



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE RÊGO DOS ANJOS

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE TERESINA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFA E BETO**

TERESINA

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE RÊGO DOS ANJOS

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE TERESINA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFA E BETO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz

TERESINA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

A597t Anjos, Cristiane Rêgo dos.
O trabalho docente na educação infantil da rede municipal de ensino de teresina no âmbito do programa Alfa e Beto / Cristiane Rêgo dos Anjos. – 2018.
215 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Evangelista da Cruz”.

1. Educação infantil. 2. Política educacional. 3. Privatização.
4. Programa Alfa e Beto. 5. Trabalho docente. I. Título.

CDD 372

CRISTIANE RÊGO DOS ANJOS

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE TERESINA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFA E BETO**

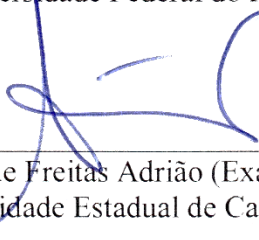
Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação - Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

APROVADA EM: 28 de fevereiro de 2018.

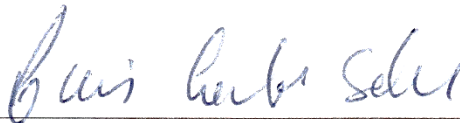
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Rosana Evangelista da Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí



Profª. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião (Examinadora Externa Titular)
Universidade Estadual de Campinas



Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Examinador Interno Titular)
Universidade Federal do Piauí

Dedico esse mestrado à minha família, especialmente aos meus pais, Maria do Socorro e Joaquim; ao meu esposo, Adriano; e aos meus amigos, na pessoa de Elionaira, pelo incentivo e apoio em todas as minhas escolhas e decisões.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

Aos meus pais e a toda a minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu esposo, Adriano Assunção, por todo o amor, o carinho, a compreensão e a presença incansável ao longo do período de elaboração dessa dissertação.

Aos meus amigos, que nunca estiveram ausentes, pela amizade e pelo carinho que sempre me disponibilizaram, especialmente Elionaira de Sá.

Aos professores do NEPES da UESPI, principalmente Liliene Luz (*in memoriam*), Antônio Glauber Oliveira e Dalva Stela Dantas, pelos ensinamentos e incentivos durante a graduação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz, expresso a mais profunda gratidão pela confiança no meu trabalho, acompanhamento, incentivos, compreensão e, especialmente, pelos sábios conselhos.

A todos os colegas do NUPPEGE por me acolherem no grupo e compartilharem experiências e conhecimentos.

A todos os professores que participaram da banca examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar esse papel, disponibilizando seu tempo e conhecimento para analisar esse trabalho.

Aos colegas do curso, pela amizade e pelo companheirismo.

Aos colegas de trabalho do CMEI Mahatma Gandhi, pelo apoio durante essa caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Médio e Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante todo o curso de mestrado.

À instituição com quem tenho vínculo funcional, Secretaria Municipal de Educação, pela liberação parcial para a realização desse estudo.

A todos, obrigada por permitirem que essa dissertação seja uma realidade.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES
QUADROS, GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Quadro 1 -	Processo de desenvolvimento da pesquisa	26
Quadro 2 -	Organização administrativa dos CMEIs – 2015	61
Quadro 3 -	Trajetória de João Batista Araujo e Oliveira (desde 1969)	67
Quadro 4 -	Empresas vinculadas a João Batista Araujo e Oliveira	69
Quadro 5 -	Consultorias e programas de João Batista Araujo e Oliveira	72
Quadro 6 -	Soluções Educacionais do Instituto Alfa e Beto	79
Quadro 7 -	Contratos entre SEMEC e IAB – 2003 a 2016	97
Quadro 8 -	Assessorias do IAB para a SEMEC – 2014 a 2017	102
Quadro 9 -	Condições físicas de trabalho docente asseguradas aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	108
Quadro 10 -	Carga horária de trabalho docente assegurada aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	109
Quadro 11 -	Formação docente assegurada aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	113
Quadro 12 -	Vencimento assegurado aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	115
Quadro 13 -	Vantagens e incentivos pecuniários assegurados aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	117
Quadro 14 -	Carreira assegurada aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	120
Quadro 15 -	Classes e níveis dos profissionais da educação no EPCSM da SEMEC de Teresina-PI	123
Quadro 16 -	Atribuições e funções asseguradas aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI	127
Quadro 17 -	Convergências sobre as atribuições para o docente entre a LDB 9.394/1996 e o EPCSM da rede municipal pública de Teresina-PI	128
Quadro 18 -	Codificação da identidade das participantes da pesquisa	131
Quadro 19 -	Perfil das colaboradoras entrevistadas por CMEI de atuação até 2016	133

Quadro 20 -	Habilidades e descritores da avaliação externa de desempenho	145
Quadro 21 -	Dados referentes às condições materiais e/ou físicas laborais do professorado na rede municipal pública de ensino de Teresina-PI	157
Quadro 22 -	Dados referentes à carga horária e/ou jornada de trabalho do professorado na rede municipal pública de ensino de Teresina-PI	158
Quadro 23 -	Dados referentes ao apoio de docente auxiliar para o professorado na rede municipal pública de ensino de Teresina-PI	159
Quadro 24 -	Dados referentes à formação ofertada ao professorado na rede municipal pública de ensino de Teresina-PI	160
Quadro 25 -	Dados referentes à valorização pecuniária do professorado na rede municipal pública de ensino de Teresina-PI	161
Quadro 26 -	Dados referentes à autonomia do professorado na rede municipal pública de ensino de Teresina-PI	164
Gráfico 1 -	Número de alunos matriculados na rede pública municipal de Teresina entre os anos de 1999 e 2017	58
Gráfico 2 -	Gastos contratuais por ano de implementação dos programas do IAB na SEMEC, em valores nominais	98
Figura 1-	Princípio do ensino estruturado do IAB	88
Tabela 1-	Número de alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Teresina entre os anos de 1999 e 2017	57
Tabela 2 -	Pareamento entre o piso nacional e o piso municipal entre os anos 2009-2017	116
Tabela 3 -	Opinião dos professores sobre as mudanças a partir da implantação do Programa Alfa e Beto	137
Tabela 4 -	Opinião dos professores sobre a sua jornada de trabalho no âmbito do Programa Alfa e Beto	140
Tabela 5 -	Escalonamento das faixas de premiação do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil	146
Tabela 6 -	Opinião dos professores sobre o Programa de Valorização do Mérito na educação infantil	147
Tabela 7 -	Opinião dos professores sobre a autonomia docente acerca do	151

que ensinar no âmbito do Programa Alfa e Beto Pré-escola II

Tabela 8 - Opinião dos professores sobre a autonomia docente acerca de como ensinar no âmbito do Programa Alfa e Beto Pré-escola II

151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADHB	Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
C&T/FINEP	Programas na área de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia Empresa Pública Brasileira Financiadora de Estudos e Projetos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CEFON	Centro de Formação Odilon Nunes
CENDEC	Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico e Social
CF	Constituição Federal
CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC	Grupo Colégio Osvaldo Cruz
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOM	Diário Oficial do Município
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPCSM	Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos
FAPEPI	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí
FASFIL	Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
GEZOR	Gratificação de Exercício em Zona Rural
GID	Gratificação de Incentivo à Docência
GIO	Gratificação de Incentivo Operacional
GIT	Gratificação Intraturno
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais
HP	Horário Pedagógico
IAB	Instituto Alfa e Beto
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Municipal
IHB	Instituto Helio Beltrão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQE	Instituto Qualidade do Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPES	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Sociedade
NICHD	<i>National Academy of Sciences</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMC	Organização Mundial de Comércio
ONG	Organização não governamental
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PCR	Planos de Carreira e Remuneração
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PME	Plano Municipal de Educação
PMT	Prefeitura Municipal de Teresina
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação da Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONTEL/MEC	Programa Nacional de Tele-Educação do Ministério da Educação e Cultura
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RED ESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAETH	Sistema de Avaliação Educacional de Teresina
SAM	Semana da Ação Mundial
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI
SEPLAN	Secretaria do Planejamento do Estado do Piauí
SIGIAB	Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto
SINDSERM	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

UNESP

Universidade Estadual Paulista

USP

Universidade de São Paulo

RESUMO

No contexto de avanço de propostas de revisão do papel do Estado na sociedade, como esforço para a superação da crise do capitalismo, fomentou-se a construção de um novo projeto ideológico mundial, constituído por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que se materializaram em reformas no âmbito da gestão pública. Nesse cenário, reconfigurou-se o papel do Estado na promoção de políticas sociais em um intenso movimento de descentralização que envolve “parcerias” com a esfera privada. A educação, enquanto parte integrante dessas políticas, vivencia um processo de privatização, mediante “parcerias” público-privadas decorrentes da adoção de sistemas de ensino concebidos pelos gestores como soluções educacionais para o alcance da qualidade. Em Teresina, a Secretaria Municipal de Educação estabelece contrato com o Instituto Alfa e Beto, voltado à aquisição de sistemas privados de ensino – o que tem afetado as condições de trabalho dos docentes da rede municipal. A presente pesquisa tem por objetivo analisar as convergências e/ou divergências existentes entre as proposições do Programa Alfa e Beto e o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI, no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do labor docente. Apoiada em uma abordagem crítica sobre a temática em foco, esse estudo promove a discussão sobre o contexto histórico-político e econômico que fundamenta a privatização das redes educacionais públicas brasileiras, a partir do diálogo com autores como Harvey (2011, 2016), Adrião et al. (2009, 2015), Ball e Yodell (2008), Robertson e Verger (2012), Ximenes (2015), Hill (2003), Paro (2012, 2012), entre outros. O percurso metodológico sustenta-se em um estudo de caso de abordagem mista. Entre as técnicas de coleta de dados, estão a análise documental, a aplicação de questionários com professores que trabalham com o Programa em discussão, além de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, pertencentes a quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Teresina-PI, como professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas, além de dois técnicos da SEMEC. Por se tratar de um estudo de caso, os dados foram submetidos a uma análise sem perder de vista os estudos realizados em outros contextos sobre o objeto em tela. Entre os resultados, identificou-se que a implantação do Alfa e Beto, no âmbito da educação infantil, reflete um processo de privatização do tipo exógena e endógena (BALL; YODELL, 2008), considerando as influências que exerce sobre a gestão dessa etapa de ensino, bem como sobre o corpo docente, no que tange aos aspectos técnicos e políticos de seu trabalho.

Palavras-chave: Política educacional. Privatização. Programa Alfa e Beto. Educação infantil. Trabalho docente.

ABSTRACT

In the context of advancing proposals to review the role of the State in society, as an effort to overcome the crisis of capitalism, the construction of a new world-wide ideological project was promoted, constituted by political, economic and juridical strategies that materialized in management reforms. In this case, the role of the State in the promotion of social policies was reconfigured in an intense decentralization movement that involves partnerships with the private sphere. Education, as an integral part of these policies, experiences a process of privatization, through public-private "partnerships" resulting from the adoption of education systems conceived by managers as educational solutions for achieving quality. In Teresina, the Municipal Department of Education establishes a contract with the Alfa and Beto Institute, aimed at the acquisition of private education systems - which has affected the working conditions of municipal school teachers. The present research aims to analyze the convergences and/or divergences existing between the propositions of the Alfa and Beto Program and the Statute and Plan of Positions and Salaries of the Magisterium of the Municipal Network of Education in Teresina-PI, regarding the guarantees and rights for the exercise of teaching. Based on a critical approach on the theme, this study promotes a discussion about the historical-political and economic context that underlies the privatization of Brazilian public educational networks, based on dialogue with authors such as Harvey (2011, 2016), Adrião et al. (2009, 2015), Ball and Yodell (2008), Robertson and Verger (2012), Ximenes (2015), Hill (2003), Paro (2012, 2012), among others. The methodological course is based on a case study of mixed approach. Data collection techniques include document analysis, the application of questionnaires with teachers working with the program under discussion, and semi-structured interviews with education professionals from four Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI) in Teresina -PI, as teachers, directors and pedagogical coordinators, as well as two SEMEC technicians. Because it was a case study, the data were submitted to an analysis without losing sight of the studies carried out in other contexts about the object on screen. Among the results, it was identified that the implantation of Alfa and Beto, in the context of early childhood education, reflects a process of privatization of the exogenous and endogenous type, considering the influences that it exerts on the management of this stage of education, as well as on the faculty, regarding the technical and political aspects of their work.

Keywords: Educational policy. Public and private. Alfa and Beto Program. Child education. Teaching work.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	DA CRISE DO CAPITAL À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	34
1.1	A privatização do ensino na educação infantil e seus reflexos sobre o trabalho docente.....	46
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI.....	55
2.1	O município de Teresina-PI.....	55
2.2	Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-PI: a educação infantil em foco.....	56
3	O INSTITUTO ALFA E BETO.....	67
3.1	IDados.....	76
3.2	Alfa e Beto Soluções.....	78
3.3	Alfa e Beto Pré-escola II.....	90
3.4	A “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto.....	94
3.4.1	Constituição, motivação e expansão.....	94
3.4.2	O Programa Alfa e Beto Pré-escola II e suas influências sobre a gestão do ensino público municipal.....	99
4	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA À LUZ DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO.....	104
4.1	Garantias e direitos sobre as condições técnicas de trabalho docente.....	106
4.1.1	<i>Condições físicas e/ou materiais.....</i>	108
4.1.2	<i>Apoio pedagógico.....</i>	109
4.1.3	<i>Mecanismos de valorização pecuniária: vencimento, vantagens, incentivos e carreira.....</i>	114
4.2	Garantias e direitos sobre as condições políticas de trabalho docente: a autonomia em foco.....	125
5	AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO E O PROGRAMA ALFA E BETO: O QUE EXPRESSAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?.....	130
5.1	As condições técnicas de trabalho docente.....	136

5.2	As condições políticas de trabalho docente.....	151
6	O PROGRAMA ALFA E BETO E O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO: CONVERGÊNCIAS E/OU DIVERGÊNCIAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICES.....	190
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para a aplicação de questionários.....	191
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para realização de entrevistas.....	193
	APÊNDICE C – Questionário para Professores(as).....	195
	APÊNDICE D - Entrevista para Professores(as) do CMEI.....	199
	APÊNDICE E – Entrevista para Diretor(a) do CMEI.....	201
	APÊNDICE F – Entrevista para Pedagogo(a) do CMEI.....	203
	APÊNDICE G – Entrevista para Coordenador(a) do Programa Alfa e Beto na educação infantil (SEMEC).....	205
	APÊNDICE H - Entrevista para Secretária Executiva de Ensino da SEMEC.....	207
	ANEXOS.....	209
	ANEXO A – Termo de Adesão ao Programa Alfa e Beto Pré-escola II.....	210
	ANEXO B - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI.....	211
	ANEXO C – Autorização para a pesquisa.....	215

INTRODUÇÃO

O âmbito escolar se mostra como um local permeado por contradições e conflitos, tendo em vista as diferentes visões de mundo e de sociedade vislumbradas nesse ambiente, configurando-se como espaço de formação política e ideológica em potencial e sendo, portanto, lócus de disputa daqueles que pretendem a legitimação de seus ideais e a naturalização de seus pressupostos.

Para Severino (1986), a história da escola pública revela que ela sempre serviu para autenticar o poder vigente, na perspectiva de manter a ordem social, servindo como um aparelho ideológico do Estado. Libâneo (2012) reitera que a educação apresenta um caráter dualista que perpetua um perfil de escola do conhecimento para os ricos e outro de acolhimento para os pobres – este com ênfase na reprodução ideológica e na preparação da força de trabalho.

Criticando esse dualismo, Mészáros (2005) reforça que a educação deve qualificar para a vida, não para o mercado – esfera em que se apresenta como mercadoria ou negócio. Para o referido autor, a educação está em crise, em decorrência de modificação política dos processos educacionais, resultado da reprodução da estrutura de valores que propagam a ideologia da sociedade mercantil.

Tal ideologia está contemplada no pensamento neoliberal que ganhou força com a crise do capital dos anos de 1970, em âmbito global, traduzindo-se em uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas implantadas sob o argumento da necessidade de superação da crise, por meio de projetos de reforma estatal, impulsionados pelo bloco dominante, especialmente nos países de terceiro mundo. Para os neoliberais, no âmbito educacional, a reforma se justifica pela ineficiência do serviço, caracterizando a crise da educação como um problema gerencial (GENTILI, 1999).

As reformas propostas buscam a redefinição do Estado, revendo o seu tamanho e o seu papel, passando por acelerado processo de descentralização de suas ações, inclusive para o chamado Terceiro Setor e/ou Organizações da Sociedade Civil (OSC), intituladas, também, de entidades privadas sem fins lucrativos (PERONI, 2003). Gentili (1999) assevera que tal estratégia, no campo educacional, objetiva a eficiência, a produtividade e a eficácia da oferta de ensino a partir da inserção da lógica de mercado.

No Brasil, esse processo de descentralização na área educacional e a inserção da lógica mercantil, verificada em muitos países da América Latina, efetivaram-se por meio de

“parcerias”¹ entre as redes de educação pública e as instituições de iniciativa privada sem fins lucrativos, com vistas à efetivação de políticas educativas pensadas pelo Terceiro Setor (PERONI, 2003; PERONI; ADRIÃO, 2005).

Tal estratégia é reflexo de movimentos e deliberações internacionais que influenciaram substancialmente as decisões do país no processo de reforma realizado nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a administração de Carlos Bresser Pereira, até então responsável pelo Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE) (PERONI, 2003).

De antemão, é importante ressaltar que a abertura do espaço educacional público para a implantação de políticas do setor privado, no século XXI, constituiu uma prática em expansão. Nesse sentido, para autores como Adrião et al. (2009, 2011, 2015), Peroni (2013), Peroni (2015), Garcia e Correa (2011), Robertson e Verger (2012), Ximenes (2015), Ball e Yodell (2008), dentre outros, as “parcerias” são um mecanismo de expansão do capital, uma vez que a inserção de políticas pensadas pelo setor privado nas redes públicas de ensino resulta em tendências de privatização da educação e, principalmente, assegura o controle sobre os processos educativos para a garantia de interesses de mercado. Pontualmente, entende-se por privatização da educação “[...] a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo” (ADRIÃO, 2017a, p. 129).

Contrários a essa concepção, teóricos como Mello (1993), Oliveira (2006, 2017) e Schwartzman (2011) afirmam que as “parcerias” para a efetivação das políticas educacionais fazem parte de um novo projeto de sociedade e atendem às reais necessidades brasileiras, como a necessidade de formar capital humano competitivo, apto a enfrentar os problemas da modernidade e fomentar o desenvolvimento econômico do país para o fortalecimento de sua participação no mercado concorrencial mundial.

Para Ball e Youdell (2008), é necessário desnudar as influências dessas medidas, a fim de refletir sobre os efeitos dessas “parcerias” para o campo educacional. Com esse intuito, uma pesquisa internacional realizada pelos referidos autores em 2008 indicou que o setor privado, enquanto “parceiro” do setor público, interfere na gestão e/ou na organização de

¹ Na situação, a palavra “parceria” entre aspas se justifica pelo sentido atribuído ao termo neste estudo. Com base em Bezerra (2008, p. 62-63), parceria, mais que uma associação entre pares, trata-se da “[...] 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”. Theresa e Garcia (2014) reiteram essa assertiva, quando afirmam “[...] que essa capacidade resulta de acordo formalmente instituído por meio de contratos ou convênios”.

políticas educacionais, gerando tendências de privatização da educação que se classificam, respectivamente, em endógenas (endoprivatização) e exógenas (exoprivatização).

A privatização endógena corresponde à efetivação de políticas de caráter mercadológico pelos próprios gestores públicos, como a promoção interna de ranqueamento e bonificação docente. Por sua vez, a exógena se refere à abertura de serviços educacionais públicos à participação do setor privado para a organização do ensino.

Em algumas cidades brasileiras, a exoprivatização se apresenta de forma mais expressiva. É o que mostram os resultados da pesquisa de Adrião et al. (2009), realizada em 645 municípios paulistanos. Em síntese, além de explicitar a crescente expansão das “parcerias”, a investigação desnuda a abertura do campo educacional público para a atuação privada, por meio da identificação do protagonismo do setor privado na elaboração e na definição de políticas educacionais públicas nos referidos municípios, as quais se efetivam com a compra de sistemas privados de ensino e/ou a adoção de “tecnologias” ou assessorias privadas para a organização da gestão das secretarias de educação.

No município de Teresina-PI, é possível identificar, além do tipo exógeno, a tendência endógena de privatização. A exoprivatização emergiu com a inserção de políticas privadas de ensino a partir da compra de sistemas privados para o ensino fundamental, em 2001, e difundiu-se ao longo do tempo com a efetivação de “parcerias” com vários institutos para a aquisição dessa tecnologia educacional, entre os quais estão o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Instituto Qualidade do Ensino (IQE) e o Instituto Alfa e Beto (IAB).

A endoprivatização suscita a incorporação da gestão privada, bem como a implantação de políticas próprias inspiradas em estratégias de cunho empresarial, como a política de valorização docente pautada em premissas meritocráticas. Na rede pública de educação de Teresina-PI, efetivou-se a partir da criação da política de ranqueamento, em 2004, para os professores do ensino fundamental e, em 2008, para os professores da educação infantil. Atualmente, essa política se transformou na Lei n.º 4.668/2014, que regulamenta o Programa de Valorização do Mérito, desde 2013, no ensino fundamental e, a partir de 2014, na educação infantil.

Ball e Youdell (2008) afirmam que os processos de privatização supracitados, quando ocorrem em concomitância, revelam a escolha da lógica mercadológica como referência para a organização da oferta educacional pelo setor público. A Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI (SEMEC) se mostra como exemplo dessa afirmativa, na medida em que oportuniza a expansão e o fortalecimento de “parcerias” para a oferta de políticas de

privatização para a educação, mediante a compra de sistemas privados de ensino e, paralelamente, a adoção de política interna de valorização meritocrática docente.

Consoante Adrião et al. (2009, p. 806), os sistemas privados de ensino são “cestas” de produtos e serviços que integram

[...] atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores; efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. Por essa razão, para além dos problemas pedagógicos derivados da adoção de material instrucional, em alguns casos desde a pré-escola, o que é importante destacar é o fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local.

Entre as instituições “parceiras” da SEMEC que se destacam pela sua expansão e pelo seu fortalecimento, pode-se apontar o IAB. A relação entre a Secretaria e o referido instituto data de 2003, com propostas de intervenções para as séries iniciais do ensino fundamental, a partir da aquisição, via contrato, de materiais apostilados, como, por exemplo, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização (TERESINA, 2013a).

No ano de 2015, as ações do instituto já abrangiam os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, agregando outros três programas, como a Prova Brasil – preparatório para os exames nacionais em larga escala (MATEOS, 2015). Em 2014, o IAB se expandiu para a etapa final da educação infantil, a qual atende a crianças de cinco anos de idade, ao implantar o programa intitulado Alfa e Beto Pré-Escola II (MATEOS, 2015). Em 2016, a implantação do referido Programa compreendeu aproximadamente dois terços dos 156 Centros de Educação Infantil (CMEIs), totalizando 100 unidades (TERESINA, 2016a). No ano de 2017, conforme dados coletados na SEMEC, o Programa já se encontrava implantado em 115 das referidas instituições (TERESINA, 2017a).

De acordo com a Prefeitura Municipal de Teresina (TERESINA, 2015a), a expansão dessa proposta para a educação infantil se justifica pela necessidade de a Secretaria intensificar as ações em favor da alfabetização, executando uma série de novos programas que devem apoiar as escolas na superação de desafios como a infrequência dos alunos e a reprovação escolar.

Sumariamente, o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II apresenta políticas de ensino que impactam sobre currículo, formação de professores, avaliação da aprendizagem e gestão escolar. Informações presentes no *site* do IAB (2016) enunciam que o Programa facilita a vida

do professor, da escola e da Secretaria de Educação, já que dispõe de um conjunto rico e variado de materiais acompanhados de assessorias do próprio Instituto.

A esse respeito, em entrevista à revista *on-line* IAB em Pauta, a gerente executiva de ensino da Rede Municipal de Educação de Teresina se referiu ao acompanhamento do trabalho docente como um desafio, pois

[...] é necessário acompanhar o professor para saber como é a qualidade de sua aula. Essa ação irá repercutir positivamente no ensino. Com ela, podemos qualificar e ter certeza de que o docente está executando o que se propôs a fazer durante a reunião de planejamento. (MATEOS, 2015, p. 11).

Logo, com a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II na educação infantil, o trabalho docente foi reconfigurado, à medida que passou a receber o material pronto a ser explorado durante todo o ano letivo com as crianças, bem como formação para a utilização do referido material.

Sobre isso, estudos recentes, realizados por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais² (GREPPE), apontam que, nesse processo de inserção de políticas do setor privado na esfera pública, o trabalho do professor passa por um percurso de padronização e controle, especificamente no que concerne à sua rotina, às atividades e aos conteúdos trabalhados em sala de aula (ADRIÃO, 2017a; ADRIÃO et al., 2009, 2011, 2015; CORREA; ADRIÃO, 2014; GARCIA; CORREA, 2011).

Para autores da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente³ (RED ESTRADO), como Hypolito (2011), Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), dentre outros, na situação supracitada, o docente enfrenta contradições em torno de sua profissionalização, a partir do momento em que se transforma em técnico executor de ações pedagógicas. Nesse diapasão, Contreras (2012) considera que o trabalho dos profissionais da área sofre uma racionalização, bem como uma desqualificação.

