46.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Apresentação. *In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 11-20.

SHIROMA, Eneida Eneida Oto *et al.* A tragédia docente e suas faces. *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

SHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano:** investimentos em Educação. São Paulo: Zahar, 1961.

SILVA, Edimar Aparecido. **Sistemas apostilados de ensino:** as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SILVA, Erbio dos Santos. **Pronatec, educação profissional e a relação público-privada no Pará.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Laura Angélica Moreira. Resumo executivo: sistematização legado Benevides. São Paulo: Instituto Natura, 2018. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08/Resumo-Executivo-Sistematizac%CC%A7a%CC%83o-do-Legado-de-Benevides.-1.pdf>. Acesso: 10 jul. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA FILHO, Antonio Agostinho da. **Parceria público/privada em educação:** análise do projeto alfabetizar com sucesso/programa circuito campeão no município de Surubim/PE. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SLEMENSON, Maria Mulé. **O projeto trilhas:** novos olhares e recomendações para a proposta formativa on-line. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. **Trabalho Docente e conhecimento.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, Luana Bergmann. **A ação do instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008):** subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUSA, Walter Lopes de. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a Educação em Santarém-PA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOUZA, Elodir Lourenço de. **Sistema de apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TEIXEIRA, Tatiana. **Os think tanks e sua influência na política externa dos EUA**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

THEIS, Ivo Marcos. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Mantenedores e parceiros**. Site. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/mantenedores-e-parceiros>. Acesso em: 30 maio 2019.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí: 2005.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.125-193.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100009>. Acesso em: 12 fev. 2021.

URBINI, Lia Fuhrmann. Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D’ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 13-22.

VERGER, Antoni; PAGÉS, Marcel. Nova gestão Pública e seus efeitos na profissão docente – tendência recente na Espanha e Catalunha. In: OLIVEIRA, Dalila A. *et al.* **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 162-183..

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em**

municípios catarinenses. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2020.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. Washington: The World Bank Group, 1999.

WORLD BANK. **The role and impact of public-private partnerships in education**. 2009. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/453461468314086643/pdf/479490PUB0Role101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

WORLD BANK. **Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington: World Bank, 2011.

YOUNG, Ricardo. A na educação e o papel das empresas. *In*: WERTHEIN, Jorge. **Investimento em educação e tecnologia: o que pensam os empresários**. Brasília: Unesco, 2004. p. 195-202.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de entrevista ao Secretário de Educação

Apêndice B: Roteiro de entrevista aos professores

Apêndice C: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Apêndice D: Artigos completos selecionados para revisão integrativa na Bases de dados

SciELO e Capes

Apêndice E: Caracterização das Dissertações

Apêndice F: Caracterização das Teses

Apêndice A: Roteiro de entrevista ao Secretário de Educação

1. Identificação do entrevistado

- Formação
- () Graduação _____
- () Pós-graduação _____
- Tempo de formação: _____ Instituição formadora
- Atuação profissional anterior ao exercício da secretaria: _____
- Tempo de experiência no Magistério _____
- Tempo de experiência na função de Secretário (a): _____

Bloco II – Informações sobre o contexto educacional em Benevides

1. Como está organizada a rede de ensino escolar no município?
2. A cobertura escolar no município de Benevides atende a demanda existente em relação à educação infantil ao ensino fundamental? Quais os principais problemas identificados?
3. Quais propostas/projetos estão sendo desenvolvidas pela secretaria para a educação do município?
4. Como se dá a participação da secretaria municipal na elaboração da proposta pedagógica da Rede de Ensino e, conseqüentemente das escolas?
5. Existe acompanhamento pedagógico às escolas da rede municipal de ensino? Justifique sua resposta.
6. O quadro docente existente no município é composto por professores com formação em nível superior (licenciaturas)?
7. Como se dá o ingresso desses professores?
8. Além do Projeto Trilhas, existem outros projetos de formação continuada de professores em desenvolvimento?
9. Há algum tipo de preparação especial para alunos realizarem as provas externas (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA)?
10. Quais os resultados alcançados pela rede municipal de ensino em relação ao Ideb? A que fatores atribui esses resultados?
11. As políticas oficiais em nível federal como Ideb e a Base Nacional Comum Curricular tendem a balizar novas ações na rede de ensino em Benevides? Como isso ocorre? Existe incompatibilidade entre essas políticas e a parceria entre a rede municipal e o Instituto Natura? De que forma?