² O GREPPE realiza estudos, pesquisas e eventos acadêmicos de caráter predominantemente interinstitucional com o objetivo de promover o aprofundamento teórico e a discussão sobre temas relevantes para a política educacional brasileira, com seções em três universidades públicas de São Paulo, como: Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. O grupo é composto por pesquisadores docentes, alunos de graduação e de pós-graduação (GREPPE, 2017).

³ A RED ESTRADO, desde 1999, agrega pesquisadores e instituições interessadas no debate político e acadêmico dessa temática, no contexto da região da América Latina. Presente em mais de 20 países, a rede tem contribuído para a disseminação do conhecimento sobre o trabalho docente e para o desenvolvimento de políticas públicas de valorização desses profissionais (RED ESTRADO, 2016).

Em contrapartida, Oliveira (2006) e Schwartzman (2011), em apoio a essas medidas de privatização do ensino, argumentam que os profissionais da educação estão despreparados para lecionar em sala de aula, pois saem dos bancos universitários sem as habilidades pedagógicas necessárias. Para os autores, a educação está em crise, de forma que o despreparo docente se manifesta como um de seus principais causadores. Então, a falta de bons professores no sistema de ensino público justifica reformas que visem à qualificação desses profissionais. Nessa lógica, a efetivação de programas de ensino, concomitante à formação técnica docente para a sua aplicação, é fator que fomenta a construção de uma escola eficaz.

Nesse patamar de discussões conflitantes, considerando-se, principalmente, as polêmicas que envolvem os debates sobre a inserção de políticas de privatização para o ensino, no âmbito da educação pública, a questão central da pesquisa se refere aos rumos que o trabalho docente tomou com a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II na educação infantil de Teresina-PI.

Com base no conceito construído por estudiosos marxistas como Saviani (1984, 2015) e Paro (2006, 2012a, 2012b), *a priori*, entende-se que o trabalho é o meio pelo qual o ser humano produz diretamente a sua existência, em todas as formas de sociedade. Nessa acepção, Saviani (2015, p. 286) abona que:

Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Ao caracterizar o trabalho docente, Saviani (2015) anuncia que se trata de um serviço do tipo imaterial, pois o seu produto (aula/ensino) é produzido e consumido simultaneamente. Contudo, Paro (2006), apesar de concordar com Saviani (2015) quanto ao caráter imaterial do labor⁴ docente, concebe como produto do trabalho o ser humano educado, o qual, enquanto ser histórico, é sujeito copartícipe do processo de produção do saber.

Assim,

[...] uma análise criteriosa da educação como processo de trabalho deve nos levar a concluir que, além da própria cultura – que é processada e se incorpora na personalidade do educando –, o objeto de trabalho, por

⁴ Apesar de Paro não se utilizar do termo “labor” em suas discussões, para este estudo, usar-se-á a referida palavra como sinônimo de trabalho docente, tendo em vista a preservação da coesão textual.

excelência, é o educando, pois é este que se transforma (em sua personalidade viva) para dar origem ao produto. Mais uma vez, é de extrema importância atentar para a natureza pedagógica da educação, para se constatar que não se está diante de um objeto de trabalho qualquer, ou seja, não se trata de mero objeto, como acontece na produção material, por exemplo, mas de um sujeito. (PARO, 2012a, p. 7).

Paro (2012b), ao discutir sobre as interferências do setor privado – com ou sem fins lucrativos – na educação básica pública, afirma que a implantação dos sistemas privados de ensino provoca, simultaneamente, o sequestro do público e a degradação do pedagógico, na medida em que interfere nas condições técnicas de trabalho docente ao omitir sua conotação inerentemente política. Pontualmente,

[...] os aspectos políticos dizem respeito à liberdade e à autonomia de professores e demais educadores escolares para planejarem e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. Os aspectos técnicos, por sua vez, têm a ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade. (PARO, 2012b, p. 93).

Destarte, o autor avulta que a degradação do pedagógico se efetiva quando os educadores escolares são afastados de sua liberdade de conceber, planejar e executar o ensino de uma forma orgânica e tecnicamente consistente, fato que impossibilita uma educação de qualidade, pois retira da escola as condições objetivas de trabalho adequadas para a realização do ensino de acordo com suas peculiaridades políticas e pedagógicas (PARO, 2012b).

Com base nas considerações do autor retrocitado, neste estudo, fomenta-se uma reflexão sobre o labor do educador infantil, na SEMEC de Teresina, no plano da implantação e da execução de proposições do sistema privado de ensino do Instituto Alfa e Beto, sobrelevando as condições objetivas de trabalho, compreendendo alguns de seus aspectos técnicos e políticos.

Pontualmente, considera-se relevante para o estudo abordar, entre os aspectos técnicos, as condições materiais (condições físicas adequadas), o apoio pedagógico (carga horária, professor auxiliar de sala e formação) e a valorização pecuniária (vencimento, vantagens e incentivos, carreira). No que diz respeito aos aspectos políticos, aborda-se a

autonomia docente sobre a gestão dos processos educativos, enfocando as atribuições e/ou as funções quanto à organização do ensino.

É pertinente pontuar que a motivação para o desenvolvimento da pesquisa decorreu da experiência como bolsista de iniciação científica do curso de Pedagogia, tratando sobre as “parcerias” público-privadas (2008-2010) e da carreira profissional como docente de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Teresina, desde 2011, espaço no qual se depara com influências exercidas pelas “parcerias” entre o setor público e o setor privado sobre o trabalho docente.

A minha trajetória enquanto bolsista de iniciação científica se deu no período da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), cursada entre os anos de 2005 e 2010. O interesse pela pesquisa foi suscitado no quinto período do referido curso, a partir da minha inserção, em 2008, no grupo de pesquisa da UESPI intitulado Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Sociedade (NEPES), cuja principal linha de investigação é política e gestão educacional.

Nesse ensejo, foram desenvolvidas, juntamente aos integrantes do NEPES, várias atividades de extensão e pesquisa, fomentando, assim, o meu interesse, bem como uma identificação com a discussão sobre a política educacional, especificamente em relação à relação público-privada para a oferta de políticas de ensino.

Entre as atividades de extensão, vale destacar a participação na organização de eventos do NEPES; o envolvimento nas atividades anuais da Semana da Ação Mundial (SAM)⁵; a participação em eventos, na qualidade de ouvinte; a realização de comunicação oral e/ou apresentação de pôsteres no município de Teresina e em outras cidades brasileiras.

Em eventos científicos ocorridos, é conveniente sublinhar a minha colaboração na investigação nacional intitulada “Análise das consequências da parceria firmada entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para oferta educacional”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a responsabilidade de 10 equipes de diferentes universidades brasileiras, coordenadas pela professora doutora Theresa Adrião, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e, no município de Teresina, pela professora doutora Liliene Luz (UESPI).

⁵ A Semana de Ação Mundial (SAM), lançada pela Campanha Global pela Educação (CGE), é uma iniciativa realizada simultaneamente em mais de 100 países, desde 2003, com o objetivo de envolver a sociedade civil em ações de incidência política em prol do direito à educação. No Brasil, a Semana é coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (SAM, 2017).

O objetivo principal do estudo foi analisar as consequências, para a oferta e a gestão da educação pública, dos programas Escola Campeã e Gestão Nota 10, que resultaram de “parcerias” firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna, tendo como campo empírico analítico os sistemas e as escolas de 10 municípios de diferentes regiões do Brasil, dentre os quais está Teresina.

Como desdobramento da referida pesquisa, realizei um trabalho de iniciação científica intitulado “A esfera pública e sua interface com o setor privado: as implicações do Programa Gestão Nota 10 no sistema municipal de educação de Teresina-PI” (ANJOS, 2009), no período de julho de 2008 a julho de 2009, sob orientação da professora doutora Liliene Luz e fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI).

É inescusável frisar, ainda, que a colaboração nesse estudo resultou na publicação de um artigo com os resultados da investigação *in loco*, em 2010, na revista *Jornal de Políticas Educacionais*, com o título “A participação do setor privado na gestão do sistema municipal de educação em Teresina-PI: o caso do Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna” (LUZ et al., 2010).

Como reflexo da minha trajetória e do envolvimento nesse campo de estudo, levei a temática para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a fim de dar continuidade ao aprofundamento da discussão sobre a “parceria” público-privada no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Teresina e as suas consequências para a gestão e a oferta educacional (ANJOS; SÁ, 2010).

De maneira geral, a tríade entre ensino, pesquisa e extensão fez parte de minha vida acadêmica e contribuiu de forma significativa para o meu amadurecimento profissional e, conseqüentemente, para a minha docência, visto que pensar *na* e *sobre a* prática, bem como nas ideologias que a permeiam, tornou-se inerente à minha carreira.

Nessa via, a “parceria” público-privada configura o tema central desta pesquisa, por ser uma prática emergente no contexto educacional em que atuo. Nesse campo, IAB e SEMEC se uniram para a implantação de políticas de privatização para o ensino – daí o porquê da necessidade de se articular uma reflexão crítica sobre as políticas direcionadas à educação pública brasileira e municipal, no sentido de discutir o papel do Estado, os efeitos sobre o trabalho docente nesse processo e os desafios para a garantia do direito a um ensino de qualidade.

Partindo de tais reflexões e experiências, o problema da pesquisa foi definido da seguinte forma: sob que aspectos as proposições do Programa Alfa e Beto para a educação infantil da Rede Municipal de Teresina, no que tange às condições materiais (condições

físicas adequadas), ao apoio pedagógico (carga horária, professor auxiliar de sala e formação), à valorização pecuniária (vencimento, vantagens e incentivos, carreira) e à autonomia do professor sobre a gestão dos processos educativos, convergem e/ou divergem com as garantias e os direitos explicitados no Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal (EPCSM)?

Tal problemática desencadeou as seguintes questões de pesquisa:

- Qual a relação da “parceria” entre a SEMEC e o IAB com os contextos histórico, político e econômico que fundamentam a privatização do ensino nos sistemas educacionais públicos?
- Que motivações e interesses fomentaram a constituição de “parceria” entre a SEMEC e o IAB?
- Como se processou a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II na educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Teresina-PI, no que diz respeito às adaptações no processo de gestão da SEMEC e dos CMEIs, em relação ao trabalho docente?
- Qual a relação entre a política de remuneração da Rede Municipal de Educação (avaliação, ranqueamento e bonificação) e o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II?
- Quais as disposições do Estatuto e Plano de Cargos e Salários da Rede Municipal de Educação quanto às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente (condições materiais, apoio pedagógico, valorização pecuniária e autonomia na gestão de processos educativos)?
- Quais proposições do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II incidem sobre as condições objetivas do trabalho docente, especificamente no que se refere às condições físicas adequadas, ao apoio pedagógico, à valorização pecuniária e à autonomia na gestão de processos educativos?

A fim de perseguir as questões levantadas, este estudo teve por objetivo analisar as convergências e/ou as divergências existentes entre as proposições do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II e o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI, no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente, em concernência às condições objetivas de trabalho supracitadas.

Visando a atender ao objetivo delineado, o recorte temporal da pesquisa, inicialmente, compreendeu os anos de 2003 a 2017, com o propósito de caracterizar e entender o processo histórico de constituição da “parceria” entre a SEMEC e o IAB. Posteriormente, enfocou-se o

desenvolvimento do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II nos Centros de Educação Infantil, no período de 2014 a 2017.

Para tanto, a partir de uma abordagem qualiquantitativa e/ou mista, o percurso metodológico da pesquisa se ancorou em um estudo de caso. Johnson, Onwuegbuzie e Turner (2007) afirmam que esse tipo de abordagem permite uma maior compreensão do objeto estudado, aspecto que contribui para a validação e para a confiabilidade da pesquisa.

Para Richardson (2012, p. 89), as técnicas qualitativas, quando incorporadas às quantitativas, permitem “[...] verificar os resultados dos questionários e ampliar as relações descobertas”, perspectiva reforçada por Farra e Lopes (2013, p. 76), que compreendem que, ao se utilizarem múltiplas abordagens, torna-se possível uma “[...] contribuição mútua das potencialidades de cada uma delas, gerando respostas mais abrangentes aos problemas de pesquisa formulados”.

As referidas autoras ratificaram que a construção de estudos com metodologia mista pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a educação, como *corpus* organizado de conhecimento, “[...] desde que sejam consideradas as particularidades inerentes aos princípios subjacentes a cada uma delas, objetivando obter benefícios significativos” (FARRA; LOPES, 2013, p. 78).

Nesse patamar, o estudo de caso se apresenta como uma ferramenta significativa no processo de investigação, já que permite a reflexão sobre o objeto estudado a partir de uma discussão contextual mais ampla, ao dialogar com outras produções acadêmicas afins (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Gil (2002, 2008) valida que esse tipo de pesquisa consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que proporcione um amplo e detalhado conhecimento sobre ele ou eles. Para Alves-Mazzotti (2006), não se pode desconsiderar que o conhecimento científico se desenvolve por meio do processo de construção coletiva. Logo, a realização de um estudo de caso não deve se reduzir apenas à análise isolada de uma particularidade.

Partindo desse entendimento, como é apresentado no Quadro 1, a seguir, na perspectiva de garantir a validade e a confiabilidade desta pesquisa, organizou-se o estudo em fases, selecionando-se técnicas, instrumentos e fontes pertinentes para a sua realização.

Quadro 1 – Processo de desenvolvimento da pesquisa

Fase da pesquisa	Técnica	Instrumento	Fonte
Exploratória	- Coleta de documentos	- Quadro de sistematização	- Documentos

(anterior à pesquisa de campo)		de documentos primários e secundários	- Diálogo com a literatura
Pesquisa de campo	- Coleta de documentos	- Quadro de sistematização de documentos diretos	- Documentos
	- Aplicação dos questionários no CEFON - Observação	- Questionário - Diário de campo	- 87 professores
	- Realização de entrevistas semiestruturadas nos quatro CMEIs - Observação	- Roteiro de entrevista - Diário de campo	- 11 professoras - 4 pedagogas - 4 diretoras
	- Realização de entrevistas semiestruturadas na SEMEC - Observação	- Roteiro de entrevista - Diário de campo	- 1 coordenador do Programa - 1 gerente executiva de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como foi ilustrado no Quadro 1, na fase exploratória da pesquisa, com o fito de recolher informações prévias sobre o objeto de estudo, inicialmente, cumpriu-se a análise documental. Conforme Lakatos e Marconi (2016), as fontes de dados desse tipo de análise são adquiridas por meio de pesquisa documental (fonte primária) e pesquisa bibliográfica (fonte secundária), as quais, respectivamente, são acessadas por intermédio de documentos escritos ou não (documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, fotografias, objetos) e de bibliografias públicas em relação ao tema estudado (livros, teses, dissertações, imprensa escrita, meios audiovisuais de informação).

Diante dessa classificação, as fontes primárias consultadas foram:

- Documentos no *site* do IAB, para caracterização do Instituto e do Programa Alfa e Beto, objeto deste estudo;
- Diários Oficiais do Município, entre os anos 2003 e 2017, coletados por meio do *site* da Prefeitura Municipal de Teresina, para sondagem de quantitativo e valores envolvidos nos contratos de “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto, visando à aquisição de seus programas;
- Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério, para identificação e problematização das garantias e dos direitos dos docentes da Rede Pública Municipal de Educação;
- Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), Plano Nacional de Educação (PNE) e outros documentos significativos para a

compreensão jurídica acerca do direito à educação do público infantil, bem como sobre as garantias e as metas nacionais a respeito da valorização docente.

Em um levantamento posterior, dentre as fontes secundárias selecionadas, foram consultados livros, dissertações e imprensa escrita. Nessa etapa, inicialmente, realizou-se um levantamento de produções científicas afins com o objeto de estudo proposto, na perspectiva de estabelecer diálogo com as especificidades locais encontradas.

Nesse processo, com enfoque nos últimos 10 anos, buscaram-se trabalhos em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), além de artigos de periódicos no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa, especificamente de artigos, realizou-se, ainda, na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), editada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). É válido mencionar que a escolha das respectivas fontes se justifica pelo fato de serem bancos de dados de armazenamento e divulgação de trabalhos científicos de abrangência nacional.

Para a seleção de produções de interesse para esta pesquisa, foram eleitos os seguintes descritores: “trabalho”, “infantil”, “privatização”, “apostilados”, “sistemas privados” e “Alfa e Beto”. As citadas palavras-chave foram definidas com base em sua capacidade de abrangência e sua presença em discussões sobre o trabalho docente na educação infantil. No geral, encontrou-se um total de 53 produções, sendo 25 artigos, 23 dissertações e 5 teses. Esse achado revela as expressivas abordagens e discussões sobre os processos de privatização do ensino no contexto brasileiro.

Para dialogar com este estudo, considera-se relevante destacar os artigos de Correa e Adrião (2014), de Adrião, Damaso e Galzerano (2013) e a dissertação de Damaso (2015), por tratarem das influências dos sistemas privados de ensino sobre o trabalho do professor de educação infantil e/ou educação básica.

De maneira geral, é relevante destacar que esta pesquisa apresenta um posicionamento crítico sobre os processos de privatização do ensino. Dessa forma, para compor o referencial teórico, foram selecionados trabalhos de autores nacionais e internacionais, com vistas a fundamentar a discussão, sendo exemplos: Adrião et al. (2009, 2011, 2015, 2017a, 2017b), Peroni e Silva (2013), Peroni (2015), Robertson e Verger (2012), Ximenes (2015), Ball e Yodell (2008), Hypolito (2011), Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), Hill (2003) e Paro (2012a, 2012b).

Em uma segunda etapa da investigação, como foi apontado no Quadro 1, na pesquisa de campo, empreendeu-se, primeiramente, a coleta da documentação definida como direta, pois, consoante Lakatos e Marconi (2016, p. 69), esse tipo de técnica “[...] constitui-se no levantamento de dados onde os fenômenos ocorrem.”

Nesse momento, foram coletados os seguintes documentos:

- Diários Oficiais dos anos 2003 e 2004, que faltavam para a realização da sondagem de contratos envolvidos para a aquisição dos programas do IAB, no recorte temporal definido (2003-2017) – tais documentos foram encontrados na Secretaria da Administração Municipal (SEMA);
- Manuais do Programa em discussão, planejamento de atividades preparadas pelas formadoras e entregue aos docentes e materiais didáticos do Programa Alfa e Beto Pré-escola II – todos coletados nos CMEIs visitados;
- Quantidade de CMEIs que aderiram ao Programa, por ano (2014, 2015, 2016, 2017) – documento coletado na SEMEC.

A pesquisa de campo prosseguiu com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo no campo de investigação selecionado. O questionário foi testado previamente com um grupo de três professores que não fazem parte do universo de colaboradores selecionados.

No movimento deste estudo de caso, definiu-se como campo a SEMEC, o Centro de Formação Professor Odilon Nunes (CEFON)⁶ e quatro Centros Municipais de Educação Infantil, um em cada zona da cidade de Teresina-PI. Os CMEIs foram definidos a partir dos seguintes critérios: possuir o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II desde 2014 (ano de implantação na etapa da educação infantil); contar com, no mínimo, dois professores atendendo às crianças de cinco anos na pré-escola – público para o qual é direcionado o Programa –, visando a dar maior consistência aos dados; os professores devem ser efetivos na rede com, pelo menos, cinco anos de exercício na função, de modo que também tenham experienciado uma rotina sem o Programa em tela.

Sumariamente, o trabalho de campo, além de permitir a aproximação do pesquisador com a realidade problematizada, viabiliza o estabelecimento de uma interação com seus sujeitos. Aliás, Lakatos e Markoni (2016) definem o campo como um local por meio do qual

⁶ O Centro de Formação Professor Odilon Nunes, localizado no bairro Marquês, na cidade de Teresina-PI, é um setor que integra a Secretaria de Educação do referido município. Em seu espaço, são realizados eventos variados e ofertadas formações continuadas para todos os docentes da rede, compreendendo diferentes etapas da Educação Básica e modalidades de ensino.

podem ser encontradas as respostas para as questões de pesquisa, assim como podem ser descobertos novos fenômenos e as relações entre eles.

Nessa via, é oportuno evidenciar que, para a realização dessa etapa da investigação, dividiu-se o momento de interação com os participantes em três fases, interdependentes entre si, já que a aplicação dos questionários com professores, ocorrido no âmbito do CEFON, orientou a escolha dos quatro CMEIs. Finalmente, o conjunto de informações desses dois âmbitos serviu como referência para a realização da pesquisa na SEMEC.

Para compor o grupo de participantes, foram convidados a colaborar professores que trabalham com o Programa em estudo nas turmas de 2º período da pré-escola – que atendem a crianças de cinco anos de idade; gestores educacionais (diretores e pedagogos); técnicos da SEMEC (coordenador do Programa e gerente executiva de ensino).

Seguindo a orientação de Duarte (2012), a seleção de participantes para a aplicação de técnicas se realizou de acordo com os objetivos da pesquisa e a disponibilidade dos sujeitos, respeitando-se os acordos éticos referentes ao procedimento de coleta de dados, o que inclui a declaração expressa de anuência, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, sendo assegurado o anonimato a respeito das informações cedidas a todos que colaboraram até o momento.

Nesse contexto, os docentes colaboradores desta investigação compreenderam todos os envolvidos com o Programa, os quais totalizam 157 profissionais, distribuídos em 100 CMEIs. A abordagem junto a esses profissionais ocorreu no CEFON.

A seleção do espaço se deu em virtude de ser o local onde todos os docentes, quinzenalmente, recebem as orientações para o desenvolvimento do Programa em estudo. Nesse primeiro momento, realizou-se a aplicação dos questionários⁸, sendo as observações registradas no diário de campo, o qual contou com a adesão de 89 professores, pertencentes a 66 CMEIs, o que corresponde a uma amostra considerável, qual seja 57% e 66%, respectivamente, do universo total de participantes.

Em consonância com Gil (2008), uma das vantagens da aplicação de questionário é a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa. Essa assertiva corrobora a realidade dos participantes centrais da pesquisa, considerando que, apesar de terem sido abordados coletivamente no CEFON, os docentes trabalham entre os 100 CMEIs da Rede Municipal de Educação com o Programa em estudo, estando espalhados em diferentes zonas da cidade.

⁷ Apêndices A, B.

⁸ Apêndice C.

Não obstante, quanto aos questionários aplicados, é oportuno salientar que sua adoção pretendeu dar maior consistência ao estudo, pois possibilitam uma sondagem em larga escala acerca do que pensam os professores sobre o Programa em tela, além de nortear a próxima etapa da pesquisa.

Aplicados os questionários e selecionados os quatro CMEIs, em conformidade com os critérios previamente definidos, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas⁹, concomitantemente à observação registrada no diário de campo, da seguinte forma: na Zona Sul, com quatro professoras, uma pedagoga e uma gestora; na Sudeste, com três professoras, uma pedagoga e uma gestora; na Norte, com duas professoras, uma pedagoga e uma gestora; e, na Zona Leste, com duas professoras, uma pedagoga e uma gestora. Como apresentado no Quadro 1, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professoras, quatro pedagogas e quatro gestoras, perfazendo o total de 19 participantes, por segmento, nessa etapa da investigação.

A finalização desse processo de coleta de dados, por meio da interação com os participantes, realizou-se na SEMEC de Teresina-PI, onde foram executadas entrevistas semiestruturadas¹⁰ com o coordenador do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, no âmbito da educação infantil, e com a gerente executiva de ensino, a fim de complementar as informações sobre o processo de firmamento da “parceria”, as motivações e as influências acerca da gestão na educação infantil e no trabalho docente.

Ademais, é importante destacar que as entrevistas semiestruturadas foram direcionadas por um roteiro devidamente elaborado, apoiadas pelo uso de gravador – portanto, audiogravadas e transcritas. As questões contribuíram para o aprofundamento e a elucidação de aspectos significativos da pesquisa, cujo esforço foi dirigido à aproximação entre a realidade, os sentidos e a compreensão atribuídos pelos diferentes participantes.

Finalizada a fase de coleta dos dados, passou-se à análise e ao tratamento de todo o material. Nesse processo, todas as informações foram examinadas, levando-se em consideração as categorias de conteúdo definidas para esta pesquisa, que correspondem a aspectos técnicos e políticos das condições objetivas do trabalho docente.

Pontualmente, os aspectos técnicos correspondem às condições materiais (condições físicas adequadas), ao apoio pedagógico (carga horária, professor auxiliar de sala e formação) e à valorização pecuniária (vencimento, vantagens e incentivos, carreira). No que diz respeito

⁹ Apêndices D, E, F.

¹⁰ Apêndices G, H.

aos aspectos políticos, aborda-se a autonomia docente sobre a gestão dos processos educativos, enfocando as atribuições e/ou as funções quanto à organização do ensino.

No sentido de contemplar o objetivo geral deste estudo, cumpriu-se uma problematização à luz das discussões teóricas entre os EPCSM e os dados obtidos no campo sobre as categorias preliminarmente definidas, por meio de uma análise de dados qualitativos e quantitativos coletados no processo da pesquisa.

Considera-se congruente registrar que os resultados da presente investigação denotam relevância social e acadêmica pela sua contribuição para a discussão sobre os processos de privatização do ensino brasileiro por meio da inserção de sistemas privados, especialmente no que concerne ao trabalho do educador infantil, ao trazer para debate o caso do município de Teresina-PI. Nessa lógica, o trabalho se coloca como fonte de consulta e de pesquisa para aqueles que se propõem a realizar outros estudos de caso ou mesmo a se apropriar da temática proposta.

De maneira geral, a exposição dos dados coletados neste processo investigativo, as discussões e as inferências se encontram organizadas nos capítulos a seguir.

Após esta Introdução, o primeiro capítulo trata do debate teórico sobre as crises do capital e a mercantilização da educação, bem como, especificamente, sobre a privatização da educação infantil e os seus reflexos no labor docente. No segundo, efetua-se uma caracterização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI, campo deste estudo de caso.