Bloco III- Parceria entre o IN e a Semed

12. Como foram efetivadas as parcerias que o município mantém com instituições privadas como a Empresa Natura? (licitação, histórico)
13. O que levou o município (Secretaria de Educação) a fazer as parcerias?
14. Em que consiste a parceria entre a Rede Municipal de Benevides e o Instituto Natura? Desde quando essa parceria vem ocorrendo?
15. Existe alguma experiência anterior além da atual? Caso positivo quais as evidências positivas dessa experiência anterior? (dados estatísticos, resultados alcançados no Ideb, recorrência de crianças com baixo desempenho ou fora da escola, professores com formação inadequada, etc.)
16. Quais serviços/segmentos da rede municipal de ensino existem parcerias com instituições públicas ou empresas privadas? Quais projetos e ações o Instituto Natura desenvolve no município?
17. Como avalia essa participação do Instituto Natura na educação do município?

(antes e depois)?

18. O município se espelhou em alguma experiência?
19. O município se baseou em algum dado estatístico, como crianças com baixo desempenho, fora da escola, professores sem formação?
20. Que tipo de evidência ou de fator levou o município a estabelecer parcerias?
21. Na parceria, quais são os custos para o município?
22. Como o Plano Municipal de Educação e a legislação do sistema educacional do município tratam as questões específicas das Parcerias Público-Privadas mantidas pelo município? No processo de contratação das parcerias, quais os argumentos utilizados para justificar a parceria (exposição de motivos)?

Bloco IV- Formação continuada e reconhecimento, valorização docente

23. Como a secretaria acompanha a formação continuada desenvolvida pelo Projeto Trilhas, através do Instituto Natura?
24. Os professores são estimulados a participar desse projeto? De que forma?
25. Em seu entendimento houve melhoria para a educação municipal a partir da formação continuada do Projeto Trilhas? Explícite.
26. Como ocorre essa Formação continuada? Quais as principais medidas tomadas pela secretaria para apoio a esse programa (em relação ao acompanhamento pedagógico, à participação do professor, disponibilização de material didático necessário, e de recursos materiais).
27. Quem define os objetivos dos programas desenvolvidos pelas instituições parceiras? A Secretaria de Educação ou as próprias instituições?

Apêndice B: Roteiro de entrevista aos professores

1. Identificação

- Nome: _____
- Sexo: M() F () Idade: _____
- Período de Ingresso na rede municipal de Benevides: _____ Tempo de Magistério: _____
- Tempo de docência na Escola em que trabalha no município: _____
- Forma de contrato: (concursado, temporário, etc.) _____
- Formação inicial: _____ Ano de Formação: _____
- Qual a instituição de Ensino Superior se formou: _____
- Participação em outras ações de formação continuada (Pro-Letramento, Pnaic, incluir opções que não sejam gratuitas, etc.)
- Outras escolas em que trabalha: _____ Rede () pública () privada

Bloco I - Formação Continuada do Projeto Trilhas, parcerias entre IN e prefeitura de Benevides

1. Qual a importância da formação continuada?
2. Como você define a Formação continuada do Projeto Trilhas?
3. Como é organizada a Formação Continuada do Projeto Trilhas? Local? Periodicidade?
4. Como você se organiza no seu tempo para participar da formação continuada do Trilhas?
5. A formação continuada atende as suas necessidades formativas com o trabalho de alfabetização em sala de aula?
6. Como se dar a escolha dos conteúdos da formação?
7. Os professores contribuem com as propostas de formação continuada, ou seja, há sua participação na definição dos conteúdos da formação, e de que forma isso ocorre?
8. Avalie a proposta de formação do Trilhas?