Em seguida, no terceiro capítulo, realiza-se uma caracterização do Instituto Alfa e Beto, instituição provedora do Programa em discussão, bem como se descreve o processo histórico de constituição da “parceria”, por meio de contratos entre a rede de ensino e o IAB, focalizando as atribuições das partes nesse processo e as suas motivações. Finalizando, realça-se o processo de implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II nos CMEIs, enfocando as transformações na gestão da educação infantil da Rede Municipal em tela.

No quarto capítulo, caracteriza-se a organização do trabalho do professorado da Rede Municipal de Educação de Teresina, por meio da análise do Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério, especificamente sobrelevando os direitos e as garantias docentes referentes às condições objetivas de trabalho do professor, quanto a aspectos técnicos e políticos predefinidos neste trabalho.

No capítulo cinco, segue-se com a análise dos dados coletados em campo, na perspectiva de explicitar as percepções dos participantes desta pesquisa sobre as condições objetivas do trabalho docente no patamar do Programa Alfa e Beto. Em seguida, no sexto

capítulo, realiza-se a problematização entre o estabelecido no Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina, campo da investigação, e o proposto pelo Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, para que se desnudem as possíveis divergências e/ou as convergências no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente.

Por fim, nas considerações finais, são tecidas as inferências por meio da articulação entre os dados coletados juntamente aos participantes da pesquisa e o referencial teórico adotado, seguidas das referências bibliográficas e documentais que embasaram o estudo, assim como dos apêndices e dos anexos.

1 DA CRISE DO CAPITAL À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O capitalismo consiste em um modo de produção voltado para a acumulação e a expansão do capital. Sua gênese se deu processualmente com a queda do sistema feudal, apresentando diversas fases ao longo do tempo, como: comercial (XVI-XVIII), em que o acúmulo de riqueza vinha do comércio de matérias-primas não existentes na Europa; industrial e/ou concorrencial (XVIII-XIX), na qual o acúmulo de riqueza era proveniente da industrialização europeia; monopolista e/ou financeira (XX aos dias atuais), que se caracterizou pelo crescimento acelerado e pela concentração de riqueza (SILVA, 2007).

Embora a constituição do capitalismo tenha emergido da desestruturação da sociedade feudal, o fluxo do capital se intensificou na segunda metade do século XVIII, com a Primeira Revolução Industrial, tornando-se fator determinante para a ascensão desse sistema.

Para Mészáros (2011), o capital é anterior e, também, sucessor do capitalismo, pois este sistema é apenas uma das formas de realização daquele. Nessa dinâmica estrutural, o objetivo principal é garantir a expansão e a acumulação, o que perpassa por instabilidades e crises profundas ao longo do tempo.

Para Harvey (2011, p. 65), “[...] as crises são, por assim dizer, os racionalizadores irracionais de um capitalismo sempre instável”, visto que estão intimamente ligadas à constituição das diferentes fases do capitalismo, as quais são resultantes de expressão ativa do setor produtivo na tentativa de expansão, como é proclamado pelo retrocitado autor:

O capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado. É graças a esse fluxo que nós, que vivemos no capitalismo, adquirimos nosso pão de cada dia, assim como nossas casas, carros, telefones celulares, camisas, sapatos e todos os outros bens necessários para garantir nossa vida no dia a dia. A riqueza a partir da qual muitos dos serviços que nos apoiam, entretêm, educam, ressuscitam ou purificam é criada por meio desses fluxos. Ao tributar esse fluxo, os Estados aumentam seu poder, sua força militar e sua capacidade de assegurar um padrão de vida adequado a seus cidadãos. Se interrompemos, retardamos ou, pior, suspendemos o fluxo, deparamo-nos com uma crise do capitalismo em que o cotidiano não pode mais continuar no estilo a que estamos acostumados. (HARVEY, 2011, p. 7).

Assimilando o sistema capitalista como instável, a partir do ritmo de seu fluxo de capital, Harvey (2011), poeticamente, explicita o fator central para a manutenção e/ou a crise do sistema em discussão, ao indicar, baseado nas teorias marxistas, que as crises são inerentes

ao sistema e têm uma estreita ligação com a superacumulação, podendo ser de caráter local e curto ou mundial, profundo e duradouro.

Cipola (2013, p. 84), por sua vez, aduziu que “[...] os desenvolvimentos teóricos apresentados nos volumes II e III de *O capital* nos fornecem os elementos fundamentais para a compreensão da teoria de superprodução como teoria de superacumulação de capital produtivo”. Conforme o autor, o termo “superprodução” nasceu durante a evolução da teoria da crise do capitalismo na obra econômica de Marx (1818-1883), a qual atingiu o seu ápice em “O capital”.

Na citada obra, a teoria da crise de superprodução passa a ser compreendida não mais como um excesso de produção de meios de consumo, mas como resultado de um processo de gestação que leva em conta o crédito e a especulação de capital fictício de forma explícita, ou seja, a superacumulação (CIPOLA, 2013).

Nessa via, para Marx (1818-1883), a superprodução e/ou a superacumulação significam

[...] produção além da unidade da reprodução do capital social total, unidade essa que é dependente do balanço entre capitais formadores de fundos de acumulação e capitais em processo de conversão de fundos monetários em acumulação real. É interessante acrescentar aqui que o processo de produção capitalista é a unidade do processo de trabalho (a produção de valores de uso) e do processo de valorização (a produção de mais-valia). O processo de valorização é o fim e o processo de produção de valores de uso é o meio. Em condições normais, o processo de valorização é simultaneamente processo de produção de riqueza material, valores de uso. Mas a fase de excitação do ciclo rompe essa unidade porque nela emerge a especulação: a tentativa de efetuar o fim que é a valorização sem o meio que é a produção de valores de uso. (CIPOLA, 2013, p. 86).

De maneira geral, crises resultam do excesso ou da superacumulação de capital em relação às suas possibilidades de uso de forma lucrativa (HARVEY, 2011). Para Cipola (2013), isso é consequência da tentativa do capital de ultrapassar seus próprios limites, quando se acumula capital além do existente na forma de meios de produção.

Em vista disso, é interessante pontuar que, mediante as crises dos últimos 200 anos, o capitalismo tem se reerguido de maneira “criativo-destrutiva” (HARVEY, 2011). Nesse viés, para a recuperação do ritmo de acumulação e expansão, o sistema em discussão se desconstrói para se reconstruir, sem levar em consideração as causas e as consequências desse processo, mesmo que isso implique maior exploração do trabalho humano e redução de direitos sociais (HARVEY, 2011).

Sobre essa discussão, Mészáros (2011), ao definir que a crise do capital é fruto de seu caráter incontrolável e irracional, também atribui a ele um caráter destrutivo, pois “[...] a consciência dos limites do capital tem estado ausente em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes de ideologia capitalista” (MÉSZÁROS, 2011, p. 984).

A omissão desses limites pelo sistema capitalista, atualmente, conflita com as fronteiras da existência humana, já que fomenta as indústrias de guerra, assim como a destruição irreversível do meio ambiente, visando ao alcance de seu principal objetivo: o lucro (MÉSZÁROS, 2011). Nesse diapasão, o ser humano é concebido e valorizado como meio para atingir um fim maior, por meio de sua força de trabalho excedente e do seu poder de consumo. O Estado, como parte dessa ordem, representa uma estrutura de comando jurídico e político que assegura as condições gerais de expansão e acumulação do capital.

Harvey (2011) assegura que a capacidade de se reestruturar perante as situações de crise, inerentes ao capitalismo, representou, durante muito tempo, uma possibilidade inesgotável. Todavia, nesta segunda década do século XXI, vivencia-se um processo de crise estrutural e/ou sistêmica que eclodiu nos anos de 1970.

A respeito disso, Mészáros (2011, p. 18) discorre que

[...] o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, como um *depressed continuum*, como uma crise cumulativa, crônica e permanente, com a perspectiva de uma “crise estrutural cada vez mais profunda”, ao contrário da sua conformação anterior, cíclica, que alternava fases de desenvolvimento produtivo com momentos de “tempestade”.

Portanto, a crise dos anos de 1970 se caracterizou por ser profunda e duradoura, uma vez que permanece em vigência. Emergiu a partir do desequilíbrio econômico mundial, sendo intitulada de crise fiscal pelos defensores do neoliberalismo, por considerarem que a instabilidade financeira surgiu do período de predomínio do *Welfare State*.¹¹

Especificamente, os neoliberais argumentavam que o excessivo protecionismo social estatal era prejudicial para a manutenção do capital. Logo, ganhou força o projeto ideológico mundial embasado pelo pensamento neoliberal enquanto alternativa constituída por estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a referida crise (GENTILI, 1999).

¹¹ Segundo Offe (1984), o *Welfare State* e/ou Estado de bem-estar social é uma forma de organização política e econômica na qual o Estado assume a função de provedor das políticas sociais, bem como de organizador da economia. Compartilhando da lógica da decisão política econômica keynesiana, suas origens ideológicas são consideradas heterogêneas, indo desde fontes socialistas até católicas conservadoras.

Em entrevista para o Canal de Tumarý¹² sobre os rumos da economia mundial, na segunda década do século XXI, Harvey (2011) expôs que as implicações da crise dos anos de 1970 incidiram no controle capitalista sobre a oferta do trabalho, objetivando discipliná-la para explorá-la. Na década de 1970, os salários avançaram como resultado da força política e do trabalho organizado no âmbito dos sindicatos, especialmente nos países da Europa e na América Latina (DAVID..., 2011).

Com fulcro nesse controle, foram adotadas estratégias neoliberais, como, por exemplo, intensificação do processo de globalização, mudanças tecnológicas, objetivando desmobilizar os movimentos e deslocar o capital para onde havia trabalho excedente, além de atrair e incorporar força de trabalho estrangeira. Para o autor retrocitado, as estratégias neoliberais de avanço do capitalismo nos anos de 1970 fracassaram e refletiram em múltiplas crises pelo mundo, as quais afetaram, a partir de meados da década de 1990, a Argentina e a Ásia Oriental, bem como, mais recentemente, em 2008, os Estados Unidos (EUA), por meio da crise imobiliária (DAVID..., 2011).

A crise de superprodução de 2008 se desenvolveu com a precarização do salário dos trabalhadores, pensada por neoliberais como Ronald Reagan, Margaret Thatcher, dentre outros. O efeito dessa política incidiu no poder de compra dos trabalhadores, fomentando, no âmbito dos EUA, o sistema de créditos, o que provocou um desequilíbrio excessivo entre o crédito disponibilizado e o real poder de compra dos consumidores.

Exemplificando, Harvey (2011) assinalou que

[...] as famílias americanas, por exemplo, triplicaram em 30 anos as suas dívidas. Assim, a queda da demanda causada pelos baixos salários foi compensada pelo aumento da dívida. Entretanto, quando os salários caem e a dívida aumenta, em algum momento, há o problema de como as pessoas pagarão a dívida. Isso começa a acontecer nos anos de 1990 e contribuiu significativamente para a crise atual. (DAVID, 2011).

Para o referido autor, “[...] a crise do ano de 2008 tem a ver com o excesso de poder do capital” (DAVID..., 2011), pois, com a queda dos salários, os trabalhadores perderam o poder de compra. Por conseguinte, o mercado perderia, também, a possibilidade de acumulação e expansão.

Em entrevista cedida para a TV Boitempo¹³, Harvey (2014) questionou o futuro do sistema capitalista, pois, diferentemente das crises da década de 1930 e 1970, não havia propostas de reforma pensando em novas aplicações para o Estado. Observava-se somente a

¹² Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=VOiFVW0eTeo>.

¹³ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ck2Yzq0B60g>.

retomada de negócios corriqueiros no âmbito do sistema capitalista, estruturado com base no ideário neoliberal (DAVID..., 2014).

Nessa lógica, as reflexões sobre a conjuntura atual vão ao encontro de duas questões: diante das ideias de Mészáros (2011), questiona-se sobre a possibilidade de o sistema capitalista se encontrar em um processo de transição para o pós-capitalismo, efetivando a profecia de Marx (1818-1883) sobre o fim desse sistema; em um segundo momento, a reflexão enfoca a possibilidade de um ressurgimento criativo e destrutivo do capitalismo em meio à crise que se apresenta.

A essas inquietações, somente o movimento do capital, em sua imprevisibilidade, ou, em contrapartida, os efeitos do movimento de enfrentamento a ele responderão. Enquanto não há uma resposta, o sistema que se mostra permanece organizado a partir do ideário neoliberal. Por conseguinte, de um lado, o Estado continua estruturado e fiel ao seu perfil gerencial e regulador; de outro, grupos sociais organizados lutam pela sua redefinição, vislumbrando a efetivação de uma sociedade justa e igualitária.

Nesse patamar de conflito, objetivando o crescimento exponencial e infinito do capital por meio da busca por novos mercados, quase tudo é mercantilizado. Para Harvey (2017, p. 218), em sua obra mais recente, intitulada “17 contradições e o fim do capitalismo”, esse sistema expandiu o terreno em que o mercado atua livremente por meio da privatização dos ativos públicos – entre eles, a educação –, fato que concedeu ao mercado “[...] o poder de entrar em áreas da vida econômica, social e política que, até então, estavam fechadas.”

Conforme o supracitado autor, essa prática obteve destaque nas décadas de 1980 e 1990 (HARVEY, 2016), quando o mercado já se encontrava imerso na fase intitulada de neoliberal, a qual, conforme Draibe (1993), é uma doutrina econômico-filosófica que se constituiu como projeto ideológico reformista de superação da crise que se apresentava no pós-Segunda Guerra Mundial, mais precisamente nos anos de 1970, como mencionado anteriormente.

A proposta dos reformadores neoliberais se concentra na redefinição do papel do Estado frente à oferta dos serviços sociais (ADRIÃO; PERONI, 2005). Para seus defensores, a função estatal seria criar e preservar um quadro institucional que garantisse condições para que o mercado funcione de forma eficaz (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Nessa via, no âmbito do capital financeiro, “[...] o motor das políticas é a demanda insaciável pelo lucro, não a riqueza, o bem público social ou comum” (HILL, 2003, p. 3). Assim, entra em cena e se consolida uma política reguladora de relações sociais e de

produção, em que o Estado, por meio de reformas, assume o papel de gerenciador das políticas sociais em geral.

Nesse contexto, especificamente, a transformação da educação em objeto de interesse do capital é orquestrada, segundo Hill (2003), por corporações multinacionais e transnacionais, as quais se inserem em um sistema de livre mercado com regras distorcidas, visto que se apropriam ou destroem pequenas empresas que sejam capazes de competir.

Para Hill (2003, p. 3), o modelo de mercado aclamado

[...] é um sistema em que as regras são contornadas pelos EUA e a União Europeia (UE), que continuam, por exemplo, subsidiando suas indústrias agrícolas, enquanto pedem aos Estados que estão recebendo fundos do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial que abram as portas de seus mercados (para serem devastados pelas importações vindas da UE e dos EUA). Assim, expondo a educação ao mercado, a longo prazo, abrirão as portas para as corporações gigantes, principalmente as companhias transnacionais sediadas nos EUA e na Grã-Bretanha – que a administrará em seus próprios interesses.

É nessa perspectiva que a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outros grupos, intitulados por Hill (2003) de “megacapitalistas”, instituem a agenda educacional pelo mundo. Sobre isso, é inescusável citar o incentivo que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) dispense em favor do processo de expansão do capital, ao caracterizar a educação como um serviço comercializável (ADRIÃO, 2017b).

Nesse patamar, a mercantilização da educação se efetiva por meio de “parceria” entre o setor público e o privado, pois permite a abertura do espaço público para a intervenção de atores econômicos, como empresas de educação, empresas de consultoria, filantropos de risco¹⁴ e organizações multilaterais, como, por exemplo, o BM (ROBERTSON; VERGER, 2012).

Destarte, é no âmbito da nomeada nova gestão pública que se naturaliza a prática da “parceria” público-privada, a qual, mais que uma questão de coordenação dos serviços educacionais por meio do envolvimento de agentes públicos e privados, é central “[...] na constituição de tipos particulares de cidadãos (de mercado) (MAGALHÃES; STOER, 2002), por um lado, e na reconstituição do setor da educação (como parte de uma indústria de

¹⁴ Diferentemente da filantropia do século XX, os filantropos que surgiram no âmbito da nova gestão pública são fundações ou braços sociais de empresas (instituições do Terceiro Setor) que enfocam na melhoria da educação pública para crianças pobres ou minorias, ao financiar programas e redes que utilizam a linguagem do mercado para a mudança social (ROBERTSON; VERGER, 2012). Nos Estados Unidos, por exemplo, “[...] visa a influenciar os governos e as agendas de importantes líderes educacionais por mudança: concorrência, padronização, escolas *charters*, *vouchers* e testes de alto impacto” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1147).

serviços educacionais globais em rápido crescimento), por outro” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135).

A ideia das “parcerias”, como aludiram Robertson e Verger (2012, p. 1141),

[...] parece agir como um mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação. Ao fazer esta distinção, estamos de acordo com Ball (2007), para quem a privatização normalmente envolve uma variedade de processos e, por esta razão, seria mais apropriado pensar em privatizações.

Para Ball e Youdell (2008), as tendências de privatização, na e da educação, encontram-se encobertas, já que se ocultam por trás da linguagem de reforma que se introduz como uma proposta de modernização. Partindo desse entendimento, em uma pesquisa de âmbito internacional, intitulada “*La privatización encubierta en lá educación pública*”, os referidos autores desnudam as formas de privatização dos processos educativos as quais se manifestam em diversas partes do mundo.

Entre as tendências mencionadas, citam-se as privatizações nas formas endógena e exógena, que, respectivamente, explicitam-se por meio da efetivação de políticas internas inspiradas nas estratégias de mercado, como a busca por resultados por meio da promoção de ranqueamento e bonificação, e por intermédio da abertura do campo educacional público para a implantação de políticas de privatização voltadas ao ensino, como, por exemplo, a compra de sistemas privados de empresas com e sem fins lucrativos (BALL; YOUDELL, 2008).

Essas formas diversas de privatização

[...] modifican la manera en que se organiza, se gestiona y se imparte la educación, la manera en que se deciden y enseñan los planes de estudio, la manera en que se evalúan los resultados de los alumnos y, por último, la manera en se juzga a los estudiantes, profesores, centros docentes y comunidades locales. (BALL; YOUDELL, 2008, p. 8).

Os resultados do mapeamento sobre as supracitadas tendências de privatização, realizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), apontaram que, na América Latina e no Caribe, os processos de privatização estão avançando, sendo que, conseqüentemente, as suas expressões vão de encontro aos instrumentos (declarações, convenções, pactos, legislações) que asseguram a educação como um direito humano fundamental¹⁵, na medida em que a inserção de políticas pelo setor privado fragilizam e

¹⁵ Sobre o direito humano à educação e os seus respectivos instrumentos, Crosso e Magalhães (2016), em nota, citam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Econômicos,

desvalorizam os sistemas públicos de educação e colocam em xeque o seu caráter público, os seus preceitos democráticos e o financiamento público adequado (CROSSO; MAGALHÃES, 2016).

Vale sobrelevar que isso se efetiva quando o setor público concede ao setor privado espaço de decisão sobre elementos essenciais da prática educativa (conteúdos, avaliações, orientação da prática docente) sem que haja debate público e participação social – sendo tal concessão justificada pela ineficiência estatal (CROSSO; MAGALHÃES, 2016).

No caso brasileiro, entre as formas endógenas e exógenas de privatização identificadas, podem-se relatar: convênios com instituições vinculadas ou não aos grupos empresariais; subvenção pública na compra de vagas nas escolas privadas, na educação infantil e no ensino superior; compra de produtos de grandes grupos empresariais; disseminação de lógicas competitivas no interior do sistema público, com o objetivo de lograr resultados (CROSSO; MAGALHÃES, 2016).

No que concerne à compra de produtos de grandes grupos empresariais, os sistemas privados de ensino, pesquisas realizadas por Adrião et al. (2009, 2011, 2015) indicaram que a sua implantação interfere no projeto político educacional de um determinado governo, pois oferece um conjunto de ações e serviços que incide sobre a avaliação das escolas, a avaliação dos alunos, o material didático, a formação docente e o currículo. Nessa lógica, o governo passa a estar subordinado às orientações e à lógica de reprodução e acumulação do capital – portanto, de lucro –, ou seja, a uma governança corporativa¹⁶.

Outrossim, a pesquisa realizada por Adrião et al. (2015) revela que, ao permitir a interferência privada na política educativa brasileira, o Estado se distancia de suas obrigações de respeitar, proteger e realizar os direitos humanos fundamentais¹⁷, bem como viola as quatro dimensões necessárias para a garantia do direito à educação, a saber: disponibilidade (oferta de instituições e programas educacionais suficientes); acessibilidade (gratuidade do ensino, não discriminação e condições físicas adequadas); aceitabilidade (educação relevante e adequada culturalmente e de boa qualidade); e adaptabilidade (flexibilidade da educação para

Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (1966), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), as Observações Gerais 11 e 13 do Comitê DESC (1999) e o Protocolo de San Salvador do Sistema Interamericano de Direitos Humanos (1988), dentre outros documentos.

¹⁶ Termo utilizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação, após identificação, em pesquisa, das tendências de privatização efetivados na América Latina (CROSSO; MAGALHÃES, 2016).

¹⁷ Essas obrigações compõem a teoria unitária dos direitos fundamentais, pois partem da compreensão de que não há diferença entre os direitos civis e políticos e os chamados direitos econômicos, sociais e culturais. As obrigações foram difundidas, inicialmente, na Recomendação n.º 12, de 1999, do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU. Nesse documento, o referido Comitê desenvolve o conteúdo dos direitos humanos previstos no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ADRIÃO et al., 2015).

se adaptar às necessidades contextuais – respeito à autonomia de alunos e professores)¹⁸ (ADRIÃO et al., 2015).

De maneira geral, vislumbrando compreender como se consolidou a privatização da educação em nível nacional, considera-se necessária uma breve contextualização desse processo, pois, como afirma Adriaão (2017b), ele não se efetiva de forma linear em todo o mundo.

Por isso, *a priori*, é importante destacar que a constituição das bases para a privatização da educação no Brasil, como citado anteriormente, tem estreita relação com os ideais neoliberais. Tais influências começaram a se manifestar no governo de Fernando Collor de Mello¹⁹, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) (1990-1992), com a abertura do mercado brasileiro e a consequente subordinação ao capital financeiro mundial globalizado. Mesmo após o seu *impeachment*, essa prática se manteve na gestão de seu sucessor, também do PRN, naquele período, Itamar Franco²⁰ (1993-1994), e se efetivou organicamente com a reforma estatal nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso²¹, do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) (1995-1998; 1999-2002), influenciando diretamente a gestão de políticas sociais, dentre as quais está a educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A supracitada reforma brasileira foi materializada no documento chamado de Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), construído na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob a administração de Carlos Bresser Pereira, até então

¹⁸ As quatro dimensões pertencem à Recomendação Geral n.º 13, de 2001, estipuladas pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do Alto Comissariado de Direitos Humanos, sobre as quais são aplicáveis os deveres estatais de respeito, proteção e realização (ADRIÃO et al., 2015).

¹⁹ Bacharel em Ciências Econômicas, foi o primeiro presidente eleito por voto direto, em 1989, desde o Regime Militar (1964-1985). Seu governo foi marcado pela implementação do Plano Collor, com abertura do mercado nacional às importações e início do programa nacional de desestatização. Em 1992, denúncias de corrupção culminaram na impugnação de seu mandato (*impeachment*), que o deixou inelegível por oito anos. Atualmente, cumpre mandato como senador por Alagoas (2015-2023), bem como preside a Comissão de Relações Exteriores do Senado (FRAZÃO, 2016).

²⁰ Formou-se como bacharel em Engenharia Civil Eletrotécnica, em 1955, ingressando na carreira política em 1958. Foi o 33º presidente da República (1992-1995), após seu antecessor, Fernando Collor, ter renunciado ao mandato durante o processo de *impeachment*. Durante seu governo, executou-se o Plano Real com o objetivo de acabar com a inflação e reorganizar a economia brasileira. Itamar Franco faleceu aos 81 anos de idade, em 2011 (FRAZÃO, 2017).

²¹ Sociólogo, FHC iniciou a sua carreira política em 1978. Após o *impeachment* de Fernando Collor, foi nomeado, por Itamar Franco, como ministro das Relações Exteriores e ministro da Fazenda, chefiando, assim, a elaboração do Plano Real. Foi eleito presidente da República no primeiro turno da eleição de 1994 e reeleito em 1998. Durante o segundo mandato, perdeu a sua popularidade por causa das crises internacionais, de uma forte desvalorização do Real, da crise do apagão, dentre outros acontecimentos. Entre os prêmios e as condecorações recebidos por Fernando Henrique Cardoso, está a 36ª cadeira da Academia Brasileira de Letras, em 2013 (FRAZÃO, 2016).

responsável pelo Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE). Consoante Adrião (2017b, p. 131),

[...] o PDRAE mantém como uma de suas diretrizes a incorporação do setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e “parceiro” na elaboração das políticas públicas, dado o pressuposto de que a ação estatal ou governamental seria insuficiente e, por vezes, refratária para apreciar e atender às demandas sociais.

Nesse sentido, a educação, enquadrada como serviço não exclusivo do Estado, segundo Peroni (2015), passa a ser campo de disputa, havendo, por meio de uma correlação de forças, uma pressão do setor privado para assumir a direção das políticas educacionais que considera como mais adequadas a esse período particular do capitalismo.

No contexto brasileiro, a reforma estatal reconfigurou o papel do Estado na promoção de políticas sociais em um intenso movimento de descentralização que deu sustentáculo ao surgimento das chamadas “parcerias” envolvendo a esfera privada e as organizações do Terceiro Setor – entre as quais estão os filantropos de risco – para a promoção de políticas sociais, mediante a criação de vários mecanismos jurídicos.

Dentre as regulamentações jurídico-políticas que asseguraram a relação público-privada, destacam-se: a Lei do Voluntariado, n.º 9.608/1998; a Lei das Organizações Sociais, n.º 9.637/1998; e a Lei das Organizações da Sociedade Civil (OSC) de Interesse Público do Terceiro Setor, n.º 9.790/1999. Em conformidade com Luz (2009, p. 79), as regulamentações descritas foram “[...] todas sancionadas com o intuito de definição dos atores, dos espaços intermediários de sua atuação e das formas de sua participação nas políticas sociais.”

De acordo com Peroni (2003), a descentralização é uma proposta para a organização estrutural do Estado, sendo apresentada pelo PDRAE, a fim de efetivar o seu papel de regulador frente à oferta de políticas sociais por meio da passagem dessa responsabilidade aos estados e aos municípios. Assim, para a eficiência e a eficácia dos serviços, agregou-se ao processo de descentralização a proposta de modelos gerenciais de administração pública, partindo dos seguintes princípios: orientação para o cidadão-cliente, controle por resultados, competição administrada (BRASIL, 1995). Nessas circunstâncias, o conceito de direito do cidadão à prestação de serviço é substituído pela colocação dele como cliente.

O contexto mais amplo de transformações implica em ajustes nas políticas educacionais brasileiras, que passam a prever uma participação minimalista estatal, com o processo de descentralização, concomitantemente à abertura do espaço de gestão da coisa

pública ao Terceiro Setor, expandindo a inserção da lógica mercadológica no âmbito da gestão de políticas educacionais, visando ao fomento do capital humano.

Peroni (2013) ratifica que essa visão de educação baseada na produção de capital humano converge com a neoliberalização da educação (prática da teoria neoliberal), a qual tem o mercado como regulador do bem-estar social, por meio da promoção de competitividade e da naturalização da ascensão social enquanto resultado da luta individual.

Por sua vez, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) relatam que os referidos ajustes resultaram da incorporação da agenda internacional da Educação para Todos (EPT), organizada a partir de reuniões entre agentes financeiros multilaterais, entre os quais está o BM. Tais orientações são implementadas, em um contexto nacional, pelo Ministério da Educação, em “parceria” com as organizações do Terceiro Setor, por meio de políticas enfocando questões como financiamento da educação, formação de professores, currículo, avaliação e gestão, além de incentivo às “parcerias” para a implantação dessas medidas, em âmbitos estadual e municipal. Logo, a reforma da educação é fruto de interesses que transcendem o território nacional e se estabelecem em favor da reestruturação do capital, a partir de uma agenda global para o desenvolvimento.

É imprescindível acentuar que essa prática ainda permanece arraigada nas gestões posteriores a Fernando Henrique Cardoso, representadas pelos petistas Luiz Inácio Lula da Silva²² (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff²³ (2011-2014; 2015-2016), mediante a conservação e a ampliação de propostas de reformas no campo das políticas educacionais, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), assim como por meio de novas regulamentações jurídicas de fomento às estratégias neoliberais de privatização e publicização, respectivamente por meio da criação da Lei n.º 11.079/2004, que institui a Parceria Público-Privada (PPP), e da substituição da antiga Lei do Terceiro Setor, n.º 9.637/1998, reestruturada pela Lei n.º 13.019/2014, intitulada de Marco Regulatório para as Organizações da Sociedade Civil (MROSC).

²² Ex-sindicalista, ex-metalúrgico e filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), foi o 35º presidente do Brasil, entre 2003 e 2010. Em seus dois mandatos, destacou-se pela prioridade dada às políticas que beneficiaram os mais pobres. Atualmente, encontra-se preso acusado de crime de corrupção (FRAZÃO, 2018).

²³ Economista e filiada ao Partido dos Trabalhadores, a presidente Dilma Rousseff iniciou o seu mandato em 2011 e permaneceu até o ano de 2016, período de seu afastamento por um processo de *impeachment* motivado pela acusação de crime de responsabilidade fiscal (FRAZÃO, 2019).

Após o processo de *impeachment* que destituiu a presidente Dilma de seu segundo mandato, em 2016, o seu vice-presidente, Michel Temer²⁴, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assumiu a gestão do país, firmando o compromisso de fazê-lo avançar até o ano de 2018. A nova gestão se efetivou em meio à crise econômica mundial do período e imersa em uma crise política regada a escândalos de corrupção e desesperança nacional.

Nessa perspectiva, o governo de Michel Temer sinalizou um reforço aos processos de privatização educacional quando propôs executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, agregando, entre as estratégias, “parcerias” para a complementação de serviços públicos, proposição explicitada no documento “Uma ponte para o futuro”, que se apresenta como um projeto para a superação da crise no país (PMDB, 2015).

A gestão de políticas educacionais, em todas as conjunturas políticas retratadas, efetiva-se sob moldes instrumentais, corroborando os interesses do capital e indo de encontro aos aspectos que asseguram a educação como um direito humano fundamental.

Para Gramsci (1982), a função da escola é assegurar a humanização do indivíduo, na perspectiva de fomentar o seu pensamento filosófico e, conseqüentemente, levá-lo a se reconhecer como sujeito histórico capaz de contribuir ativamente no processo de transformação social.

Por esse ângulo, a escola é um espaço em potencial de formação política e ideológica, sendo, pois, ambiente de disputa daqueles que pretendem enraizar a legitimação de seus ideais e a naturalização de seus pressupostos. De maneira geral, as estratégias executadas no âmbito educacional brasileiro traduzem a *práxis* do pensamento hegemônico capitalista como tentativa de superação da crise e conservação do sistema.

Assim, como sublinha Adrião (2017b), “[...] para a consolidação da mercantilização da educação, é necessário retirar a educação básica do poder governamental.” Nessa via, aos que lutam pela defesa da educação como um direito humano, impõe-se, nesse momento, assegurar a sua natureza estatal. Logo, na medida em que os processos de privatização da educação avançam, faz-se necessário o enfrentamento por parte daqueles que defendem a educação como um direito público.

²⁴ Advogado e escritor, Michel Temer assumiu interinamente a presidência do Brasil após o afastamento de Dilma. Com o *impeachment* da presidente em 31 de agosto de 2016, assumiu, definitivamente, as atribuições presidenciais até o ano de 2018. Em março de 2019, como desdobramento da investigação sobre as obras da usina nuclear Angra 3, o ex-presidente foi preso preventivamente (FRAZÃO, 2019).

1.1 A privatização do ensino na educação infantil e seus reflexos sobre o trabalho docente

Antes de discutir os processos de privatização da educação infantil, é importante explicitar o conceito de criança que fundamenta esta pesquisa. Nesse sentido, com base em Kuhlmann Jr. (2015) e Kramer (2011), concebe-se o ser infantil como um sujeito histórico-social. Pontualmente, Kuhlmann Jr. (2015, p. 30) afiança que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história.

Para Kramer (2011), a criança enquanto sujeito histórico e social se define a partir das suas condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família. Nesses moldes, deve-se conceber a infância como experiência humana, e não apenas como uma fase passageira da vida biologicamente definida. Consoante Sarmiento (2005), não se pode entender a criança como ser passivo e independente da construção social, ou seja, desvinculada das suas condições de existência, bem como das representações históricas construídas sobre ela.

É inescusável destacar que, ao longo da história, a ideia de infância nem sempre existiu. A sua gênese se deu no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais provocadas pela era industrial capitalista do século XIX (RIZZINI, 2011; KRAMER, 2011). Nesse patamar, a preocupação e a ação sobre o ser infantil se afastam do âmbito privado da família e da igreja e passam a ser uma questão de cunho social e de responsabilidade estatal (RIZZINI, 2011). Em consonância com as concepções expostas, Kramer (2011, p. 19) afirma que:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Como se pode observar, é a partir das transformações sociais na sociedade europeia capitalista industrial que surge a necessidade de ações estatais voltadas para a criança. No

Brasil, a infância como um problema social estatal emerge na década de 1930 – entretanto, contraditoriamente, apesar de assumir essa função, o Estado abria espaço para associações religiosas, organizações leigas, médicos e educadores leigos realizarem, juntamente a ele, a proteção e o atendimento à infância (KRAMER, 2011).

É importante mencionar que as primeiras ações sociais voltadas para as crianças no Brasil aparecem no ano de 1879. Sumariamente, o atendimento era dual, pois havia um tipo de ação voltada para as crianças pobres (creches – asilo para a primeira infância) e outro para as abastadas (jardim de infância). A partir dessa afirmativa, pode-se inferir que havia uma concepção dupla de infância em âmbito nacional, porque, nessa época, as creches foram criadas por consequência da Lei do Ventre Livre para abrigar os filhos de escravos, sendo os jardins de infância destinados ao atendimento das crianças da elite (KUHLMANN JR., 2015).

Kuhlmann Jr. (2015) destaca que, com o impulso das fábricas e das indústrias no período republicano (segunda metade do século XIX), outras instituições voltadas para o atendimento aos filhos de trabalhadores e operários foram criadas. Entre os estados pioneiros estão São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal. Tal atendimento, consoante o referido autor, “[...] não são vistos como direito dos trabalhadores, mas como mérito dos que se mostrem mais subservientes” (KUHLMANN JR., 2015, p. 93).

De maneira geral, o ano de 1930 representa um divisor de águas entre as tendências de atendimento à infância no patamar brasileiro. Como classifica Kramer (2011), no período pré-1930, o atendimento era de caráter médico-higiênico e, após esse período, assistencialista. Nesse movimento histórico, a educação infantil como um direito possui como marco, pelo menos no plano legal, a Constituição Federal (CF) de 1988, que foi constituída em meio ao processo de redemocratização brasileira. Em síntese, essa etapa da educação deixa de ser tutela do Estado e passa a ser direito da criança (NASCIMENTO, 2012).

No texto constitucional, especificamente em seu artigo 205, a educação se caracteriza por ser uma política pública do Estado que tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Tal finalidade deve ser central no processo de construção de políticas voltadas a todos os níveis e as etapas educacionais. Nesse contexto, especificamente, a educação infantil representa uma política pública recente que tem como alvo as crianças de zero a cinco anos de idade.

A partir da garantia constitucional do direito à educação infantil, avanços se expressaram, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI, 2010).

Consoante Correa (2011a), apesar dos avanços em termos legais, bem como dos discursos oficiais em defesa da educação infantil, realizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), verifica-se que as políticas públicas para essa etapa de ensino ainda continuam insuficientes.

Essa situação é reflexo da concepção de educação infantil que se consolidou no Brasil com a reforma dos anos de 1990, período em que se desencadeou um conjunto de transformações societárias resultantes dos impactos da globalização e das políticas neoliberais (CORREA, 2011b). Nesse momento, a fragmentação da concepção hegemônica do Estado e das políticas sociais refletiu em um processo de privatização, inicialmente, da oferta da educação infantil pública, como é constatado em pesquisa realizada por Correa (2011b).

Em sua expressão mais recente, a privatização dessa etapa de ensino se efetiva por meio da compra – pelos municípios – dos intitulados sistemas privados de ensino (CORREA; ADRIÃO, 2014; NASCIMENTO, 2012; DAMASO, 2015; ADRIÃO, DAMASO; GALZERANO, 2013). Nascimento (2012) declara que, entre as justificativas usadas para a compra desse tipo de material pelos municípios, estão: o despreparo do professor para trabalhar com atividades adequadas para a educação infantil e o uso do material pelas escolas privadas tidas como padrão de qualidade.

Particularmente, importa registrar que o trabalho é uma atividade humana que se realiza na perspectiva de alcance de fins determinados (PARO, 1993, 2012a). É por meio dele que o homem se relaciona com a natureza e os outros, bem como produz a sua própria existência (PARO, 1993, 2012a). Como afirma Paro (1993), o processo de trabalho é essencialmente social.

No que concerne ao trabalho do professor, o autor julga necessário o olhar sobre as suas particularidades (PARO, 1993). *A priori*, é importante reconhecer o seu caráter imaterial, pois o objeto do seu labor não é palpável, mas um serviço por meio do qual produção e consumo se realizam conjuntamente (PARO, 2012a).

Nessa perspectiva, o produto final desse tipo de serviço é o ser humano educado e/ou personalidades cidadãs de direito que se constituem por meio de uma relação dialógica entre sujeitos, ou seja:

Há que se ter presente a singularidade do objetivo a que se visa e que deverá orientar toda a atividade. Trata-se da formação de personalidades humano-históricas, por meio do ensino-aprendizado. Se a atividade é de ensino ou de aprendizado, tanto o educador quanto o educando são considerados trabalhadores que despendem sua energia humana (força de trabalho) na realização do produto. (PARO, 2012a, p. 6).

É inescusável destacar que, nesse processo de constituição do homem educado, o professor, mais que uma função técnica, possui uma função política, já que o ser humano, além de sujeito social, é, também, político (PARO, 2012a). Logo, para que o processo educativo, de fato, efetive-se, é necessário que o docente incorpore à sua técnica a política em sua forma democrática, ou seja, é necessário “[...] o respeito à subjetividade do outro com quem se dialoga em igualdade de autonomia” (PARO, 2012a, p. 10).

Pautado nessa concepção de trabalho pedagógico, Paro (2012a, 2012b) afiança que, ao se discutir política educacional, é preciso ter, antes de tudo, consciência e sensibilidade perante a natureza do labor docente, para que ela, efetivamente, alcance a sua finalidade educativa. Entretanto, no caso brasileiro, a abertura do espaço público para a inserção de políticas de privatização para a educação se dá na contramão desse entendimento.

Tal afirmativa foi realizada pelo referido autor por meio de um ensaio intitulado “Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico”. Ao dialogar sobre isso, Paro (2012b, p. 85) aduz que:

A interferência do privado na escola básica - especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de “serviços” de ONGs e assemelhados) - ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos. Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

Para o autor, a degradação do pedagógico se efetiva quando os educadores escolares são afastados de sua liberdade de conceber, planejar e executar o ensino de uma forma orgânica e tecnicamente consistente, fato que impossibilita uma educação de qualidade, pois retira da escola as condições adequadas de trabalho para a realização do ensino de acordo com as suas peculiaridades políticas e pedagógicas (PARO, 2012b).

É importante destacar - tendo em vista o enfoque deste tópico - que a compra de sistemas privados para a educação infantil se apresenta como uma das formas mais recentes de privatização. Nesse patamar, a discussão sobre essa temática e as influências sobre o labor docente - de forma direta ou indireta - são objeto de investigação de diversas pesquisas, entre as quais estão os estudos de Adrião, Damaso e Galzerano (2013), Damaso (2015), Correa e Adrião (2014).

O artigo de Adrião, Damaso e Galzerano (2013)²⁵ e a dissertação de Damaso (2015)²⁶ discutem a percepção docente sobre os sistemas apostilados de ensino – entretanto, respectivamente, enquanto um trabalho analisa a educação infantil como um todo (creche e pré-escola), o outro se atem apenas à creche. Ambos se articularam a uma pesquisa intitulada “Sistemas apostilados de ensino e municípios: o avanço do setor privado sobre a política educacional local”²⁷, produzida entre os anos de 2010 e 2015 no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), sob coordenação da professora doutora Theresa Adrião, com apoio do CNPq.

Inicialmente, Adrião, Damaso e Galzerano (2013) constatam em seus estudos que a aceitabilidade dos materiais pelos docentes da educação infantil varia de acordo com o tempo de efetivo exercício. As análises das autoras demonstram que os professores com menos tempo de trabalho, em sua maioria, consideram o material relevante, enquanto que os profissionais que possuem mais tempo são minoria. Entretanto, de maneira geral,

Em relação ao uso do material apostilado, quando considerado o total dos docentes, destaca-se que o número de profissionais que defendem a continuidade do uso dos materiais apostilados é maior do que os que a ele se opõem, sendo que dentre os que atuam na pré-escola o percentual é mais expressivo. Ainda que os motivos que levam os docentes a defenderem esse tipo de recurso não estejam contemplados nos dados aqui analisados, nossa hipótese é que a aproximação da pré-escola com as expectativas postas para o ensino fundamental, aspecto identificado com a antecipação da escolarização por inúmeros autores (FARIA 2005; KUHLMANN 2000; KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011), intensifica essa opção. Tal expectativa teve fôlego adicional com a recente alteração na LDB pela qual se prevê avaliação para a educação infantil em um contexto de obrigatoriedade da alfabetização até os oito anos de idade. (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013, p. 453).

²⁵ O artigo das autoras analisa informações coletadas por meio de questionários aplicados ao conjunto de 314 professores em exercício na Educação Infantil, em 20% dos municípios paulistas com até 50 mil habitantes, que adotavam em 2011 sistemas privados de ensino adquiridos dos três maiores grupos em atuação no mercado. A escolha da Educação Infantil como campo se justifica pela crescente expansão da implantação dos sistemas privados de ensino nessa etapa da Educação Básica (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013).

²⁶ Tal estudo resulta da análise de respostas a duas questões abertas aplicadas juntamente a 57 professores de creches que, em 2011, declararam adotar esse tipo de material. As creches municipais se localizam em 12 municípios do estado de São Paulo com até 50 mil habitantes (DAMASO, 2015).

²⁷ Tal projeto objetiva mapear, caracterizar e analisar o processo de ampliação da presença do setor privado na educação pública paulista por meio da adoção/compra de sistemas apostilados de ensino por um número significativo de municípios. Com foco nos municípios paulistas com até 100 mil habitantes, entre os objetivos dessa pesquisa está analisar as consequências desse tipo de relação entre a esfera pública e o empresariado para a educação pública paulista, com especial atenção para as consequências da adoção de material padronizado na Educação Infantil (GREPPE, 2017).

De tabela, a pesquisa ainda revela que o material padronizado, além de requerer complementação das atividades que oferece, não atende às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Não menos importante, destaca-se que há um paralelismo entre esse tipo de privatização e a generalização de políticas de resultados baseadas em testes padronizados (ADRIÃO; DAMASO; GALZERANO, 2013).

As autoras concluem que, com a implantação desses sistemas, o trabalho docente perpassa por um processo de dupla desqualificação, visto que entre as justificativas para a implantação desse tipo de política está a concepção de que os professores se encontram despreparados para a função de educar.

Com base em Freitas (1992) e Saviani (2008), as autoras relatam que a inserção de políticas de privatização na educação infantil representa uma recuperação pragmática de uma perspectiva que vigorou décadas atrás, hoje nomeada de neotecnicismo, que possui como princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Para os profissionais da educação, tal pragmatismo, por meio da padronização do ensino, bem como da terceirização dos processos decisórios sobre o que e como ensinar, impacta tanto sobre o trabalho docente quanto sobre o direito à educação das crianças, negando a elas a condição de sujeitos do processo.

Damaso (2015), ao ater a sua discussão no âmbito das creches, apresenta resultados referentes às vantagens e às desvantagens expressas pelos docentes, sujeitos da investigação, bem como quanto às implicações desse processo sobre a sua identidade. Por meio da análise de conteúdo, a autora identificou que as vantagens citadas pelas professoras compreenderam as categorias: unificação da rede, trabalho docente, planejamento, apoio, conteúdo e qualidade.

Especificamente sobre a categoria “trabalho”, Damaso (2015, p. 56) aduz que:

As características apresentadas pelos respondentes denotam a mediação do material apostilado no trabalho docente. Identificamos nas respostas o direcionamento do trabalho em sala, a definição de uma metodologia interligada à organização e à orientação do trabalho em sala. As respostas denotam ainda que o material apostilado assume por parte dos professores uma característica definidora do currículo a ser trabalhado, respostas como: proposta direcionada e sequência de conteúdo evidenciam esta intercessão na utilização deste material.

Nesse sentido, a padronização do ensino aparece como algo vantajoso, fato mencionado em pesquisas realizadas por Adrião et al. (2009) e Garcia e Correa (2011). Em crítica, as referidas autoras consideram que essa percepção dos docentes mostra a sua

dificuldade em compreender as especificidades laborais com crianças pequenas conforme o que é legalmente assegurado pela Resolução n.º 05/2009 e pelas DCNEIs (2010), dentre outros documentos.

Outrossim, os materiais apostilados como guia curricular, também citados como vantagem, trazem à tona o seu caráter coercitivo e sua atuação na desqualificação do trabalho docente (DAMASO, 2015). Sumariamente, retira-se do profissional da educação a autonomia sobre o preparo, o planejamento e a seleção de temas a serem trabalhados.

A respeito das desvantagens, a autora destaca a visão reducionista e limitada sobre a educação infantil expressa pelos professores. Ao considerarem o material inadequado, os docentes fazem referências a aspectos relacionados ao distanciamento da escolarização, como a ausência de atividade para casa e a pouca atividade voltada à alfabetização (DAMASO, 2015).

A autora conclui que essa visão vai de encontro à complexidade inerente ao processo de educação infantil e explicita que “Talvez o sistema privado traga para essas professoras a mesma imagem da chancela de qualidade que as empresas apregoam, por esta razão estar em concordância com o material é estar procurando um atestado de qualidade por parte dos docentes” (DAMASO, 2015, p. 83).

Finalmente, Correa e Adrião (2014)²⁸, ao realizarem um estudo em alguns municípios paulistanos, especificamente sobre o material disponibilizado por dois sistemas privados de ensino, constataram que ambos se assemelham quanto à concepção de educação infantil, com base em um ensino padronizado, de caráter diretivo e mecanicista de preparação para o ensino fundamental em todos os eixos propostos (linguagem oral e escrita, matemática, identidade). Entre os problemas presentes nos materiais estão

Primeiro, os exercícios propostos no material de ambas as empresas devem ser realizados, em sua absoluta maioria, individualmente; segundo, não há proposições que promovam a brincadeira, sendo esta comprometida também pelo tempo gasto com os exercícios gráficos. Isto nos leva a concluir que o material apostilado analisado fere os dois mais importantes princípios que deveriam sustentar o currículo na educação infantil, quais sejam, o brincar e as interações (BRASIL, 2009 – DCNEI). Conforme nossa compreensão, por si só tal desrespeito ao que determinam as DCNEI já seria suficiente para questionar a “qualidade” da educação que está sendo oferecida, com recursos públicos, a um número cada vez maior de crianças que frequentam creches e pré-escolas municipais no estado de São Paulo. (CORREA; ADRIÃO, 2014, p. 393).

²⁸ Tal artigo de Correa e Adrião (2014) é parte de uma investigação cujo objetivo maior foi inventariar e analisar as consequências da adoção de “sistemas privados de ensino” para o direito a uma Educação Básica de qualidade.

Além da questão relativa à qualidade dos materiais, Correa e Adrião (2014), pontualmente, relatam a limitação desses materiais como recursos para a melhoria do trabalho do docente, visto que, por consequência da sua diretividade e da sua padronização, eles cristalizam o seu trabalho, bem como o tornam desprovido de significados para a criança ao desconsiderarem as peculiaridades inerentes a cada contexto.

Sumariamente, em todas as pesquisas apresentadas, verifica-se que esse tipo de privatização da educação infantil anda na contramão das peculiaridades técnicas e políticas inerentes ao trabalho docente, concebidas como essenciais por Paro (2012a, 2012b) no processo de efetivação da finalidade educativa, que é o ser humano educado e/ou cidadão de direito.

Os estudos ainda revelam que a desqualificação do labor do tratado profissional por meio do controle sobre o seu trabalho – terceirização dos processos decisórios sobre o currículo, o planejamento e os tempos em sala de aula – reduz a sua ação a uma atividade meramente técnica, com enfoque na escolarização e nos resultados.

Outrossim, a aceitação, por parte dos professores, desse tipo de controle revela que a concepção de educação infantil dos profissionais compactua com a visão reducionista de qualidade do ensino apregoada pelos fornecedores desse tipo de política.

Sobre isso, Hypolito (2011) afirma que a lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos envolvidos na organização do processo ensino e aprendizagem, como gestores e professores, intentando uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação, que são muito produtivos para o desempenho de políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial dessas, nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares.

Destarte, a naturalização desses pressupostos conduz os processos de intensificação do labor docente a percursos de autointensificação, na medida em que esses profissionais são emocionalmente atingidos ao internalizarem o sentimento de responsabilização sobre os bons resultados dos processos educativos e/ou o fracasso da escola pública (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

De maneira geral, como afiança Paro (2012a), a natureza do trabalho pedagógico e a finalidade educativa são alijadas por uma concepção de educação em nível de senso comum, principalmente por aqueles à frente da constituição de políticas de privatização do ensino. Para o referido autor, “[...] ignora-se no processo de constituição das políticas públicas os séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na proposição de novas formas de ensinar” (PARO, 2012a, p. 3).

A seguir, na perspectiva de contextualizar o campo de investigação e fortalecer as bases para tecer uma discussão sobre a temática em estudo, realiza-se uma caracterização da rede de ensino campo desta pesquisa, bem como da cidade na qual ela se encontra localizada.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA-PI

O presente capítulo tem como fito contextualizar e caracterizar a rede de ensino em estudo, estabelecendo, inicialmente, uma abordagem sobre o município de Teresina-PI. As informações apresentadas neste primeiro momento compreendem desde aspectos geográficos da cidade ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), sob três dimensões: longevidade, educação e renda.

Posteriormente, segue-se com a caracterização da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque nas particularidades da política voltada para a educação infantil, na oferta e nas políticas de ensino antes e após a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II nas turmas finais da educação infantil.