Bloco II – Contribuições do Projeto Trilhas na melhoria da formação docente, no fortalecimento da autonomia e reconhecimento do professor

9. Como se dá a organização do trabalho pedagógico na escola em que trabalha?
10. Você percebeu mudanças na escola com a chegada do Instituto Natura e do Projeto Trilhas e a parceria junto a Semed? Caso positivo, quais foram essas mudanças?
11. A formação continuada oferecida pelo Projeto Trilhas tem ajudado na melhoria de sua prática pedagógica em sala de aula? Ou fora dela?

Bloco III - Apoio ao trabalho do professor

12. Quais as mudanças estruturais realizadas para implantação do projeto? Existe material didático disponível para a realização das atividades?
13. Você recebeu e/ou utiliza o material do Projeto Trilhas com sua turma?

Apêndice C: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Secretária de Educação

Prezado (a) Secretário (a) Municipal de Educação de Benevides

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ VIA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará**, em desenvolvimento pela professora Mary Jose Almeida Pereira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo. O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino em Benevides do Projeto Trilhas, parceria estabelecida entre essa rede de ensino e o Instituto Natura, considerando suas implicações na melhoria da formação docente. O senhor(a) é convidado(a) a participar de uma entrevista, em local a ser escolhido pelo(a) senhora ou poderá ser via Skype, ou outra plataforma eletrônica acordada com o pesquisador. Essa entrevista envolve algumas questões, será gravada, se assim for permitido, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos (as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.
5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do telefone (91) 987458567 /984555617 ou do e-mail: mary.josi@yahoo.com.br
6. De que o (a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Professores

Prezado(a) professor(a) da Secretaria Municipal de Educação de Benevides

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARÁ VIA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: Uma análise do Projeto Trilha do Instituto Natura em Benevides-Pará**. Desenvolvida pela professora Mary Jose Almeida Pereira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. O objetivo desta pesquisa é analisar a parceria público-privada na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino em Benevides a partir do Projeto Trilhas do Instituto Natura e suas implicações na formação, autonomia do professor, nas práticas pedagógicas.

O(a) senhor(a) é convidado(a) a participar de uma entrevista, em local a ser escolhido pelo(a) senhor(a) ou poderá ser via Skype. Essa entrevista corresponde a algumas questões. A entrevista será gravada, se assim o(a) senhor(a) permitir, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com o(a) senhor(a) os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.
5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do telefone (91) 987458567 ou do e-mail: mary.josi@yahoo.com.br
6. De que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Belém, ____ de _____ de 2020

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

Apêndice D: Artigos completos selecionados para revisão integrativa na
Bases de dados *SciELO* e *Capex*

Ano	Revista/ Qualys	Título do artigo	Autores	Objetivos
2012	<i>Acta Scientiarum/</i> A2	O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação.	Marilú Dascano Ramos; Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri.	Identificar como a lógica da esfera privada tem interferido nas políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil.
2012	<i>Acta Scientiarum/</i> A2	Descentralização e formação continuada de professores na RMC.	Vicente Rodriguez; Marcelo Vieira.	Compreender as novas formas institucionais para oferta de formação continuada de professores, na Região Metropolitana de Campinas (RMC)
2012	Educação e Sociedade/ A1	As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?	Tereza Adrião; Teise Gárcia, Raquel Borghi, Lisete Arelaro.	Analisar a natureza e as consequências de parcerias firmadas entre setores privados e governos municipais paulistas para atendimento da educação infantil e do ensino fundamental.
2014	Revista Ambiente e Educação/ B4	Relações entre o público e o privado e a formação de professores no programa jovem de futuro do Instituto Unibanco	Maria Raquel Caetano, Vera Maria Vidal Peroni.	Analisaremos a formação dos professores na proposta do Instituto Unibanco através do Programa Jovem de Futuro, abordando o conteúdo da proposta de gestão do programa.
2014	<i>Acta Scientiarum/</i> A2	Expansão dos sistemas de ensino privado nos sistemas educacionais públicos municipais de Santa Catarina.	Valéria Silva Ferreira; Sandra Cristina Vanzuita da Silva.	Mapear, caracterizar e analisar o processo de ampliação dos sistemas de ensino privado nos sistemas educacionais municipais de Santa Catarina.
2015	Caderno Cedes/ A1	Formação continuada em serviço em contextos descentralizados.	Vicente Rodriguez Domingos Pereira da Silva.	Discutir o viés centralista que utiliza o controle avaliativo para implementar o regime de colaboração nas políticas de formação continuada.
2016	Educação e Realidade/ A1	Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público	Vera Maria Vidal Peroni; Maria Raquel Caetano.	Apresentar um estudo que analisa a materialização das relações entre o público e o privado em uma parceria entre o Instituto Unibanco e escolas públicas de Ensino Médio no Brasil.
2016	Educação e Sociedade/ A1	Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites a efetivação do direito a educação.	Theresa Maria de Freitas Adrião, et al.	Analisar os documentos oficiais e institucionais, e em entrevistas com gestores municipais, a atuação de cinco grupos empresariais em redes municipais de educação básica.