2.1 O município de Teresina-PI

Teresina, cenário da presente pesquisa, é a capital do estado do Piauí. Localizado na região centro-norte do estado e no meio-norte do Nordeste brasileiro, ocupa uma área de 1.392 Km², sendo 236,64 Km² na área urbana e 1.155,36 Km² na rural, respectivamente, 17% e 83% da área total. É, portanto, a capital nordestina de maior extensão territorial. Possui clima tropical e temperatura média anual de 27,7°C, com caracterização em dois períodos bem definidos: verão, com regime pluviométrico bastante intenso, quando ocorrem cerca de 90% das chuvas; e inverno, seco, com quase ausência total das precipitações atmosféricas (TERESINA, 2016b).

De acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população da capital piauiense contabilizava 814.230 habitantes em 2010, representando um acentuado crescimento populacional em comparação à sondagem instituída em 2000, quando eram contados 715.360 habitantes (IBGE, 2017).

Sobre o seu IDHM, Teresina ocupa a 526^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros. Nesse *ranking*, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul – São Paulo) e o menor é 0,418 (Melgaço – Pará). Esses valores resultam de pesquisa realizada, nos anos 1991, 2000 e 2010, pelos seguintes órgãos: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); e Fundação João Pinheiro (FJP). Tais informações estão à disposição para consulta no *site* Atlas do Desenvolvimento Humano

no Brasil (ADHB) e são baseadas, exclusivamente, nos Censos Demográficos realizados a cada 10 anos pelo IBGE (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

O referido estudo parte de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O IDHM de Teresina foi 0,751 em 2010, o que situa o município na faixa de desenvolvimento humano considerado alto (IDH entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribuiu para esse índice do município foi a longevidade, com 0,820; seguida da renda, com 0,731; e da educação, com 0,707 (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

No que se refere, estritamente, ao IDHM educacional, Teresina apresentou, em 1991, índice de 0,308, classificando-se como nível baixo, conforme a faixa de desenvolvimento humano; em 2000, com 0,488, a cidade atingiu o nível médio; em 2010, com 0,707, o município elevou seu IDHM ao nível alto.

Nos últimos 20 anos, o IDHM educacional obteve um acréscimo de 129%. Contudo, para atingir o patamar máximo de qualidade, chamado de muito alto, Teresina precisa obter os valores máximos determinados pela faixa de desenvolvimento humano, entre 0,800 e 1,000 pontos, o que requer um crescimento correspondente a, pelo menos, 13,15% (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

Sobre o enquadramento municipal retrocitado (baixo, médio e alto), é primordial distinguir que essa classificação considera os seguintes fatores: proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado ciclos educacionais em idade escolar; indicador sobre a expectativa de anos de estudo da população em idade escolar; indicador de escolaridade da população adulta, compreendendo as etapas do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior (PNUD; IPEA; FJP, 2017).

Diante das informações ora externadas, nota-se um salto progressivo dos indicadores correspondentes à educação municipal. Não obstante, apesar desse crescimento, essa situação, contraditoriamente, não explicita nem assegura que a efetivação da oferta educativa, em âmbito municipal, ocorra de forma qualitativa.

Nesse sentido, para um diagnóstico mais aprofundado, deve-se suceder uma investigação pontual sobre as políticas e a sua execução no contexto da rede de educação pública de Teresina-PI.

2.2 Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina-PI: a educação infantil em foco

A Rede Pública de Ensino do município de Teresina, enquanto responsabilidade do Governo Municipal, foi reconhecida como tal a partir da instituição do Sistema Municipal de

Educação, com garantia de autonomia e competência para elaboração e aprovação de seus atos normativos (SOUSA, 2014).

Regulamentado em 14 de abril de 2000, com a Lei n.º 2.900, a formatação do referido sistema ocorreu por meio da integração da SEMEC, como órgão administrativo; do Conselho Municipal de Educação (CME), como órgão colegiado; da Rede Municipal de Ensino, que é administrada e financiada pelo poder público municipal; e da rede de ensino privada, que compreende as instituições particulares mantidas pela iniciativa privada, mas que dependem de autorização para o seu funcionamento (Lei n.º 2.900/2000).

A SEMEC se localiza no centro da cidade de Teresina-PI, na Rua Areolino de Abreu, n.º 1507, e é um órgão da administração direta responsável pela oferta do ensino na Rede Pública Municipal, pela assistência ao educando e pela administração escolar. Pontualmente, a retrocitada rede concentra sua oferta na educação infantil, no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na educação especial/inclusiva.

As matrículas realizadas em tais etapas e modalidades, entre os anos 1999 e 2017, podem ser visualizadas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Número de alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Teresina entre os anos de 1999 e 2017

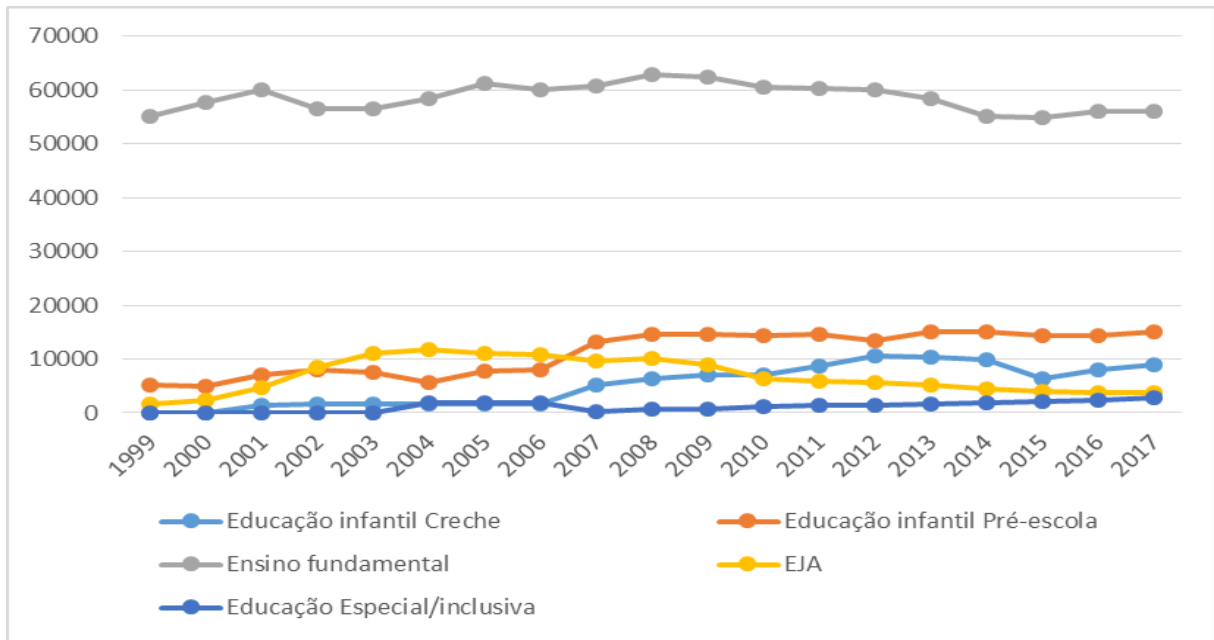
Anos	Educ. Infantil		Ens. Fundamental	EJA	Educ. especial/inclusiva	Total
	Creche	Pré-escola				
1999	-----	5.121	55.231	1.703	0	62.055
2000	-----	4.974	57.838	2.364	0	65.176
2001	1.527	7.101	59.994	4.634	0	73.253
2002	1.682	8.051	56.641	8.553	0	74.927
2003	1.575	7.523	56.585	11.026	0	76.709
2004	1.665	5.593	58.340	11.665	1.768	79.031
2005	1.756	7.841	61.342	11.080	1.829	83.848
2006	1.746	8.103	59.981	10.905	1787	82.522
2007	5.202	13.180	60.809	9.773	255	89.219
2008	6.413	14.715	62.934	10.244	685	94.991
2009	6.952	14.519	62.454	9.059	653	93.637
2010	7.145	14.487	60.592	6.362	1.127	89.713
2011	8.657	14.554	60.299	5.861	1.496	90.667
2012	10.634	13.504	60.139	5.691	1.454	91.422
2013	10.391	15.087	58.430	5.190	1.690	90.788
2014	9.779	15.012	55.234	4.363	1.788	86.176
2015	6.400	14.417	54.933	3.965	2.019	81.734
2016	8.125	14.338	56.116	3.816	2.447	84.842
2017	9.056	15.034	56.178	3.788	2.877	89.933

Fonte: Elaborado com base nos microdados obtidos a partir de consulta das matrículas registradas no Censo Escolar do INEP (2018).

Nota: *A escolha desse recorte foi definida levando em consideração os dados de oferta antes da instituição do Sistema Municipal de Educação, bem como a data máxima de recorte desta pesquisa (2014-2017).

Demonstrando as informações expostas na Tabela 1 em gráfico, é possível denotar, com maior nitidez, o nível de universalização das etapas e das modalidades de ensino dentro da Rede Pública Municipal.

Gráfico 1 – Número de alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Teresina entre os anos de 1999 e 2017



Fonte: Elaborado com base nos microdados obtidos a partir de consulta das matrículas registradas no Censo Escolar do INEP (2017).

A oferta do ensino fundamental se mostra expressiva quando comparada às demais etapas e modalidades apresentadas. Dentre outros fatores, possivelmente, tal fenômeno se explica pelo caráter obrigatório, exclusivo dessa etapa de ensino até o ano de 2009, quando a Emenda Constitucional n.º 59 o ampliou para a população de quatro a 17 anos, ampliando, além disso, as responsabilidades legais do município frente à oferta dessa fase educativa.

De maneira geral, pode-se afirmar que o ensino fundamental é uma das etapas mais próximas de alcançar as metas de oferta nacionais definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005/2014 – e no Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina – Lei n.º 4.739/2015. O alvo corresponde ao atendimento e à universalização do ensino para crianças de 6 a 14 anos de idade, objetivos cujo alcance, conforme informações levantadas até

o ano de 2015, encontram-se, em nível nacional, no patamar dos 97,7% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017a).

Sobre a educação especial/inclusiva, apesar de ter alcançado um crescimento timidamente progressivo, principalmente entre 2010 e 2017, é imperativo avançar ainda mais para que se efetive, de fato, a universalização da inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em escolas regulares de ensino e/ou em escolas especializadas, quando necessário.

Frente ao severo e longo processo de negligência averiguado no decorrer da história, a educação especial/inclusiva passou a figurar como meta do PNE 2014-2024 e, conseqüentemente, do PME 2015-2025. Nessa via, as estratégias para estimular o alcance da inclusão se encontram em ações que envolvem a continuidade de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento de práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017b).

Lançando o olhar para a universalização da EJA, nota-se que, mesmo após a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os rumos trilhados seguiram na direção oposta da educação infantil. A propósito, as matrículas nessa modalidade de ensino caíram progressivamente nos últimos anos. Conforme informações do *site* Observatório do PNE, essa ocorrência é recorrente em todo o território nacional.

Por isso, estabeleceu-se como meta, no novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 e no PME de Teresina, acompanhar e reverter esse quadro a partir da adoção de mecanismos capazes de atender à enorme diversidade de público dessa modalidade de ensino, como a integração da EJA com a Educação Profissional (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017c).

Quanto à educação infantil, foco desta seção, apesar de haver variações quantitativas para mais e/ou menos matrículas entre o período de 1999 a 2006, observa-se um expressivo salto da oferta no ano de 2007 tanto no âmbito da creche quanto no da pré-escola. Respectivamente, tomando como referência o ano imediatamente anterior (2006), as matrículas, em 2007, representam uma expansão de 198% e 63%.

Possivelmente, dentre variados fatores, tal ocorrência é reflexo da implantação do FUNDEB realizada no ano em destaque. É importante afirmar que o referido Fundo se caracteriza por ser de âmbito estadual e de natureza contábil, sendo criado pela Emenda Constitucional (EC) n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou entre os anos de 1998 e

2006. O diferencial do FUNDEB reside no fato de ampliar o investimento, até então restrito ao ensino fundamental, para as demais etapas e modalidades da educação básica, como a educação infantil e a EJA.

Outro fator não menos importante que contribuiu para o avanço da oferta educacional infantil diz respeito à aprovação da EC n.º 59/2009, que impôs ao governo a missão de oferecer educação básica e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, da pré-escola ao ensino médio. Penalizadas com essa medida, as creches, responsáveis pelo atendimento a crianças de zero a três anos de idade, por não terem prioridade em investimentos devido à sua ausência no patamar de obrigatoriedade, perderam no quesito “universalização”.

Em Teresina, esse episódio pode ser exemplificado a partir de dados sobre as matrículas de crianças de zero a três anos de idade. Entre 2001 e 2012, as matrículas avançaram, respectivamente, de 1.527 para 10.634. Apesar disso, de 2013 a 2017, o acesso decresceu gradativamente, passando de 10.391 para 9.056 matrículas (INEP, 2018). Essa queda vai de encontro à meta n.º 1 do PNE, cuja proposta é ampliar a oferta de creches dos atuais 30,4%, contabilizados em 2015, para 50%, até o ano de 2024 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017b). Especificamente, isso está na contramão da meta do PME para essa etapa de ensino, em relação à qual, estatisticamente, objetiva-se atingir, no mínimo, 35% de crescimento até seu quinto ano de vigência do citado Plano e um total de 80% até o final do decênio (TERESINA, 2015).

Ainda a respeito do atendimento da educação infantil na rede em estudo, a SEMEC, no ano de 2004, passou a se responsabilizar pelo conjunto de instituições que atuam com essa fase educativa, porque, paulatinamente, assumiu essa etapa de ensino, ao incorporar ao sistema a gestão das instituições de educação infantil pertencentes à rede estadual de ensino (SOUSA, 2014) e, posteriormente, as matrículas das instituições filantrópicas.

Para Sousa (2016), isso é consequência da política de responsabilidade e da descentralização da educação básica legalmente asseguradas pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001). Os aparatos legais, em seus textos, estipulam que os municípios devem se responsabilizar por essa etapa de ensino, juntamente aos estados e ao Distrito Federal, em regime de colaboração.

Especificamente, em Teresina, regulamentou-se a função municipal frente à educação infantil por meio da Lei Orgânica Municipal (2000), iniciando-se, no ano de 2003, o processo de expansão e de municipalização na perspectiva de atender às metas do Plano Decenal de Educação de Teresina (2003) (SOUSA, 2016). Nesse percurso, *a priori*,

Por meio de ações implantadas para o atendimento das crianças em idade de zero a seis anos, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) articulou esse atendimento com a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTCAS), o que propiciou a criação de creches comunitárias nas periferias de Teresina.

[...] No ano de 2006, devido à ampliação do atendimento às crianças, foi criada uma Coordenação de educação infantil pela Secretaria Municipal de Educação. O objetivo dessa Coordenação era promover monitoramento pedagógico, acompanhamento, planejamento das ações pedagógicas, bem como articular formações para os profissionais envolvidos. Os professores participavam de formação continuada ofertada pela própria Secretaria, o que foi uma alternativa para capacitá-los, promovendo cursos na área de educação infantil para melhorar o trabalho nos Centros Municipais de Educação Infantil e para atender às crianças matriculadas nessa etapa de ensino. (SOUSA, 2016, p. 26).

É significativo salientar que, até o ano de 2013, grande parte dos CMEIs da SEMEC ainda estava em processo de municipalização. Como apresenta o Quadro 2, a seguir, do total de 153 Centros, 92 eram municipalizados, sendo 51 por decreto e 10 por convênio.

Quadro 2 – Organização administrativa dos CMEIs (2015)

Tipos de CMEIs*	Quantidade
Municipalizados	92
Municipalizados por decreto	51
Municipalizados por convênio	10
Total	153

Fonte: Elaborado com base em informações de documento da SEMEC *on-line* (DOCSLIDE, 2015).

Nota: *Os tipos de municipalização especificados no Quadro 2 são apresentados de acordo com o documento pesquisado.

Conforme dados disponibilizados sobre os CMEIs da Secretaria, em 2015, todos os 153 Centros de Educação Infantil da capital já estavam sob a administração da SEMEC. Consoante técnico da Secretaria, apesar da classificação quanto aos tipos de municipalização apresentados no Quadro 2, todas as instituições foram municipalizadas por decreto no início da gestão do secretário Kleber Montezuma²⁹, que começou no ano de 2013.

Embora a universalização do ensino seja algo crucial, é inexorável conservar preocupação com a qualidade, de forma que a oferta educativa avance qualitativamente. Para isso, juntamente à acessibilidade, é profícuo agregar políticas para o enfrentamento a problemas arraigados no sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, o analfabetismo,

²⁹ Graduado em ciências econômicas, mestre em educação, Economista da prefeitura municipal de Teresina (aposentado). Foi Secretário da educação municipal de Teresina-PI entre os anos de 2001 a 2004. Retornou ao cargo no ano de 2013, no qual se encontra até hoje. (TERESINA, 2018).

a exclusão de pessoas com necessidades especiais, a esquecida valorização docente, o financiamento precário, dentre outros.

Nessa conjuntura, a SEMEC de Teresina-PI confirma, em seu *site*, que cumpre o papel de capacitar professores, promover projetos de ensino-aprendizagem, garantir políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o que, segundo a Secretaria, contribui qualitativamente para a educação municipal, favorecendo a conquista do crescimento da oferta de vagas, a elevação dos índices de aprovação e a redução da distorção entre idade e série (TERESINA, 2017a).

Apesar de se definir como promotora direta dessa qualidade, a maior parte das ações do referido órgão se baseia em orientações advindas de instituições sem fins lucrativos para a condução de políticas em diferentes etapas e modalidades atendidas (educação infantil, ensino fundamental e EJA). Resultantes da celebração de “parcerias”, essas diretrizes podem se consolidar de variadas formas, por meio da aquisição de materiais e outros serviços, descritos por Adrião et al. (2009) como sistemas privados de ensino. A propósito, as “parcerias” são consideradas soluções para os problemas educacionais.

Especialmente na educação infantil, em paralelo ao processo de expansão, passaram a ser desenvolvidas ações voltadas para o alcance de resultados, sendo que, consoante Sousa (2014), uma de suas expressões mais recentes está na implantação do Programa Alfa e Beto, em 2014, nas turmas de 2º período do citado nível de ensino.

Com a inserção do referido Programa, as demais turmas dessa etapa (maternal e 1º período) desenvolveram um projeto próprio da Secretaria, intitulado “Passo a passo: descubro o mundo criando laços”. Em 2017, expandiu-se o Alfa e Beto, também, para o 1º período. Entretanto, foi uma experiência que não deu certo, não sendo, por essa razão, repetida no ano de 2018, em conformidade com o coordenador do Programa Alfa e Beto. Outrossim, ao considerar que o referido Programa se amplia pela rede de forma gradual, entre os CMEIs que ainda não o possuem é desenvolvido, também, o projeto próprio da SEMEC citado anteriormente.

Em entrevista, o coordenador municipal do referido Programa da etapa em discussão afirma que o Alfa e Beto foi implantado porque havia a necessidade de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem da rede na perspectiva de lograr bons resultados. Para o entrevistado, o setor da educação infantil necessitava de uma organização para que isso se efetivasse de maneira satisfatória. Entre os aspectos de impacto gerados a partir da implantação do retrocitado Programa, o coordenador aponta a frequência escolar dos alunos, o cumprimento do Programa, os resultados e, especialmente, o método fônico. Entretanto, reforça que, com a

cultura gerencial trazida pelo Programa, é possível lograr bons resultados com qualquer outro tipo de material.

Recordando a sua entrada, em 2005, enquanto era superintendente na educação infantil, antes da implantação do Programa Alfa e Beto, o referido gestor afirma que o processo de ensino e aprendizagem nos CMEIs era desorganizado por causa da falta desse gerenciamento, pois, apesar de haver uma equipe, projetos próprios, bem como superintendentes que se organizavam bimestralmente para planejar com os professores, dar sugestão de atividades, ou seja, dar um direcionamento para aquele bimestre, “[...] cada um fazia do seu jeito, cada um fazia como podia. As escolas organizadas que tinham interesse em realizar um bom trabalho, elas faziam muito, mas as escolas não organizadas que não tinham um diretor focado, elas faziam pouquíssimo” (COORDENADOR DO PROGRAMA ALFA E BETO, 2018).

Em 2010, em paralelo aos projetos próprios da SEMEC, implantou-se o Programa Paralapracá – inicialmente, em 25 CMEIs, estendendo-se para todos os Centros de educação infantil no ano seguinte (TERESINA, 2013b). Conforme o *site* da Avante (Organização Não Governamental (ONG) criada em 1991),

Enquanto projeto, o Paralapracá foi desenvolvido pela Linha de Formação de Educadores e Tecnologias Educacionais, como parte do Programa para a educação infantil do Instituto C&A e implementado em 10 (dez) municípios do Nordeste, ao longo de 6 (seis) anos, desde 2010. Em 2015, a tecnologia social do projeto (Formação Continuada de Educadores) desenvolvida a partir da parceria técnica com o Instituto C&A, foi transferida para a Avante, passando a integrar o Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC), o que confere notório saber à instituição na formação continuada de profissionais da educação infantil. O projeto, então, ganha um novo formato – Programa Paralapracá Brasil, disponível a todos os municípios brasileiros interessados em investir em uma educação infantil de qualidade (AVANTE, 2018).

A implantação do Programa no município de Teresina se realizou a convite do Instituto C&A (TERESINA, 2013b). Nesse processo, o Instituto financiou o Programa, responsabilizando-se pelo material e pela formação dos coordenadores (superintendentes e pedagogos), e a SEMEC efetivou a aplicação das novas metodologias propostas, as quais se ancoravam nos eixos de música, artes, organização do ambiente, literatura e brincadeiras (TERESINA, 2013b, 2013c).

Entre os materiais se encontrava uma mala para cada escola, com livros de histórias infantis, materiais para registro de experiências coletivas do CMEI, material audiovisual e

livros de fundamentação teórica referentes a cada eixo do Programa. Tais atividades eram direcionadas, bimestralmente, pela equipe de superintendentes e efetivada pelas pedagogas dos respectivos CMEIs juntamente aos docentes, por meio de formações em seus locais de trabalho (TERESINA, 2013b, 2013c).

A essência do Programa estava na partilha de experiências exitosas fora e dentro da própria Rede Municipal, de modo que elas pudessem enriquecer o desenvolvimento do trabalho do profissional da educação junto à criança (TERESINA, 2013d). Das experiências vivenciadas pela Rede, pode-se mencionar a viagem organizada pelo Instituto C&A, que reuniu

[...] prefeitos, secretários de educação e representantes de secretarias municipais de educação dos municípios selecionados no edital e do MEC para um intercâmbio em Reggio Emilia, na Itália. O objetivo foi apresentar uma das experiências mais bem-sucedidas de educação infantil no mundo e inspirar os municípios e secretarias de educação em suas políticas para a primeira infância no Brasil. A viagem foi o primeiro contato dos gestores públicos com o projeto Paralapraca. (TERESINA, 2013d).

O Paralapraca, consoante o coordenador do Programa Alfa e Beto, “[...] tinha uma filosofia bonita, mas nem todas as escolas levavam a sério”, de modo que, por essa razão, o projeto não deu certo. Fundamentado em práticas lúdicas, o Programa, *a priori*, foi abraçado pela Rede. Ele não enfocava diretamente as habilidades de leitura e escrita, mas o conhecimento de mundo. O coordenador atesta que

[...] no Brasil, a educação infantil, até nos centros mais organizados, não favorece a alfabetização na pré-escola, e sim o conhecimento de mundo nos moldes de Paulo Freire – “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Nesse processo, quando a criança for aprender a ler a palavra, ela já conhece a realidade, ela já conhece o mundo. Isso, se for feito em uma Secretaria organizada, eu, pessoalmente, acredito até que pode dar certo, mas, do contrário, temos que entender que toda brincadeira tem que ter um fundo de aprendizado, e não é obrigado ser um aprendizado de leitura e escrita, mas é um aprendizado da vida, é o olhar da criança sobre o mundo. Nós, enquanto educadores, reconhecemos isso. Entretanto, estamos em uma rede em que o direcionamento com o Alfa e Beto é outro, mas sabemos que não podemos radicalizar para nenhum dos lados. Então, eu, juntamente com as superintendentes, queremos mesclar, porque sabemos que esse direcionamento pra alfabetização, ele tem dado certo naquilo que foi projetado, que é melhorar a qualidade do ensino fundamental por meio da efetivação da alfabetização, vislumbrando que as crianças chegassem ao ensino fundamental dando menos trabalho. Até então, tínhamos muito abandono de crianças na escola porque não sabiam ler. Então, não podemos largar mão, mas também não podemos deixar essa parte da brincadeira, da ludicidade de lado. Assim, para este ano de 2018, vamos estar mais

centrados nisso e veremos como mesclaremos para não ficar só uma coisa e também não só a outra. (COORDENADOR DO PROGRAMA ALFA E BETO, 2018).

Conforme o relato do coordenador do Programa, de maneira geral, a implantação do Alfa e Beto surgiu da necessidade de a Secretaria se reorganizar, e o fato de os resultados serem muito tímidos fez com que o secretário de Educação, professor Kleber Montezuma, visse a necessidade de redefinir o trabalho nos CMEIs. Nesse patamar, a comunidade escolar recebeu livros didáticos, carteiras e armários novos, além de professores auxiliares, pois, juntamente à implantação do Programa, era necessário dar condições mínimas para desenvolvê-lo.

As professoras auxiliares mencionadas são graduandas, em formação a partir do sexto período do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo advindas de universidades públicas e/ou privadas. Os contratos pela SEMEC se efetuam por intermédio de uma instituição sem fins lucrativos, intitulada de Centro de Educação Empresa-Escola (CIEE)³⁰. As graduandas são contratadas para atuar nos Centros de educação infantil municipal por, no máximo, dois anos, com carga horária de 20 horas/aula semanais, na modalidade não obrigatória, com regulamentação na Lei n.º 11.788/2008, no seu art. 2º, parágrafo 2º, conforme está descrito abaixo:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 2º Estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (BRASIL, 2008).

Em paralelo à nova organização do sistema no âmbito da Secretaria, no ano de 2014, ainda foram anunciados incentivos pecuniários, tanto para os diretores das escolas, a partir de um reajuste de 70% em sua gratificação, como para toda a equipe escolar, por meio do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil (TERESINA, 2014). Sobre isso, em reunião noticiada no *site* da SEMEC, o secretário de Educação afirma que,

Há muito tempo, não temos reajuste na gratificação dos diretores de CMEIs. Estamos propondo um plano de valorização que aumenta em média 70% do

³⁰ Autodeclara-se como uma associação filantrópica de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública, com sede em Brasília e presente em todas as unidades federativas do país. Seus programas são direcionados aos jovens estudantes brasileiros, tendo em vista o seu ingresso no mercado de trabalho por meio de treinamentos, programas de estágio e aprendizado (CIEE, 2017).

valor de gratificação desse profissional. Outra novidade é a adesão ao Programa de Valorização do Mérito, com bônus que somam R\$ 4,5 milhões de reais para diretores, vice-diretores, pedagogos e professores em sala de aula das escolas que apresentarem evolução no desempenho acadêmico dos alunos. (TERESINA, 2014).

A respeito do Programa de Valorização do Mérito, em entrevista, a gerente executiva de ensino da SEMEC afiança que essa é uma estratégia que emergiu em 2001 de iniciativa da Secretaria. Intitulada de Prêmio Professor Alfabetizador, a sua primeira versão foi pensada para os docentes do ensino fundamental, expandindo-se para a educação infantil, no ano de 2008, por solicitação dos próprios educadores infantis. Junto a esse prêmio, criou-se o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETH), e, com a sua instituição, inaugurou-se uma avaliação para os alunos do 2º período que serve de parâmetro para a sondagem dos resultados e, conseqüentemente, a efetivação da valorização por mérito. Em sua versão atual, chamada de Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil e instituída pela Lei n.º 4.668/2014, há como diferencial a valorização do processo de ensino-aprendizagem, ao serem considerados na premiação todos os profissionais efetivos envolvidos na Rede.

Em consonância com a entrevistada, a avaliação do SAETH não tem enfoque apenas na leitura e na escrita, mas no processo, procura envolver os demais eixos. De maneira geral, a gerente ratifica que as políticas de valorização do mérito e avaliação discente estão alinhadas à concepção de educação infantil da Secretaria, concebida como uma etapa que antecede a entrada do aluno no ensino fundamental, sendo, portanto, a fase educativa em que o sujeito deve ser preparado para a alfabetização (SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ENSINO, 2018).

Conforme atesta a secretária executiva de ensino entrevistada, foi partindo dessa concepção que se escolheu o Alfa e Beto. No entanto, ela pontua que também haveria a possibilidade de se trabalhar com qualquer outro programa, desde que fosse um material que ajudasse a SEMEC a materializar a sua visão de educação.

Em síntese, ao focar os resultados na perspectiva de evitar prejuízos futuros aos educandos, a Secretaria instaura e firma “parceria” com programas que se adéquam a esse fim. Nessa via, no sentido de conhecer mais a fundo o Programa em discussão, segue-se com o capítulo que traz a caracterização do seu instituto criador, a gênese da “parceria” entre SEMEC e IAB, bem como as influências dessa relação sobre a gestão do ensino infantil.

3 O INSTITUTO ALFA E BETO

O IAB é uma organização não governamental sem fins lucrativos, com sede em Minas Gerais. Sua fundação data do ano de 2006. De maneira geral, possui uma gama de iniciativas voltadas para o contexto educacional brasileiro, como o Programa Alfa e Beto. Informações disponibilizadas no *site* do IAB (2016) dão conta de que a equipe do Instituto é presidida pelo seu idealizador, João Batista Araujo e Oliveira, sujeito detentor de uma trajetória nacional e internacional de intervenção no âmbito do setor educacional público e privado.

A fim de conhecer a abrangência da atuação de Oliveira, faz-se necessário conhecer a sua trajetória profissional, na perspectiva de assimilar o processo de fundação do Instituto Alfa e Beto, os seus princípios e as ações propostas para o campo educativo. Essa descrição pode ser verificada no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Trajetória de João Batista Araujo e Oliveira (desde 1969)

	Atividades	Ano
Formação acadêmica	Psicólogo, Universidade Católica de Minas Gerais	1969
	Mestrado em Psicologia, Tulane University	1972
	PhD em Pesquisa Educacional, Florida State University	1973
Atividades acadêmicas (lecionou)	Rede do Estado de Minas Gerais	1966-1970
	Universidade Federal de Minas Gerais	1970-1974
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO)	1975
	Stanford University	1977-1978
	Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (COPPEAD/UFRJ)	1975-1980
	Université de Bourgogne	1991-1992
Publicações	Colaborador eventual de jornais e revistas; publicou mais de 200 artigos técnicos em revistas nacionais e internacionais e mais de 30 livros no Brasil e no exterior, nas áreas de educação e políticas públicas	Desde 1973
Posições ocupadas	Membro de inúmeros comitês científicos nacionais e internacionais e de conselhos de administração de entidades privadas e educacionais	-----
	Coordenador do Programa Nacional de Teleeducação, do Ministério da Educação e Cultura (PRONTEL/MEC)	1973-1974
	Coordenador de Programas na área de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia, por intermédio da empresa pública brasileira Financiadora de Estudos e Projetos (C&T/FINEP)	1980-1994
	Assessor do ministro Hélio Beltrão no Programa Nacional de Desburocratização	1980-1985
	Diretor do Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico e Social (CENDEC/IPEA)	1985-1996
	Funcionário da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra	1989-1992
	Funcionário do Banco Mundial (BM), em Washington (exceto de 1989 a 1992)	1986-1995
	Secretário Executivo do MEC na gestão Paulo Renato (Governo FHC)	1995
	Presidente da JM-Associados Empresa de Consultoria Educativa	Desde 1995
	Sócio do Instituto Helio Beltrão (IHB)	Desde 1999
	Membro do Conselho Consultivo de Avaliação da Alfabetização do Ministério da Educação de Portugal	-----
	Membro do Comitê de educação infantil e Alfabetização da Academia	-----

	Brasileira de Ciências	
	Presidente do Instituto Alfa e Beto	Desde 2006
	Foi relator do grupo internacional de trabalho de alfabetização infantil da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados	2013
	Sócio da empresa Trans-Log Consultoria em Logística e Serviços Ltda.	Desde 2013
	Colunista do <i>site</i> Veja.com	Desde 2015

Fonte: Elaborado com base nos *sites*: Livrozilla (2017), Escavador (2017), Currículo Lattes (2013), Arquivobrasil (2017), LinkedIn (2017), Veja (2017) e Mateos (2015).

Formado em Psicologia, Oliveira se dedicou a atividades voltadas ao âmbito educacional, lecionando em universidades nacionais e internacionais, produzindo artigos e livros que discutem a questão das políticas de ensino, atuando em cargos públicos importantes que se ocupam, de forma direta ou indireta, de questões educacionais, bem como realizando consultorias e/ou sugerindo políticas de ensino, por meio de suas empresas e/ou suas associações privadas.

Tais ações estão vinculadas a uma concepção educativa convergente com as reformas dos anos de 1990, as quais impulsionaram processos de privatização, publicização e terceirização no setor de políticas educacionais e no das políticas sociais como um todo. Uma evidência dessa assertiva se encontra no texto de Oliveira, escrito em 1995 para o periódico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o título “Avaliação Educacional”.

No documento, ele faz uma abordagem sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ovacionando a criação do referido Sistema e sugerindo algumas mudanças, a saber: redimensionar o perfil de atuação do MEC, por meio da descentralização de responsabilidades sobre o SAEB; consolidar unidades de avaliação nos estados, os quais devem delegar a um número maior de instituições especializadas a elaboração de seus testes padronizados, por causa de sua credibilidade e sua experiência; adotar métodos internacionais para realização da avaliação de rendimento escolar; avançar em outras áreas, desenvolvendo outros tipos de avaliações, compreendendo o segundo grau (atual ensino médio), o profissionalizante, o superior, os quais testem “[...] habilidades básicas e outras competências específicas relevantes para o mundo do trabalho, inclusive competências preditivas da capacidade de aprender” (OLIVEIRA, 1995, p. 10).

O autor complementa:

Superada a ojeriza ideológica pela avaliação e pelos testes de rendimento, o país encontra à sua frente um imenso terreno a ser percorrido. A maior parte das recomendações supralistadas faz parte, hoje, da agenda nacional e das políticas assumidas pelo MEC em seu plano político-estratégico (BRASIL, 1995). Embora os recursos públicos sejam escassos e devam ser

administrados com prudência, há espaço para todos que queiram contribuir e fazer avançar a avaliação e seus usos. (OLIVEIRA, 1995, p. 11).

A agenda educacional brasileira dos anos de 1990 foi intensamente influenciada pelos diagnósticos e pelas orientações do BM, mormente durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O BM propunha reformas educacionais aos países periféricos – dentre os quais estava o Brasil –, dando ênfase ao ensino fundamental, à descentralização da gestão – permitindo a atuação do Terceiro Setor ou do empresariado na condução das políticas – e à centralização da avaliação dos sistemas escolares (MOTA JR.; MAUÉS, 2014).

Portanto, não é coincidência o governo de FHC agregar em seu mandato dirigentes educacionais e economistas pertencentes ao setor empresarial ou que tiveram relação com o BM, como Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso) (MOTA JR.; MAUÉS, 2014). Não fugindo a essa regra, conforme informações apresentadas no Quadro 3, ao assumir o cargo de assessor do supracitado ministro da Educação, em 1995, Oliveira também atuou como funcionário do BM, além de fazer parte do ramo empresarial.

A partir de um exame sobre o Quadro 4, a seguir, é possível observar, de maneira mais pontual, a quantidade e os tipos de empresas vinculadas a Oliveira, por meio de uma descrição que abrange desde o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) até a situação na Receita Federal.

Quadro 4 – Empresas vinculadas a João Batista Araujo e Oliveira

JM Consultoria Educacional e Organizacional Ltda.	
CNPJ	01.031.919/0001-05
Endereço	St Comercial Sul Quadra 04 / Bloco A, 209, Sala 302 - Parte A, Asa Sul, Brasília, DF, CEP 70304-000, Brasil
Data de abertura	19/10/1995
Natureza jurídica	Sociedade Empresária Limitada
Capital social	R\$ 2.000,00 (dois mil reais)
Sócios	João Batista Araujo e Oliveira (sócio-administrador) / Mariza Rocha e Oliveira (sócio-administrador)
Atividade econômica principal	Atividades de consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica
Atividade econômica secundária	Desenvolvimento e licenciamento de programas de computador customizáveis / Aluguel de imóveis próprios / Edição de livros
Situação na Receita Federal	Ativa
Instituto Helio Beltrão (IHB)	
CNPJ	03.397.236/0001-00
Endereço	St Scn Qd. 02 Bl. A N 190 / Sala 1001 Parte B, S/N, Asa Norte, Brasília, DF, CEP 70712-900, Brasil
Data de abertura	07/06/1999

Natureza jurídica	Associação Privada
Capital social	Sem informações
Sócios	Joao Geraldo Piquet Carneiro (presidente) / Antonio Marcos Umbelino Lobo (diretor) / Guilherme Duque Estrada de Moraes (diretor) / João Batista Araujo e Oliveira (diretor)
Atividade econômica principal	Outras atividades profissionais, científicas e técnicas não especificadas anteriormente
Atividade econômica secundária	Sem informações
Situação na Receita Federal	Ativa
Instituto Alfa e Beto	
CNPJ	08.458.084/0001-13
Endereço	R Lineu Anterino Mariano, 600, Quadra: 21; Lote: 1D2; Bloco: C E D - Escritório; Distrito Industrial, Uberlândia, MG, CEP 38402-346, Brasil
Ata de abertura	20/11/2006
Natureza jurídica	Associação Privada
Capital social	Não possui
Sócios	João Batista Araujo e Oliveira (presidente) / Mariza Rocha e Oliveira (diretor) / David Francisco dos Santos (administrador)
Atividade econômica principal	Atividades de associações de defesa de direitos sociais
Atividade econômica secundária	Comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações / Edição de livros / Atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte / Atividades associativas não especificadas anteriormente / Atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares
Situação na Receita Federal	Ativa
Trans-Log Consultoria em Logística e Serviços Ltda.	
CNPJ	18.359.229/0001-82
Endereço	St Comercial Sul Quadra 04 / Bloco A, 209, Sala 302 / Parte D Edif. Mineiro, Asa Sul, Brasília, DF, CEP 70304-911, Brasil
Data de abertura	24/06/2013
Natureza jurídica	Sociedade Empresária Limitada
Capital social	R\$ 300.000,00 (trezentos mil reais)
Sócios	João Batista Araujo e Oliveira (sócio-administrador) Paulo Rocha e Oliveira (sócio-administrador)
Atividade econômica principal	Atividades de consultoria em gestão empresarial, exceto consultoria técnica específica
Atividade econômica secundária	Atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares / Treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial / Serviços de engenharia / Depósitos de mercadorias para terceiros, exceto armazéns gerais e guarda-móveis / Envasamento e empacotamento sob contrato
Situação na Receita Federal	Ativa

Fonte: Elaborado com base no *site* do Arquivobrasil (2017).

Averigua-se que Oliveira tem vínculo com quatro empresas em atividade, como é descrito no item “Situação na Receita Federal” apresentado no Quadro 4. Entre os empreendimentos há dois de natureza privada e com fins lucrativos e duas associações privadas sem fins lucrativos.

Sua primeira empresa, a JM Consultoria Educacional e Organizacional Ltda., foi criada em 1995, com uma sócia e, possivelmente, irmã, Mariza Rocha e Oliveira,

desenvolvendo atividades de consultorias em gestão empresarial e edição de livros (ARQUIVOBRASIL, 2017).

No âmbito do Instituto Helio Beltrão (IHB), Oliveira participou ocupando o cargo de direção. A referida associação é uma instituição sem filiação político-partidária, fundada em 1999 com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento da administração pública e propor iniciativas que reduzam a interferência indevida do governo na vida do cidadão e da empresa (IHB, 2017). O instituto carrega o nome do criador do Programa de Desburocratização, de 1979, do qual Oliveira foi assessor entre os anos 1980 e 1985, conforme o descrito no Quadro 4.

O Instituto Alfa e Beto está entre seus empreendimentos mais conhecidos. Criado em 2006 e presidido por Oliveira, o IAB se define como uma associação sem fins lucrativos que objetiva desenvolver atividades em defesa de direitos sociais, bem como, secundariamente, estimular o comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações, além de realizar edição de livros, atividades de organizações associativas ligadas à cultura e à arte e atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares (IAB, 2016).

Já a Trans-Log Consultoria em Logística e Serviços Ltda. se destaca pelo capital social de 300 mil reais. Com fins lucrativos, a empresa desenvolve, como atividade primária, consultoria em gestão empresarial e, complementarmente, realiza atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares; treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial; serviços de engenharia; depósitos de mercadorias para terceiros, exceto armazéns gerais e guarda-móveis; envasamento; e empacotamento sob contrato (ARQUIVOBRASIL, 2017).

Depreende-se que as empresas vinculadas a Oliveira, especialmente as do Terceiro Setor e/ou sem fins lucrativos, foram instituídas na gestão de Fernando Henrique Cardoso, no contexto das medidas reformistas da época, as quais são responsáveis por fortalecer, no Brasil, a relação do setor público com o empresariado, principalmente por meio de incentivos legais para a prática da publicização sobre os serviços enquadrados como não exclusivos do Estado, dentre os quais estão as políticas sociais (ADRIÃO; PERONI, 2005).

O processo de publicização se efetiva por meio da “parceria” entre o setor público e as organizações sem fins lucrativos e/ou Terceiro Setor, tendo em vista a promoção de políticas sociais como um todo. Para Peroni e Silva (2013, p. 48), “[...] é necessário relativizar o caráter de não lucratividade dessas entidades”, pois, em diversos casos, essas organizações representam braços assistenciais de empresas com fins de lucro, as quais, possivelmente, são atraídas pelo marketing positivo agregado ao seu produto e, também, pela isenção de impostos assegurada pela Lei n.º 8.313/1991.

Vale assinalar que esses interesses se ocultam na chamada responsabilidade social empresarial, que veio à tona com as reformas dos anos de 1990. Nesse nível, João Batista Araujo e Oliveira, em paralelo à sua função pública juntamente ao Ministério da Educação, assumiu sua responsabilidade social ao operar como um empresário atuante, especialmente no cenário das políticas educacionais, por meio da realização de consultorias, da produção de programas e da comercialização de materiais didáticos.

Algumas de suas ações voltadas para as políticas educativas podem ser visualizadas no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Consultorias e programas de João Batista Araujo e Oliveira

Consultoria a diversas redes estaduais e municipais de ensino, bem como a associações e instituições privadas relacionadas com políticas educacionais, reformas e gestão;
Criação de Programas de Regularização do Fluxo Escolar (desenvolvimento do projeto, do mecanismo de implementação e dos materiais didáticos destinados aos programas de correção do fluxo escolar para 1ª - 4ª série, correção do fluxo escolar para 5ª - 8ª série e adaptação do Método Dom Bosco para alfabetização);
Criação do Programa de Gestão Municipal e Escolar (Programa Escola Campeã), patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil, abrangendo, a princípio, 52 municípios, em 27 estados – essa atividade inclui o desenvolvimento do projeto, do mecanismo de implementação e dos materiais didáticos;
Consultor pedagógico do Telecurso 2000;
Produção e orientação do Programa Capacitar (Sistema Pitágoras de Ensino);
Criação e implementação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização em redes municipais e estaduais de ensino;
Criação e implementação do Programa ABCD de Língua Portuguesa (coautoria de Juliana Cabral Junqueira de Castro);
Criação e implementação do Programa Para Ler e Rer (coautoria de Juliana Cabral Junqueira de Castro).

Fonte: Elaborado com base no *site* da Livrozilla (2017) e em Oliveira (2013).

Para Oliveira (2013, p. 7), “[...] os princípios de pedagogia e gestão, usados nesses programas, são parte de sua trajetória profissional como Consultor e Presidente da JM-Associados.” De maneira geral, o Quadro 5 evidencia a intensa atuação de Oliveira no campo das políticas educacionais brasileiras. Atualmente, suas ações e/ou sua responsabilidade social se organizam, materializam-se e se disseminam por intermédio de sua associação privada, fundada em 2006, com o nome Instituto Alfa e Beto.

Como resultado do perfil regulador do Estado brasileiro nos anos de 1990, o empresário, após 1995, por meio da JM Consultoria Educacional e Organizacional, iniciou suas intervenções no campo das políticas de ensino, com a criação de programas para correção de fluxo, gestão escolar e oferta de consultorias a diversas redes estaduais e municipais de ensino.

Aproximando-se das orientações de organismos internacionais aos países subdesenvolvidos, suas intervenções eram direcionadas para as séries iniciais do ensino fundamental, vislumbrando a erradicação das taxas de analfabetismo, por meio de programas de correção de fluxo. Não obstante, essas ações pontuais sobre as deficiências educacionais foram diagnosticadas como ineficientes, já que não enfrentavam o problema do analfabetismo com medidas preventivas. Por isso, havia a necessidade de implantar uma política de enfrentamento que agisse juntamente à raiz do problema, que emergia durante o processo de alfabetização (OLIVEIRA, 2013).

Esse diagnóstico é resultado de um estudo realizado por Oliveira e Schwartzman (2002), intitulado “A escola vista por dentro”. Com base em seus achados, em 2003, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sob a presidência do deputado Gastão Vieira, reuniu-se objetivando elaborar um relatório a respeito da alfabetização infantil no Brasil, o qual, consoante Oliveira (2013, p. 9), baseou-se em “[...] evidências políticas e melhores práticas existentes no mundo”.

Esse movimento resultou na produção do documento “Alfabetização infantil: os novos caminhos”. De acordo com Belintane (2006), esse foi motivado pelos baixos índices educacionais brasileiros, mensurados pelo SAEB, em 2003, assim como pela última posição ocupada pelo Brasil no *ranking* de 32 países na classificação da avaliação, no ano de 2000, realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que, por sua vez, é organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Informações retiradas do referido documento dão conta de que sua constituição representa

[...] uma tentativa de contribuição do Parlamento para associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisadores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e da escrita. (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003, p. 13).

Coordenada por João Batista Araújo e Oliveira, a equipe de trabalho era composta por mais dois representantes do Brasil, um representante dos Estados Unidos, um da Inglaterra, um da França e um da Bélgica (IAB, 2010). Todos estavam alinhados em torno de uma única tendência metodológica, baseada na ciência cognitiva, na perspectiva de refletir alternativas para as práticas de ensino da leitura e da escrita (BELINTANE, 2006). Para o referido autor,

essa tendência surgiu entre as décadas de 1970 e 1980, em contraposição aos métodos globais, como o construtivismo, o sociointeracionismo e outros.

Embora o grupo de trabalho relate que adota uma visão neutra e científica, a leitura aponta que há um posicionamento unívoco no processo de debate para a construção do documento, já que não havia representantes com outros posicionamentos metodológicos na equipe. Analisando o texto do documento, Belitane (2006, p. 264) afirma que,

Do início ao final do relatório, insistir-se-á nas recorrências ao “cientificamente comprovado”, às “provas irrefutáveis” alcançadas pela “moderna ciência cognitiva”, cujas pesquisas teriam lançado mão de procedimentos tecnológicos avançados, que vão desde o mapeamento do cérebro pela chamada MRI (imagem por ressonância magnética funcional), até a análise genética da dislexia, eixos esses bastante comuns aos defensores do método fônico e de uma concepção inatista de dislexia, cujos manuais, com as novidades das descobertas das neurociências, vêm sendo traduzidos no Brasil (SHAYWITZ, 2006; SNOWLING; STACKHOUSE, 2004). Baseados nessas ciências, os autores do relatório enquadram seus opositores e todas as outras vertentes de pesquisa e de intervenções educacionais no campo do amadorismo, dos erros grotescos, das improvisações e das investidas ideológicas.

Partindo das contribuições do aludido autor, infere-se que o grupo de trabalho, enfaticamente, usa seu discurso hegemônico para validar o método fônico de alfabetização como sendo o único capaz de fazer o país avançar no que concerne aos processos de alfabetização. Entende-se que há uma tentativa de sobrepor esse método às outras tendências metodológicas, pois se sustenta o argumento de que não há cientificidade nas demais propostas de ensino. Isso conflita com o legalmente assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, na alínea III, que define o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas como um dos princípios para a efetivação do ensino (BRASIL, 1988).

É baseado nessa orientação metodológica que, em 2003, o Programa Alfa e Beto de Alfabetização se constituiu e se efetivou como política de ensino para, especificamente, o primeiro ano do ensino fundamental em algumas redes públicas estaduais e municipais do país.

Os materiais do Programa, idealizados por Oliveira, enquanto sócio da empresa JM Consultoria Educacional e Organizacional Ltda., eram produzidos e comercializados pela Editora Alfa Educativa Ltda. Sua implantação nas redes públicas de ensino se consumou por intermédio de contratos anuais entre a referida editora e as Secretarias de Educação, dado verificado nos extratos de contratos presentes nos Diários Oficiais de Teresina-PI, campo desta pesquisa.

Diante das informações supracitadas, nota-se que, embora o Programa Alfa e Beto de Alfabetização seja divulgado e conhecido como iniciativa do IAB, ele, na verdade, foi um projeto que, mediante as necessidades de sua ampliação enquanto proposta de ensino, motivou e fundamentou a criação do Instituto Alfa e Beto.

À vista disso, infere-se que o IAB, possivelmente, é um braço social da empresa de Oliveira JM Consultoria Educacional e Organizacional Ltda., a qual se beneficia do poder de marketing do Instituto e das garantias legais correspondentes à isenção de impostos para as associações privadas sem fins lucrativos, assegurada pela Lei n.º 8.313/1991.

Com a institucionalização do IAB, entre os anos 2006 e 2016, outros programas com propostas de impactos sobre a alfabetização e outros campos de ensino foram criados, respectivamente, para a etapa da educação infantil (creche e pré-escola) e para as séries iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano).

Informações disponíveis no *site* do Instituto ilustram que ele tem a missão de

[...] qualificar o debate sobre educação, fornecendo dados e produzindo evidências sobre o que faz a diferença; estimular a entrada de novos atores no debate, especialmente, lideranças do setor produtivo, imprensa e intelectuais; e informar os tomadores de decisão sobre as evidências e as melhores práticas a respeito de políticas, projetos e intervenções (IAB, 2016).

Assim, entre os anos de 2006 e 2016, desenvolveram-se ciclos de seminários de âmbitos nacional e internacional, muitos juntamente ao governo brasileiro, visando a potencializar debates e desenvolver estratégias educacionais consideradas inovadoras e eficazes para o avanço econômico do país. Outrossim, o IAB faz parte de uma conjuntura social que tem reorganizado a função educativa em favor do mercado.