2018	<i>Acta Scientiarum/ A2</i>	Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores.	Maria Raquel Caetano.	Analisa a materialização das relações entre o público e o privado através do programa de formação de professores intitulado Ensina Brasil que integra a rede global <i>Teach for All</i> , em parceria com estados e municípios brasileiros.
2018	Educação/ A2	A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores	Maria de Fátima Cossio.	Analisar o contexto em que emergem as políticas educacionais, sobretudo aquelas voltadas à formação de professores.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Apêndice E: Caracterização das Dissertações

Nº	Autor	Ano	PPG	Título	Síntese do objetivo
01	Solange Antonia Ferreira	2006	PPGED PUC-SP	Função social da escola e parcerias público-privadas: avaliações de um projeto realizado entre 1998-2002	Analisar dispositivos legais referentes a um Projeto desenvolvido em parceria entre uma escola pública paulista e organismos nacionais/e internacionais.
02	Nilceia de Oliveira	2006	PPGED UFSC	Quando a empresa assume a escola: um estudo de caso no setor de comércio varejista de Santa Catarina	Analisar as articulações estabelecidas entre a esfera pública e privada, com a finalidade de promover a escolarização básica de trabalhadores na modalidade de EJA.
03	Luana Bergmann Soares	2010	PPGED UFSC	A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial	Compreender as determinações e consequências desta “parceria”.
04	Mônica Alcântara Martins	2010	PPGED/UFPA	O público não-estatal na gestão da educação básica de Barcarena/PA	Abordar o público-não-estatal a partir da implementação do Programa Escola que Vale na gestão educacional do município de Barcarena.
05	Raquel Pereira Alves	2015	PPGED/Unicamp	A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012	Investigar o papel que os Centros de Formação de Professores das cidades de Campinas e de Hortolândia vêm desempenhando na condução das políticas de formação continuada.
06	Gustavo José Prado	2013	PPGED/USP	Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados	Analisar as ações de formação continuada de professores em municípios que compraram materiais apostilados de sistemas de ensino privados.

				de ensino no Polo 20 da UNCME-SP	
07	Jaqueline dos Santos Oliveira	2013	PPGED/ USP	O atendimento públicos privados concessionários na educação infantil: um olhar sobre as condições de ofertas	Analisar os elementos para o processo de privatização do ensino considerando os arranjos entre o poder público e as instituições privadas com fins lucrativos para oferta da educação infantil.
08	Ildoana Paz Oliveira	2013	PPGED UFMA/	O “Terceiro Setor” e a execução de Programas educacionais: a parceria entre o Governo do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna no Projeto Gestão Nota 10	Analisar a gestão da educação na perspectiva do “terceiro setor”, destacando-se a parceria entre a Fundação Instituto Ayrton Senna e o Governo do Estado do Maranhão.
09	Edimar Aparecido da Silva	2013	PPGED/ Unesp	Sistemas apostilados de ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares machado – SP	Analisar as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado-SP a respeito dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), de origem privada, em sua sala de aula.
10	Antonio Agostinho da Silva Filho	2014	PPGED/ UFPE	Parceria público/privada em educação: análise do projeto alfabetizar com sucesso/programa circuito campeão no município de Surubim/PE	Identificar as repercussões do Programa na política de alfabetização das redes, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas dos professores.
11	Luiz costa Ferreira	2014	PPGED / UFES	Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o projeto trilhas	Compreender como o Projeto Trilhas podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças.
12	Janete Godoi	2014	PPGED/ Univille	A relação público-privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da lei 12.513 de 2011 que institui o Pronatec	Analisar a Política Nacional de Educação Profissional do Brasil na presente década, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