É importante destacar, entre os principais temas aventados, estes: reforma educativa, formação docente, políticas para a primeira infância, alfabetização e avaliação. Participam dos encontros economistas, psicólogos, representantes do BM e representantes do setor educacional público brasileiro (IAB, 2016).

O foco é a produção de capital humano, pois, para o instituto, esse “[...] transformou-se no recurso mais valioso para o desenvolvimento econômico” (IAB, 2016). Nesse prisma, inspirado no arcabouço teórico de economistas, neurologistas, psiquiatras e pediatras, a exemplo de Knudsen et al. (2006), o IAB visa à produção desse tipo de capital, por meio de ações que se destinam a “[...] contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e

práticas, mobilizando setores importantes da sociedade para o avanço da educação” (IAB, 2016).

Tal enunciado converge com a discussão sobre as intencionalidades que existem por trás de ações empresariais e de suas instituições sem fins de lucro para a educação, uma vez que a sociedade civil constitui um novo campo de hegemonia pedagógica no patamar da sociedade de mercado, com vistas a garantir o controle social do Estado capitalista sobre as massas (NEVES, 2005, 2010).

As ações do Instituto Alfa e Beto se efetivam por intermédio de contratos e, ao longo do tempo, foram realizadas com centenas de municípios localizados em mais de 20 estados brasileiros (IAB, 2016). Para Robertson e Verger (2012), a “parceria” público-privada, como opção governamental para o trato de políticas sociais, especificamente as educacionais, contribuem para a constituição de tipos particulares de cidadãos para o mercado. Assim, o setor educativo se refaz, tornando-se parte de uma indústria de serviços globais em rápido crescimento.

Para o alcance de seus objetivos, o Instituto conta com duas unidades distintas, quais sejam: IDados, uma instituição associada ao IAB que objetiva informar e lançar questões para a promoção de debate educacional; e Alfa e Beto Soluções, responsável pelo desenvolvimento e pela implementação de soluções pedagógicas em redes de ensino e instituições de educação infantil e ensino fundamental (alfabetização e séries iniciais) (IAB, 2016).

Ambas as unidades constituem meios para a efetivação de dois princípios que nortearam o trabalho do IAB nos últimos 10 anos, quais sejam: promover e contribuir para elevar o debate em torno de temas considerados relevantes para o desenvolvimento da educação, com base em evidências; e desenvolver intervenções de impacto considerado comprovado junto às redes públicas de ensino (IAB, 2016).

No próximo tópico, serão detalhadas as ações desenvolvidas em cada unidade.

3.1 IDados

O IDados surgiu no âmbito do Instituto Alfa e Beto e a ele é associado. Identifica-se como uma empresa de consultoria destinada a transformar dados em evidências para seus clientes, com a finalidade de auxiliar empresas, governos e organizações na tomada estratégica de decisões. Seu compromisso é, acima de tudo, transformar o ambiente em que se vive sob o ponto de vista econômico e social (IDADOS, 2017).

Presidida por Paulo Rocha e Oliveira³¹ e integrada por uma equipe de economistas, autodenomina-se como uma organização com inteligência de gestão, poder de impacto social e inteligência educacional. Em síntese, auxilia as corporações a tomarem as decisões mais acertadas, possibilitando que aprimorem seus projetos de impacto social e contribuam com estudos e pesquisas para a gestão, vislumbrando o avanço da educação no país (IDADOS, 2017).

Para a equipe, como expresso no *site* da empresa, “[...] o debate e a pressão social de setores estratégicos da sociedade, informados pela inteligência de dados e evidências, são necessários para o avanço da educação no Brasil e, conseqüentemente, para o aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico” (IDADOS, 2017). Essa declaração vai ao encontro da concepção sobre a função social educativa do Instituto Alfa e Beto, seu cliente.

No contexto do IAB, as evidências do IDados têm fomentado seminários e publicações que estimulam a discussão acerca daquilo que funciona em educação. Sobre essa questão, importa frisar a crítica que Freitas (2015) realizou em seu *Blog*³² em torno da primeira e da segunda edição do livro “Educação baseada em evidências”, publicado pelo Instituto Alfa e Beto, em 2014 e 2015, respectivamente. Para o autor, os dados apresentados nos livros não têm credibilidade, uma vez que o processo metodológico para a realização da meta-análise, recurso utilizado para se chegar às evidências, não foi explicitado.

Freitas (2015) acrescenta, inclusive, que as informações são acríticas e limitadas, quando, por exemplo, excluem da análise realizada no décimo primeiro capítulo – “Incentivos e eficácia dos professores” – outros estudos:

[...] o importante trabalho da *National Academy of Sciences* americana, que acompanhou 15 outros estudos sobre incentivos e chegou a conclusões sobre o impacto do pagamento de incentivos a professores que deixam dúvidas sobre o uso da ideia para formulação de política pública. E isso é apenas um exemplo do que foi deixado de fora: o relatório da *Rand*, que implodiu o sistema de bônus pago a professores da Cidade de Nova York, também está ausente. (FREITAS, 2015).

Deixando à margem tais pesquisas, as conclusões finais dos referidos livros estão centralizadas em dois trabalhos, de *Chetty* (2011) e de Fryer et al. (2013), os quais fazem uso de valor agregado para medir a qualidade do professor, como os indicadores de ensino. Esses

³¹ Paulo Oliveira é formado em Matemática pela Universidade de Princeton (EUA) e obteve PhD na Escola de Administração do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) (EUA). É, ainda, professor nos Departamentos de Marketing e de Gestão da Produção, Tecnologia e Operações do IESE Business School, na Universidade de Navarra, em Barcelona, Espanha (IDADOS, 2017).

³² Fonte: <https://avaliacaoeducacional.com/>.

estudos são criticados pela literatura estadunidense e pela Associação Americana de Estatísticos, que consideram os métodos de avaliação adotados falhos.

Em resposta explicitada no *Blog*³³, João Batista Araújo e Oliveira refuta a afirmativa de Freitas (2015), especialmente sobre o método que sustenta os indícios apresentados nos livros. Para Oliveira (2016), o segundo livro traz uma “meta-análise das meta-análises”, ou seja,

[...] o que ele faz é apresentar resultados consistentes de estudos robustos, de diferentes origens. Trata-se, portanto, de um trabalho intermediário entre uma revisão de literatura – que apresenta evidências empíricas disponíveis sobre cada tema –, muitas delas já sintetizadas por outros pesquisadores na forma de meta-análise.

Logo, Oliveira (2016) insiste em ratificar que o instituto não promove uma política como sendo positiva sem fazer referência às limitações do argumento apresentado. Freitas (2016)³⁴, por outro lado, contra-argumenta, informando que o cerne do problema metodológico não está na consistência de pesquisas utilizadas pelo instituto, mas no processo de construção das evidências, como, por exemplo, os critérios de escolha utilizados para a utilização das pesquisas internacionais selecionadas.

Os questionamentos e as críticas empreendidos por Freitas (2015; 2016) são válidos e importantes, tendo em vista que essas pesquisas se apresentam como proposta de política educacional para resolução dos problemas da educação pública. De modo geral, ao se conceber a metodologia como elemento importante no processo de validação de uma pesquisa científica, torna-se realmente questionável um estudo que não tem o cuidado de explicitar os caminhos trilhados até a chegada aos seus resultados finais, assim como trabalhos que evitam o conflito de ideias e de dados em seu interior.

3.2 Alfa e Beto Soluções

O Alfa e Beto Soluções é uma divisão do IAB que oferece programas, serviços e coleções, intitulados “Soluções educacionais”, os quais funcionam como suporte para aqueles que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das crianças – dentre os quais estão secretarias de ensino, escolas, pais e educadores.

³³ Fonte: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/01/04/instituto-alfa-e-beto-contesta-o-blog/>.

³⁴ Fonte: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/01/05/resposta-ao-instituto-alfa-e-beto-ii/>

Grosso modo, conforme informações do *site* do Instituto, o Alfa e Beto Soluções:

[...] desenvolve programas de ensino, coleções, materiais didáticos e serviços voltados para a educação infantil, alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Nossa proposta é aliar, de forma integrada, o ensino estruturado, a pedagogia, a tecnologia e, também, desenvolver uma gama de serviços para a gestão das secretarias de ensino. (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017a).

Trazendo o exemplo de Teresina, conforme informações presentes em seus Diários Oficiais (2003-2016), a aquisição de serviços, programas e coleções completos, bem como de seus materiais pelas redes estaduais e municipais de ensino, de forma avulsa, possivelmente, realiza-se por intermédio de contrato anual entre as partes. No entanto, para pessoas físicas, como os pais, a obtenção dos produtos pode ser realizada por meio de compra direta no *site* do Instituto (IAB, 2016).

Como é explicitado no Quadro 6, a seguir, as “Soluções educacionais” comercializadas compreendem uma infinidade de propostas de intervenções para as etapas da educação infantil (creche e pré-escola) e do ensino fundamental (alfabetização e séries iniciais do 1º ao 5º ano).

Quadro 6 – Soluções educacionais do Instituto Alfa e Beto

Soluções educacionais	Descrição	Materiais
Programa Alfa e Beto Pré-Escola I e II	O Programa abrange todas as áreas do desenvolvimento infantil. São mais de 250 habilidades específicas, trabalhadas ao longo do Pré-I e do Pré-II, englobando as áreas: pessoal e social; matemática e lógica; ciências; artes; linguagem, leitura e redação; estudos sociais; e desenvolvimento motor.	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-escola I: Meu Livro de Arte / Meu Livro de Atividades Pré-I (volumes I e II) / Grafismo e Caligrafia: introdução / Conte outra Vez – Livro gigante / Manual para o professor (Orientação da Pré-Escola; Livro Conte outra vez) / Agenda da Pré-Escola / Cartazes (conjunto com cinco) / Manual da Secretaria de Educação. - Pré-escola II: Meu Livro de Arte; Meu Livro de Atividades Pré-II (volumes I e II); Grafismo e Caligrafia: Letras de Forma; Livro gigante e reduzido Chão de Estrelas; Manual de Consciência Fonêmica; Manual de Orientação da Pré-Escola; Manual do Livro Gigante – Chão de Estrelas; Agenda da Pré-Escola; Bonecos Alfa e Beto (par); Cartazes (conjunto com cinco); Cartelas de letras (conjunto com 54); Letras do Alfabeto (saquinho com 54); Manual da Secretaria de Educação.
Programa Alfa e Beto de Alfabetização	O Programa Alfa e Beto de Alfabetização se destina ao 1º ano do ensino fundamental, série em que a alfabetização deve acontecer. O objetivo é assegurar que todos os estudantes dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita, o que	Ciências 1º ano; Grafismo e Caligrafia – Letras Cursivas; Aprender a Ler; Leia Comigo – Livro gigante; Leia Comigo – Livro reduzido; Matemática 1º ano – Volumes 1 e 2; Minilivros – 110 unidades; Aprender e Ensinar; ABC do Alfabetizador; Alfabetização de Crianças e Adultos: Novos

	<p>aumenta suas chances de avançar com sucesso na vida escolar e concluir seus estudos no tempo adequado.</p>	<p>Parâmetros; Manual de Consciência Fonêmica; Manual de Orientação – Programa Alfa e Beto de Alfabetização; Ciências – 1º ano – Manual do Professor; Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática; Manual do Professor – Aprender a Ler; Leia Comigo – Manual do Professor; Coleção Matemática para Pais e Professores – seis volumes; Agenda do Professor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização e PAA I; Bonecos Alfa e Beto (par); Cartazes (conjunto com cinco); Cartelas de letras (conjunto com 54); Letras do Alfabeto (saquinho com 54); Testes (1-4); Manual da Escola; Manual da Secretaria de Educação.</p>
<p>Programa Alfa e Beto de Língua Portuguesa</p>	<p>O Programa Alfa e Beto de Língua Portuguesa se apoia no livro “Aprender para Ler”, voltado para a alfabetização de crianças no 1º ano, e na Coleção ABCD, destinada a alunos do 2º ao 5º ano. O currículo contempla, além de alfabetização no 1º ano, as competências de leitura, escrita e expressão oral. Também proporciona um enfoque balanceado entre a estrutura (gramática) e os usos sociais da língua (pragmática).</p>	<p>Coleção ABCD – Livro A, Livro B, Livro C ou Livro D; Coleção ABCD – Manual do Professor – Livro A, Livro B, Livro C ou Livro D; Usando Textos na Sala de Aula: tipos e gêneros textuais; Coleção ABCD – Manual de Orientação; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II.</p>
<p>Programa Alfa e Beto de Matemática</p>	<p>Estruturado para as séries iniciais (1º a 5º ano), o Programa possui quatro eixos: número e operações; grandezas e medidas; formas e volumes; tratamento da informação. Os materiais, por sua vez, contêm orientações e comandos simples: há muita matemática e pouca divagação.</p>	<p>- Para o 1º e o 2º ano: Matemática 1º ano – Volumes 1 e 2 ou Matemática 2º ano – Volumes 1 e 2; Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática; Coleção Matemática para Pais e Professores – seis volumes; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II. - Para o 3º, o 4º e o 5º ano: Matemática – 3º ano, 4º ano ou 5º ano; Matemática – 3º ano, 4º ano ou 5º ano – Caderno de Atividades; Matemática – 3º ano, 4º ano ou 5º ano – Livro do Professor; Matemática – 3º ano, 4º ano ou 5º ano – Caderno de Atividades – Livro do Professor; Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática; Coleção Matemática para Pais e Professores – seis volumes; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II.</p>
<p>Programa Alfa e Beto de Ciências</p>	<p>Possui três características que o distinguem: o foco em conceitos científicos básicos; a organização em torno de quatro áreas da ciência, que são estudadas em níveis de aprofundamento progressivo a cada ano; e uma estrutura didática que facilita a aprendizagem e leva em consideração a reconhecida dificuldade de muitos alunos com a leitura e com o pouco hábito de estudo e análise de textos</p>	<p>- Para o 1º ano: Ciências – 1º ano; Ciências – 1º ano – Manual do Professor; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II. - Para o 2º, o 3º, o 4º ou o 5º ano: Ciências – 2º ano, 3º ano, 4º ano ou 5º ano; Ciências – 2º ano, 3º ano, 4º ano ou 5º ano – Manual do Professor; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II.</p>

	informativos e didáticos. Também leva em conta a realidade de professores com limitado conhecimento sobre os conteúdos do Programa de ensino das séries iniciais e a realidade de escolas desprovidas de equipamentos e laboratórios.	
Programa Alfa e Beto de Fluência de Leitura	O Programa Alfa e Beto de Fluência de Leitura é o único programa sistemático existente no Brasil voltado para o desenvolvimento de competências de leitura fluente. Esse ensino se inicia no 1º ano do ensino fundamental, junto com o ensino de decodificação, e se estende nos anos posteriores.	Para Ler e Reler; Para Ler e Reler – Manual de Desenvolvimento de Fluência de Leitura; Manual do Professor – Para ler com fluência: atividades orais para a sala de aula; Para ler com fluência: jogos, atividades e desafios – 2º ano, 3º ano, 4º ano ou 5º ano; Para ler com fluência – Manual do Professor (acompanha os livros de Jogos, Atividades e Desafios).
Programa Alfa e Beto Prova Brasil	Trata-se de um programa intensivo de preparação de alunos dos anos finais do ensino fundamental para a Prova Brasil. Idealmente, deve ser implementado ao longo de dois anos, a partir do 4º ano, mas também pode sê-lo apenas nas turmas de 5º ano, no período de aplicação do exame.	- Para o 4º ano: Português – Caderno de Atividades – Revisão Prova Brasil; Para ler com fluência: jogos, atividades e desafios – 4º ano; Para Ler e Reler; Matemática 3º ano – Caderno de Atividades; Manual do Professor – Prova Brasil; Manual de Orientação – Prova Brasil; Para Ler e Reler – Manual de Desenvolvimento de Fluência de Leitura; Para ler com fluência – Manual do Professor (acompanha os livros de Jogos, Atividades e Desafios); Usando Textos na Sala de Aula: tipos e gêneros textuais; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II; Coleção Matemática para Pais e Professores – seis volumes; Matemática – 3º ano – Caderno de Atividades – Livro do Professor; Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática; Testes de Língua Portuguesa – Prova Brasil; Testes de Matemática – Prova Brasil. - Para o 5º ano: Português – Caderno de Atividades – Revisão Prova Brasil; Para ler com fluência: jogos, atividades e desafios – 5º ano; Matemática 2º ano – Caderno de Atividades – Revisão Prova Brasil; Matemática 3º ano – Caderno de Atividades; Matemática 4º ano – Caderno de Atividades; Manual do Professor – Prova Brasil; Manual de Orientação – Prova Brasil; Para ler com fluência – Manual do Professor (acompanha os livros de Jogos, Atividades e Desafios); Manual do Professor – Para ler com fluência: atividades orais para a sala de aula; Usando Textos na Sala de Aula: tipos e gêneros textuais; Agenda do Professor: Programa de Ensino Estruturado e PAA II; Coleção Matemática para Pais e Professores – seis volumes; Matemática – 2º ano – Volumes 1 e 2; Matemática – 3º ano – Livro do Professor; Matemática – 4º ano – Livro do Professor; Matemática – 3º ano – Caderno de Atividades – Livro do Professor;

		Matemática – 4º ano – Caderno de Atividades – Livro do Professor; Manual de Orientação da Coleção IAB de Matemática; Testes de Língua Portuguesa – Prova Brasil; Testes de Matemática – Prova Brasil.
Programa Digital Galáxia Alfa	O objetivo é assegurar que todos os estudantes dominem o nível básico de fluência em leitura e escrita, o que aumenta suas chances de avançar com sucesso na vida escolar e concluir seus estudos no tempo adequado. Todos os elementos da alfabetização em um único aplicativo: consciência fonêmica, princípio alfabético, leitura, fluência de leitura e escrita.	Uma licença com validade de um ano.
Programa Digital Zero a Quatro na Palma da Mão	Reúne, em uma única plataforma digital, toda a experiência pedagógica do IAB em educação infantil. Do planejamento e da preparação da aula à avaliação da criança, Zero a Quatro simplifica e facilita o trabalho do professor em cada momento do dia. Currículo, fichas, temas, brincadeiras: está tudo na mão, da leitura de um livro ao planejamento de uma visita ao zoológico.	A licença fornecida pelo Instituto Alfa e Beto pode ser compartilhada por toda a instituição (até 10 turmas) pelo período de um ano.
Serviço: Universidade da Primeira Infância	A Universidade da Primeira Infância engloba as atividades de formação de desenvolvimento voltadas para pais, cuidadores, educadores e outros profissionais da primeira infância.	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de formação de professores tutores; - Universidade do bebê: curso para gestantes e familiares; curso para famílias com crianças de zero a dois anos; curso para formação do hábito de leitura desde o berço; - Curso de formação de gestores de instituições de educação infantil;
Serviço: Elaboração de Políticas Públicas para a Primeira Infância	Colaboração com prefeituras na elaboração de políticas para a primeira infância. As políticas desenvolvidas são implementadas com base nas evidências sobre políticas e estratégias eficazes de intervenção e melhores práticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Suporte da equipe técnica do Instituto no desenvolvimento de programas de incentivo: à leitura desde o berço; a habilidades parentais em famílias de baixa renda; à implementação de programas de educação infantil.
Serviço: Avaliação de Instituições de educação infantil	Apresentam propostas de desenvolvimento institucional, bem como suporte para colaborar na sua implementação. A avaliação pode ser feita para instituições individuais ou para redes inteiras.	<ul style="list-style-type: none"> - Dois instrumentos internacionais são utilizados na avaliação: <i>ITERS-R</i> (sigla em inglês para Escala de Classificação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas) e <i>ECERS-R</i> (sigla em inglês para Escala de Classificação de Ambientes Para a Primeira Infância). Tratam-se de questionários preestabelecidos que viabilizam a avaliação objetiva de estruturas e processos que estão associados ao atendimento de qualidade.
Serviço: Curso de Formação de Professores Alfabetizadores	Desenvolvido com o apoio do Ministério da Educação, o programa pode ser implementado a distância ou por meio de cursos semipresenciais. O instituto propõe estabelecer relações com Instituições de ensino superior e Secretarias de Educação interessadas em utilizar os materiais para a formação de seus professores.	<ul style="list-style-type: none"> - O Curso de Formação de Professores Alfabetizadores se baseia na concepção científica de alfabetização conhecida como Ciência Cognitiva da Leitura. Ele tem sete unidades organizadas em 20 aulas gravadas em vídeo e um manual de orientação que segue as seguintes etapas: introdução; preparando para a alfabetização; competências da alfabetização: leitura;

		competências da alfabetização: escrita; desenvolvendo a leitura e a escrita; preparando para alfabetizar.
Serviço: Teste diagnóstico de alfabetização (versões impressa e digital)	Tal proposta se dá para que redes e escolas avaliem a qualidade da alfabetização desenvolvida pela equipe de técnicos do IAB. Os testes são aplicados em mais de 400.000 crianças em 18 estados, e cerca de 400 municípios. Os testes podem ser aplicados sob inteira responsabilidade do Alfa e Beto Soluções ou juntamente ao município. Normalmente, é capacitada uma equipe local que será responsável pela aplicação e pela correção parcial do teste. A correção final fica a cargo da equipe técnica do IAB, que envia a análise dos resultados para o município.	- Testes diagnósticos impressos de alfabetização também disponibilizados em versão digital. Neste último caso, o teste é aplicado e corrigido automaticamente com o uso de um <i>tablet</i> , oferecendo os resultados imediatamente.
Serviço: Diagnóstico de redes de ensino	Realiza-se o diagnóstico da rede de ensino tendo em vista a implementação de intervenções de maior ou menor escala. O objetivo é mapear informações e identificar pontos de estrangulamento em relação à cobertura, à eficiência e à qualidade.	- É desenvolvida uma metodologia própria para a coleta e a análise de dados e para a aplicação de testes de diagnóstico de competências de alfabetização, língua portuguesa e matemática para as séries iniciais do ensino fundamental, quando for o caso; - Nos estudos mais simples, são usados apenas dados secundários disponíveis nos diversos sistemas de informação do Governo Federal. Quando há possibilidade de acesso aos dados locais, o estudo envolve a obtenção e a análise de dados juntamente à Secretaria de Educação e, quando necessário, à Secretaria de Administração e/ou da Fazenda, para a obtenção de dados de pessoal e folha de pagamento.
Serviço: Reestruturação de redes de ensino	A proposta é trabalhar juntamente a estados e municípios na identificação de entraves estruturais que impedem gestores e governos de avançar na questão da educação, evitando o desperdício de recursos financeiros e humanos.	- Atua-se nos seguintes pontos: identificação e análise de disfunções da Secretaria; identificação e análise de acúmulo de distorções estruturais (perda de funcionalidade com o acúmulo de programas do MEC); identificação do perfil e da lotação de pessoal (funcionários com perfil técnico compatível com a sua missão de planejar a educação no estado ou município e dar apoio às escolas de sua rede); - O relatório final inclui proposta de reorganização para a estrutura e o funcionamento da Secretaria.
Serviço: Otimização do Transporte Escolar	Junto à TRANSLOG, a proposta do Instituto é realizar a análise e o mapeamento completos das rotas, da situação das escolas, dos contratos, dos custos de operação do sistema de transporte e de outros fatores locais, como a condição das estradas ou a topografia do município. O objetivo é reduzir custos, dentro das restrições e das normas apresentadas pelo	- Os dados são analisados com o uso de instrumentos analíticos desenvolvidos com técnicas de pesquisa operacional; - O relatório final inclui orientações detalhadas para a implementação das mudanças, inclusive alterações em escolas, rotas, contratos e estratégias de implementação.

	município.	
Serviço: Planejamento de redes para implementação do tempo integral	Junto à TRANSLOG, o Instituto objetiva ajudar prefeituras e secretarias a estabelecer uma política de universalização da oferta em tempo integral, que pode ser implementada ao longo de cinco a sete anos, de forma economicamente viável. Segundo o IAB, para ser economicamente viável, o planejamento para a implementação do tempo integral precisa ser inteiramente pensando <i>a priori</i> , com balizamentos técnicos e financeiros rigorosos.	<p>- A metodologia desenvolvida pelo IAB envolve as seguintes etapas: estudos de demografia, projeções demográficas e de tendências locais; levantamento da rede de escolas municipais e estaduais (situação legal e física); levantamento patrimonial do setor público; análise dos planos de carreira e regras de lotação de escolas; análise do comportamento da receita e da despesa da educação municipal e projeção das mudanças em função do aumento progressivo de alunos em tempo integral; estudo de viabilidade financeira.</p> <p>- O município recebe uma proposta final que inclui a tipologia recomendada, a localização e a estrutura das escolas, classificadas por tipo e tamanho, a análise de viabilidade financeira e o cronograma de implementação.</p>
Coleção Pequenos Leitores	A Coleção Pequenos Leitores é composta de 12 títulos – cada dois deles destinados a faixas etárias de seis, 12, 18, 24, 30 e 36 meses.	<p>- 12 livros apenas ilustrados, abordando diferentes temas;</p> <p>- DVD Leitura desde o berço.</p>
Coleção Livro Gigante	A coleção integra o Programa Alfa e Beto Pré-Escola e o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Nesse caso, a sugestão é usar os livros separadamente como proposta de introdução das crianças a partir dos quatro anos na prática de leitura.	- Essa coleção é composta por três livros em tamanho gigante (formato A3). Todos os títulos trazem 20 ou mais textos com ilustrações.
Coleção Grafismo e Caligrafia	A coleção integra o Programa Alfa e Beto Pré-Escola e o Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Nesse caso, a sugestão é usar os livros separadamente como proposta de introdução das crianças a partir dos quatro anos às habilidades motoras finas ao grafismo e das letras, formas associadas ao alfabeto e aos numerais.	- A coleção é composta por três livros, além de um pequeno manual com orientações sobre postura, uso correto do lápis e dos comandos e sequências que a criança deve aprender para escrever de maneira clara.
Coleção ABCD	Coleção direcionada aos alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, podendo ser utilizada de forma independente ou inserida no contexto do Programa Alfa e Beto de Língua Portuguesa.	<p>- É composta pelos livros A, B, C e D. Cada um é formado por quatro unidades que abordam o conhecimento de um gênero de texto. Cada unidade compõe cinco lições. A cada lição, as atividades se repetem em um grau crescente de dificuldade.</p> <p>- O Programa oferece materiais de uso coletivo em sala de aula e manuais de orientação para professores, coordenadores pedagógicos e Secretarias de Educação.</p> <p>- Oferecem-se capacitação e assistência para</p>

		a implementação e a manutenção do Programa.
Coleção Matemática para Pais e Professores	Os livros de tal coleção foram desenvolvidos levando em consideração a prática de países considerados com bom desempenho em Matemática. Tendo em vista a realidade brasileira, na qual muitos professores não são adequadamente preparados para o desafio de ensinar, o material reforça o dever dos pais de acompanhar a vida acadêmica de seus filhos.	- São seis volumes, um de introdução e um para cada série escolar, do 1º ao 5º ano.