13	Kátia Cristina Carse Alcover	2014	PPGED/UFMT	A adoção do currículo apostilado da rede privada pela rede pública municipal de educação de primavera do leste – MT	Compreender como foi o processo de adoção da política de currículo apostilado de uma rede privada de ensino pela rede pública municipal de educação de Primavera do Leste – MT
14	Lia Fuhrmann Urbini	2015	PPGE em Sociologia Política da UFSC	Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014	Analisar parceria público-privada entre governo do Estado e empresários envolvidos na educação.
15	Carolina Borghi Mendes	2015	PPGED/ Unesp/ Campus de Bauru	Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?	Analisar a inserção da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) nas escolas públicas.
16	Ivône Rosa Cabral	2015	PPGED/UFPA	O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira	Analisar como a relação entre os setores público e privado se apresenta no contexto do Plano de Ações Articuladas.
17	Islayne Monalisa da Silva Medeiros	2015	PPGED/UFPB	A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010-2014)	Investigar a atuação do Instituto Natura no setor educacional.
18	Maria Mulé Slemenson	2016	MP/PUC-SP	O Projeto Trilhas: novos olhares e recomendações para a proposta formativa <i>on-line</i>	Realizar uma análise das percepções e recomendações de professores alfabetizadores acerca da proposta formativa <i>on-line</i> do Projeto Trilhas.
19	Francinei de Castilho Ramos	2016	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ EPSJV	Projeto autonomia: o privado e o público nas escolas estaduais do Rio de Janeiro	Analisar a parceria da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e a Fundação RobertoMarinho.
20	Elodir Lourenço de Souza	2017	PPGED/UFSC	Sistema de apostilamento: uma das estratégias de intervenção do	Analisar as contradições existentes entre o Sistema de Apostilamento, como parte do

				capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST	empresariamento da educação, e a Proposta de Educação do MST.
21	Simone Souza Prunier	2017	PPGED/ UFRGS	A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente	Analisar a parceria público-privada na Educação Infantil em Porto Alegre.
22	Maurício Ivan dos Santos	2017	PPGED/ UFRGS	A proposta de educação para o empreendedorismo do instituto empreender Endeavor: um estudo sobre parceria público-privada	Analisar o conteúdo da proposta de educação que fundamenta os cursos de empreendedorismo do Instituto Empreender Endeavor.
23	Vanuza Campos Ribeiro	2017	PPGED/ Ufopa	A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará	Verificar os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação (PPPE), estão impactando na gestão das escolas públicas de Ensino Médio Regular da área urbana do Município de Santarém-PA
24	Rosani Rios Carvalho	2017	PPGED/ UEMT	A relação público-privada na implantação do PRONATEC no município de Cáceres-MT	Analisar a relação público-privada entre Poder Público Federal (União) e o SENAI.
25	Raqueline Rigo Janke	2018	PPGED/URI	Relação público-privado na rede pública de um município da região celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica	Compreender as implicações acerca da implantação de Sistema Apostilado (SA), enquanto material estruturado, para a organização do trabalho pedagógico.

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Apêndice F: Caracterização das Teses

Nº	Autor	Ano	PPG	Título	Objetivo
01	Joelma Lúcia Vieira Pires	2008	PPGED/ Unicamp	Formação por competências: do prescrito ao real	Analisar o processo de implementação da orientação por competências em escolas públicas, na Região Metropolitana de São Paulo.
02	Walter Lopes de Sousa	2013	PPGED/ UFPA	O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a Educação em Santarém-PA	Analisa a parceria público-privada celebrada entre a Prefeitura Municipal de Santarém – PA e o Instituto Ayrton Senna.
03	Maria Raquel Caetano	2013	PPGED/ UFRGS	Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no programa circuito campeão do instituto Ayrton Senna (2007-2010)	Analisa as relações estabelecidas entre as redefinições no papel do Estado, as reformas instituídas na gestão pública, a inserção do Instituto Ayrton Senna na educação e as implicações decorrentes acerca da implantação do Programa Circuito Campeão na gestão pedagógica da escola no período de 2007 a 2010.
04	Alessandra Aparecida Cain	2014	PPGED/ Unesp/ Araraquara	A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso.	Compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola.
05	Marcelisa Monteiro	2014	PPGED/ UFRGS	A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	Analisar os sentidos produzidos no e sobre o trabalho docente a partir da incidência do Projeto Jovem de Futuro (PJF) implementado pelo Instituto Unibanco, em escolas públicas estaduais de Porto Alegre no período de 2010 a 2013
06	Oneide Campos Pojo	2014	PPGED/ UFPA	A parceria público-privada do instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade	Analisar a implantação e desenvolvimento dessa parceria entre o IAS e a PMB, com vistas a compreender a dinâmica vivenciada pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo.
07	Núbia Josania Paes de Lira	2015	PPGED/ UFSE	Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino do município de Aracaju: mediações do “programa horas de estudo”	Analisar as contribuições sobre Formação Continuada de Professores identificando a influência da mercantilização da Educação na sociedade do capital.

08	Antonio Carlos Teixeira Liberato	2016	PPGED/ UFRN	O saber empreendedor docente: a experiência do projeto despertar - parceria SEBRAE-RN / SEEC-RN	Analisar as possíveis contribuições do empreendedorismo para o desenvolvimento profissional docente e para a educação escolar.
09	Maria Aparecida Canale Balduino	2016	PPGED/ Universidad e Católica Dom Bosco/ UCDB	Programa Jovem de Futuro: uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de mato Grosso do Sul (2012-2014)	Analisar as implicações do Programa Jovem de Futuro (PJF) para a autonomia da gestão das escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no âmbito da parceria entre o público.
10	Liane Vizzotto	2018	PPGED/ Unisinos	A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses	Analisar os elementos que sustentam a construção das parcerias entre a administração pública e o setor privado, no campo da educação, nos municípios pesquisados.
11	Antônio Cardoso Oliveira	2018	PPGED/ UFPel	As parcerias público-privada na educação profissional: um estudo sobre o Pronatec no município de Pelotas	Analisar o projeto de formação do trabalhador que emerge com a política do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, que desenvolve cursos profissionalizantes em nível de educação básica por meio de parcerias público-privadas.
12	Jaqueline dos Santos Oliveira	2018	PPGED/ Unesp	O público e o privado em políticas de subvenção estatal: programa bolsa creche e “escuelas auto gestionadas”	Analisa as configurações do público e do privado em políticas de subvenção estatal às instituições educacionais privadas no Brasil (Programa Bolsa Creche) e na Argentina (Projeto Escuelas Auto gestionadas)
13	Neila Pedrotti Drabach	2018	PPGED/ USP	O “desvio de rota” nas políticas de Educação Profissional: uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do Pronatec	Identificar e analisar o processo de construção e de desenvolvimento do Pronatec, utilizado aqui como sinônimo da iniciativa Bolsa Formação, no âmbito de instituição pública (integrante da Rede Federal de EPCT) e privada (integrante do Sistema S) situadas no Estado do Rio Grande do Sul.
14	Áurea Peniche Martins	2018	PPDEG/ UFPA	Educação e responsabilidade social empresarial (RSE): o projeto trilhas, do instituto natura, na rede municipal de ensino de São Miguel do Guamá/PA	Analisar o processo de implantação e implementação do Trilhas e suas consequências para a Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá.

15	Erbio dos Santos Silva	2017	PPGED/ UFPA	PRONATEC, educação profissional e a relação público-privada no Pará.	Analisar as determinações que priorizam o financiamento público às instituições privadas nas ofertas de educação profissional, por meio do Pronatec na Amazônia paraense.
----	------------------------	------	----------------	--	---

Fonte: Elaboração da autora, 2020.