Fonte: *Site* do Instituto Alfa e Beto (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2017f, 2017g, 2017h, 2017i, 2017j, 2017k, 2017l, 2017m, 2017n, 2017o, 2017p, 2017q, 2017r, 2017s, 2017t, 2017u, 2017v, 2017w, 2017x).

Examinando o Quadro 6, contabilizam-se 23 “Soluções educacionais” propostas pelo Instituto Alfa e Beto. Dessas, nove são programas, outros nove são serviços e cinco são coleções. Destaca-se que, desse total, seis propostas são direcionadas para a educação infantil, nove são para o ensino fundamental e oito se voltam para ambas as etapas, em forma de coleções (Coleção Grafismo e Caligrafia; Coleção Livro Gigante) e serviços (Curso de formação de professores alfabetizadores; Teste diagnóstico de alfabetização – versões impressa e digital; Diagnóstico de redes de ensino; Reestruturação de redes de ensino; Otimização do transporte escolar; Planejamento de redes para implementação do tempo integral).

Com base em informações apresentadas no relatório de 10 anos de atividades do Instituto Alfa e Beto, é possível assinalar que, especificamente, os programas foram se inserindo no contexto do IAB enquanto política de ensino, paulatinamente, desde a sua fundação, em 2006, até o ano de 2016 (IAB, 2016).

Nessa via, organizando a inserção dos programas do Instituto, como propostas de ensino, por dados cronológicos, é possível identificar, em 2006, a existência de três programas: Alfa e Beto Pré-Escola, Alfa e Beto de Alfabetização e Alfa e Beto de Língua Portuguesa. No ano de 2007, foram agregados aos programas já existentes o Alfa e Beto de Matemática, seguido do Alfa e Beto de Ciências. Em 2008, surgiu o Alfa e Beto de Fluência de Leitura. Em 2010, entrou em cena a Coleção Primeiros Leitores. Em 2011, o Alfa e Beto Prova Brasil apareceu, e, em 2015, surgem o Galáxia Alfa Digital e o Zero a Quatro na Palma da Mão (IAB, 2016).

Essa ampliação de propostas e habilidades, cumprida por meio dos programas, resulta de discussões nacionais e internacionais promovidas pelo Instituto, inspiradas e/ou influenciadas pelas agendas do BM, agência multilateral de maior influência desde os anos

1990. Considera-se que o Instituto Alfa e Beto se alinha ao Banco Mundial no que diz respeito à concepção de educação, ao sobrelevar as metas educacionais em favor do mercado.

Essa aproximação é possível quando se identifica o termo “capital humano” enquanto fim educativo no relatório de 10 anos de atividades do IAB (2016), assim como nas agendas educacionais propostas pelo BM, como apresentam Bernussi (2014), Mota Jr. e Maués (2014) e Pronko (2014).

É inescusável pontuar que o BM trouxe para a discussão a necessidade de investir na primeira infância (crianças de zero a seis anos) de forma tímida, em sua primeira agenda: Educação para Todos (1990-1999 / 2000-2010)³⁵ (BERNUSSI, 2014). Em um momento posterior, essa discussão ganhou espaço privilegiado em sua mais recente agenda: Aprendizagem para Todos (2011-2020) (PRONKO, 2014). As propostas do BM para essa etapa de ensino partem da premissa de que o investimento no conhecimento e nas competências na primeira infância favorece o desenvolvimento econômico global:

O ponto essencial da estratégia para a educação do Grupo do Banco é: investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos. Em primeiro lugar, as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem, pelo que a visão tradicional de começar a educação com a escola primária responde demasiado tarde ao desafio. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Nesse sentido, é possível afirmar que os programas do IAB se estruturam, enquanto propostas reformistas, em prol de uma sociedade de mercado em que o cidadão de direito passa a ser um indivíduo com habilidades e competências específicas, apto a atuar no setor produtivo e fazer o país avançar economicamente, nos termos da teoria do capital humano, tão em voga no Brasil desde os anos de 1950. Sobre isso, Mészáros (2005) avulta que essas reformas são superficiais, na medida em que objetivam manter intactas as estruturas fundamentais da sociedade capitalista.

Reconhecendo essa premissa do BM, o Instituto apresenta seus programas como alternativas eficazes para a crise de qualidade da educação brasileira, pois, para Oliveira, em entrevista ao portal da revista Veja:

³⁵ A agenda intitulada “Educação para Todos”, constituída nos anos de 1990 como referência mundial para as políticas educacionais, teve vigência de duas décadas. Influenciada por dois momentos distintos, foi gerada na Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, e, posteriormente ampliada, em 2000, no Fórum de Educação realizado em Dakar, no Senegal (BERNUSSI, 2014). Desde 2011, a agenda internacional segue com a proposta de “Aprendizagem para Todos” visando ao alcance das metas até o ano 2020 (PRONKO, 2014).

A escola deixou de ser cobrada pelo cumprimento de suas obrigações essenciais e passou a ser cobrada por milhares de coisas que ela não tem condição de fazer, como cuidar da educação sexual, educação para o trânsito, para o consumo etc. A escola perdeu sua função social (BIBIANO, 2014).

Para o presidente do IAB, a função histórica e antropológica da escola é transmitir conhecimentos – especificamente, aqueles que sejam relevantes para o desenvolvimento das pessoas, como os matemáticos, os instrumentos da lógica, a linguagem e as ciências (BIBIANO, 2014). Em conformidade com Oliveira, é necessário que os empresários abram os olhos para essa questão, visto que

[...] todo mundo sabe que o maior recurso das economias modernas são as pessoas, ou seja, seu conhecimento e sua competência. Isso vale mais que soja, ouro, pré-sal. Os países com que competimos vão ganhar a competição na medida em que tiverem gente mais bem preparada. Gente capacitada é dinheiro, e os empresários sabem disso. [...] Quanto mais gente bem formada tiver no país, independente do curso, melhor será para a economia (BIBIANO, 2014).

A partir do discurso de caráter economicista supracitado, depreende-se que o sujeito, no processo educativo, é concebido como um meio para um fim único, ou seja, a manutenção do sistema capitalista e a sua acumulação exacerbada. Nessa lógica, Mészáros (2005, p. 27) testemunha que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”, isto é, negligenciar o ideal de uma educação para a humanização.

É de forma consciente, enquanto empresário, que Oliveira considera legítimo o investimento na primeira infância como fator determinante para o avanço da economia. Nesse sentido, defende a implantação imediata do intitulado ensino estruturado, com base em evidências científicas que valorizem as competências aludidas, em substituição aos discursos das academias universitárias arraigados no âmbito educacional público, os quais, para ele, não passam de especulações ideológicas.

A política pública deve se concentrar na regulação, para promover a competição, e na desregulamentação das profissões, para permitir a modernização dos currículos, de acordo com as tendências e exigências do século XXI. [...] Melhorar a educação no Brasil requer coragem para enfrentar o corporativismo generalizado dos sindicatos e da comunidade acadêmica que, em grande parte, tem sido responsável pela timidez das reformas propostas até aqui (IAB, 2016).

É baseado nessa ideia que Oliveira opina que seus programas constituem uma política eficaz de ensino para o país, já que se organizam e se efetivam inspirados nos princípios do ensino estruturado. Segundo informações do currículo base do Instituto (OLIVEIRA, 2014), o ensino estruturado é inspirado em evidências de sucesso de países como os Estados Unidos (EUA), a França e a Espanha. Entre os marcos de influência mais importantes estão: publicações da *National Academy of Sciences* (NICHHD), dos Estados Unidos, sintetizadas no livro *From Neurons to Neighborhoods* (SCHONKOFF; PHILLIPS, 2000); estudos dos países membros da OCDE, apresentados na série de publicações intituladas *Starting Strong I e II* (OCDE, 2001, 2006).

Conforme explicitado na Figura 1, estruturalmente, o ensino deve se desenvolver a partir da articulação dos seguintes elementos:

Figura 1 – Princípio do ensino estruturado do IAB



Fonte: Site do Instituto Alfa e Beto Soluções (2017b).

Resumindo, Oliveira (O QUE É..., 2014), em vídeo, ponderou que o ideal de um ensino estruturado se organiza em torno de um objetivo, qual seja estruturar o ensino visando à preparação do aluno, por meio de uma proposta que articula elementos como: programa de ensino; proposta pedagógica; meios de ensino; avaliação; instrumentos de apoio ao professor, à sala de aula, à coordenação pedagógica, à escola e à Secretaria.

Seguindo as informações expressas no Quadro 6, a fim de assegurar a estrutura e o funcionamento em uma rede estadual ou municipal de educação, todos os programas do Instituto contam com materiais para o aluno, a classe, o professor, a escola (coordenador, diretor) e a Secretaria de Educação.

Nesse processo, vale sobrelevar, consoante informações do *site* do Alfa e Beto Soluções (2017a), que a implantação dos programas é acompanhada de serviços como capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência técnica monitorada, com uso de sistemas de informação computadorizados.

Entre os sistemas computadorizados, podem-se elencar: Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto (SIGIAB); Galáxia Alfa; IAB Teste. Informações do *site* da Prefeitura Municipal de Teresina (TERESINA, 2016c) dão conta de que

[...] o SIGIAB é o sistema que compila os dados por aluno e por turma, gerando uma série de relatórios capazes de diagnosticar avanços e desafios no Alfa e Beto. Já o Galáxia Alfa é o jogo educativo que avalia o aprendizado dos estudantes em processo de alfabetização, onde o aprendizado é mensurado a partir do desempenho da criança em cada fase. E o mais novo sistema utilizado pelos gestores, o IAB Testes, chegou no mês de junho para reforçar o ciclo de avaliação, com a aplicação de testes digitais, realizados nos *tablets*.

Em suma, os dados coletados em todas essas ferramentas objetivam explicitar o grau de desenvolvimento do aluno no contexto do Programa. Assim, o Sistema é uma ponte de comunicação entre as redes públicas de ensino e o Instituto Alfa e Beto, quanto aos resultados de implantação do intitulado ensino estruturado.

Portanto, esses sistemas funcionam como uma ferramenta de controle do IAB sobre a gestão de suas políticas de ensino. A respeito disso, o presidente do Instituto declarou em vídeo (O QUE É..., 2014) que, “[...] na experiência do IAB, um ensino estruturado funciona e funciona bem, mas sempre depende da qualidade do gerenciamento.”

Logo, é relevante sublinhar que, além das assessorias de gestão empregadas para a condução dos programas, são oferecidos e/ou comercializados outros serviços que impactam de forma direta o gerenciamento de políticas educacionais das redes de ensino estaduais e municipais. Dentre elas, podem-se apontar: assessoria para a elaboração de políticas para a primeira infância; diagnóstico de rede de ensino; reestruturação de rede de ensino; planejamento de redes para implantação de tempo integral; otimização de transporte escolar.

Aliás, esse movimento de inserção de serviços e programas do setor privado no âmbito educacional público fecunda um processo, já mencionado neste estudo, denominado por Ball e Youdell (2008) de exprivatização. Para Adrião et al. (2009), essa tendência se efetiva quando o setor público abre espaço para o privado implantar e executar suas políticas, como a adoção de tecnologias ou assessorias privadas para a organização da gestão de secretarias de educação e/ou a compra de sistemas apostilados de ensino.

Nesse diapasão, pode-se afiançar que os programas de ensino estruturado, propostos pelo Instituto, enquadram-se nessa classificação de sistema apostilado de ensino, uma vez que são idealizados por uma organização de iniciativa privada e ofertam pacotes educacionais contendo materiais didáticos e assessorias externas para redes educacionais, as quais interferem no currículo, na formação docente, na avaliação e na gestão do ensino.

Sobre esses pacotes educacionais, autores como Adrião et al. (2009; 2011; 2015), Ximenes (2015) e Freitas (2014) afirmam que se trata de sistemas padronizados de ensino, os quais são reflexo das novas necessidades produtivas do capitalismo.

Freitas (2014, p. 1091) afiança que

O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários, é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. E, neste sentido, consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que eles mesmos assumirem a direção do processo educativo. Isso exige que se desmoralize o magistério e os profissionais da educação, que se mobilizem as forças conservadoras e de senso comum da “sociedade” em apoio às suas teses (incluindo o país), e que se privatize a operação das escolas.

É nesse contexto que se inserem os programas do Instituto Alfa e Beto e que se mobiliza uma infinidade de outras empresas com fins lucrativos, como: Grupo Colégio Osvaldo Cruz (COC), Positivo, Objetivo, Santillana, Abril Educação e Pearson, os quais são objetos de estudo em pesquisas realizadas por Theresa et al. (2011, 2015).

Para Ximenes (2015), o processo de privatização da educação atual, resultante da crescente adoção de sistemas privados em instituições públicas, além de ferir os princípios de gestão democrática e de autonomia relativa do docente, vai de encontro aos direitos humanos universais à educação, como disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

De forma mais detalhada, a seguir, caracterizar-se-á o sistema apostilado Alfa e Beto Pré-Escola II, programa do Instituto em tela neste estudo.

3.3 Alfa e Beto Pré-Escola II

Criado em 2006, juntamente à institucionalização do IAB, o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II surgiu como estratégia de ensino estruturado voltada a contribuir na efetivação do processo de alfabetização infantil aos seis anos de idade, ou seja, no 1º ano do ensino fundamental. Tal meta vai de encontro ao estabelecido pelo Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, segundo o qual a idade mínima seria de oito anos.

A esse respeito, Oliveira declarou, em vídeo (PROGRAMA..., 2009a), que o instituto se baseia em evidências advindas do campo econômico e da ciência do desenvolvimento – especificamente, da Neurociência. Para os economistas, quanto mais cedo se investir em capital humano, melhor, já que, por ser cumulativo, um investimento em longo prazo gera maior retorno. Para os neurocientistas, quanto mais cedo a criança recebe estímulos, maiores serão as condições para o seu desenvolvimento.

Alegando a inexistência de políticas públicas, por parte do governo, capazes de fecundar o desenvolvimento infantil, Oliveira ponderou que programas como o PNAIC, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) não trouxeram avanços significativos para o atendimento à primeira infância (crianças de zero a seis anos).

Assim, com base em dados de âmbito internacional, Oliveira considera o Instituto como uma entidade capaz de criar e conduzir políticas educativas adequadas para a primeira infância no Brasil (PROGRAMA..., 2009a). É nesse patamar que o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II se funda e se efetiva como parte da política para a educação infantil em diversas redes estaduais e municipais de ensino no país.

Como foi descrito no Quadro 6, integram o referido Programa os materiais didáticos para alunos, professor, escola e pedagogo, assim como para a Secretaria de Educação. Apesar de a grande maioria dos materiais ser destinada ao professor e ao aluno, a escola, o pedagogo e a Secretaria também tomam posse deles, pois precisam acompanhar a sua efetivação em sala de aula. À Secretaria, por ser o órgão gestor superior, é destinado um material especial que servirá de guia para a supervisão na implantação do Programa.

De maneira mais detalhada, conforme apresentação em vídeo pelo IAB, entre os materiais destinados à criança e ao professor estão (PROGRAMA..., 2009b):

- O livro de artes para as crianças, para o ensino de competências e técnicas, bem como a instrução da criança a apreciar e avaliar a qualidade de diferentes produções artísticas;
- Os livros de grafismo, que trazem atividades destinadas a orientar as crianças para que dominem os instrumentos básicos do trabalho escolar, como o controle dos movimentos e os rudimentos da caligrafia;
- Os livros de atividades I e II, identificados como o material mais importante, por sintetizarem todas as competências que as crianças desenvolvem nas demais

atividades – segundo o instituto, com esse material, a criança ouve e emprega mais de duas mil palavras novas a cada ano letivo, enriquecendo o vocabulário e a sintaxe;

- Os materiais que servem tanto à criança quanto ao professor, como o livro gigante “Chão de Estrelas”, com histórias que se articulam com os demais materiais, os bonecos Alfa e Beto, o conjunto de cinco cartazes, a cartela com conjunto de 54 letras e um saquinho com 54 letras do alfabeto;
- Os manuais que são enviados especialmente para o professor, como o de consciência fonêmica, o de orientação da pré-escola, o livro gigante “Chão de Estrelas”; a Agenda da Pré-Escola.

Seguindo os princípios do ensino estruturado, toda a proposta do Programa Alfa e Beto de Alfabetização tem como base e se articula a um currículo próprio, construído pelo Instituto. Nele, descreve-se que o Programa de ensino está organizado sob sete aspectos do desenvolvimento e contempla mais de 250 habilidades próprias para as crianças de cinco anos.

Dados disponibilizados no *site* do Alfa e Beto Soluções (2017b) designam que o currículo do IAB

[...] identifica a pré-escola como o espaço e o tempo para proporcionar estímulos que garantirão crianças seguras e confiantes para ingressar na escola formal, prontas para ser alfabetizadas e preparadas para superar com êxito os desafios da escola e da vida. [...] A proposta repousa no conceito de aprender brincando e brincar aprendendo. Para a criança, ser, estar, viver, imitar, conversar consigo mesma e com outros, e, sobretudo, brincar, são formas de aprender. Brincar é a forma privilegiada que as crianças possuem para aprender e as ferramentas do Programa Alfa e Beto Pré-Escola valorizam essa característica fundamental da infância. Mas não para por aí.

A fim de atingir o desenvolvimento de competências e habilidades de forma lúdica, o Instituto Alfa e Beto, em vídeo, mostrou que os temas e os conteúdos contidos nos materiais são sistematizados por semanas de trabalho, ou seja, o livro didático está estruturado de tal forma que toda a rotina de trabalho do professor – e, conseqüentemente, da criança – se organiza em função da manipulação do material (PROGRAMA..., 2009b).

Essa organização provoca o questionamento em torno da aplicabilidade lúdica da proposta do Programa, uma vez que o desenvolvimento de habilidades se dá a partir da manipulação, em sala de aula, do livro didático, já que o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II centra suas atividades rotineiras nos livros didáticos. Outro fator que incita dúvida diz respeito à validade da gama de habilidades que o Programa possibilita desenvolver.

Essas inquietações são reforçadas quando se verifica, no discurso do IAB, a contradição sobre a função da pré-escola, pois, apesar de o Instituto afirmar que ela é um espaço que permite a formação integral da criança, ele reitera que o seu Programa contempla apenas atividades voltadas a incentivar todas as competências que sejam relevantes na preparação da criança para a alfabetização na escola formal (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017b).

Sobre a preparação da criança para o processo de alfabetização no ensino fundamental, o livro “Alfabetização: em que consiste e como avaliar”, organizado por Morais e Oliveira (2015, p. 8), designa que:

Quanto a preparar a criança para se alfabetizar, a ênfase na pré-escola deve se concentrar no desenvolvimento fonológico – respeitando a sua ordem natural que vai da palavra para sílabas para ataque/rima até chegar ao fonema. A ordem é importante: aos três anos de idade a criança típica ainda não está em condições de desenvolver a consciência dos fonemas. Mas já nessa altura se podem propor jogos linguísticos, que ajudam a criança a tomar consciência de aspectos da estrutura da língua, tais como sua estrutura silábica, bem como sua prosódia e seu ritmo. Outra função importante da pré-escola é desenvolver gosto pelo hábito de leitura – para que as crianças desenvolvam sua compreensão oral e o vocabulário.

Baseado na Psicologia Cognitiva, em especial na Neurociência, na busca por uma preparação para a alfabetização, o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II se concentra no desenvolvimento fonológico tendo como recurso o método fônico (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017b). Nesse enfoque, apura-se uma primazia no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Longe de desconsiderar a importância da leitura e da escrita como fatores indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, a preocupação que se coloca, a partir do exposto até aqui, gira em torno da elevação dessa habilidade a um estágio superior de relevância, de estratégia para o seu desenvolvimento centrado no livro didático, e em torno da intencionalidade implícita na proposta de ensino estruturado, cujo fundamento está arraigado na preocupação de satisfazer às necessidades do sistema capitalista, com vistas ao seu crescimento econômico, por meio do fomento ao capital humano.

Nessa demanda, o IAB realiza o controle e o acompanhamento sobre o desenvolvimento do Programa em tela nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, mediante disponibilização de serviços como capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência técnica monitorada, com o uso de sistemas de informação computadorizados para supervisionar os resultados (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017b).

No tocante ao Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, a supervisão sobre os resultados ocorre por meio do Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto (SIGIAB). Em conformidade com o portal da Prefeitura de Teresina-PI (TERESINA, 2017b), o SIGIAB é uma plataforma *on-line*, manipulada pelos gestores das instituições de educação infantil, que compila dados por aluno e por turma, gerando uma série de relatórios mensais com informações sobre a infrequência dos discentes e o ritmo de aprendizado das crianças, com mensuração a partir dos resultados de testes padronizados aplicados nas escolas, os quais são elaborados pelo próprio Instituto.

O SIGIAB é uma ferramenta de controle do IAB sobre a implantação e os resultados de seus programas e um recurso de definição das estratégias educativas que impactam diretamente a gestão da Secretaria e o trabalho do professor.

Por isso, infere-se que, nessa relação entre IAB, Secretaria e professor, existe um grau de hierarquia sobre o processo de elaboração e efetivação das políticas de ensino. Nesse sentido, o Instituto aparece na posição de idealizador de políticas e, sobretudo, de regulador delas. As secretarias estaduais ou municipais que aderem aos programas do IAB se responsabilizam por reorganizar o seu sistema, em consonância com a orientação das premissas gerenciais do Instituto. O professor, por sua vez, é aquele que precisa aprender a ensinar por meio de formações, a fim de efetivar a política tal qual ela foi idealizada pelo IAB, tendo em vista o produto final, que é a aprendizagem do aluno, ou melhor, o capital humano.

3.4 A “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto

Considerando os dados explicitados sobre o IAB e os seus respectivos programas, o tópico seguinte faz uma abordagem pontual sobre os contratos entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Alfa e Beto, sobrelevando questões sobre processo de constituição, motivações, expansão, bem como interferências na gestão da educação infantil a partir da implantação, especificamente, do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II.

3.4.1 Constituição, motivação e expansão

O firmamento do primeiro contrato entre a SEMEC de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto data do ano de 2003, com propostas de intervenções para as séries iniciais do ensino fundamental, mediante a aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização

(TERESINA, 2013a). Atualmente, as ações do Instituto abrangem o 1º, o 2º, o 3º, o 4º e o 5º anos do ensino fundamental, agregando outros programas, como o Prova Brasil – preparatório para exames nacionais em larga escala.

Em 2014, o IAB se expandiu para a etapa final da educação infantil, que atende a crianças de cinco anos de idade. Em 2016, a implantação do Programa já compreendia dois terços dos 151 Centros de educação infantil, totalizando 100 unidades (TERESINA, 2016a).

De acordo com a Prefeitura Municipal de Teresina, a expansão dessa proposta para a educação infantil se justifica pela necessidade de a Secretaria intensificar as ações em favor da alfabetização, introduzindo uma série de novos programas para apoiar as escolas na superação de desafios como a infrequência de alunos e a reprovação escolar (TERESINA, 2015a). Por conseguinte, a educação infantil se limita a um caráter propedêutico de preparação para a etapa subsequente.

A relação entre a Rede Municipal de Educação e o Instituto Alfa e Beto se materializou por meio da celebração de contratos anuais entre as partes, desde o ano de 2003. Tal informação foi adquirida por meio de sondagem nos Diários Oficiais do Município de Teresina entre 2003 e 2016.

No processo de levantamento dos dados, destacou-se o fato de que todos os contratos realizados entre as partes tinham sido firmados com inexigibilidade de licitação. Sobre essa possibilidade, a Lei n.º 8.666/1993, em seu Art. 25, nas alíneas I a III e nos parágrafos 1º e 2º, assegura:

Art. 25. É inexigível a licitação quando houver inviabilidade de competição, em especial:

I - para aquisição de materiais, equipamentos, ou gêneros que só possam ser fornecidos por produtor, empresa ou representante comercial exclusivo, vedada a preferência de marca, devendo a comprovação de exclusividade ser feita através de atestado fornecido pelo órgão de registro do comércio do local em que se realizaria a licitação ou a obra ou o serviço, pelo Sindicato, Federação ou Confederação Patronal, ou, ainda, pelas entidades equivalentes;

II - para a contratação de serviços técnicos enumerados no art. 13 desta Lei, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, vedada a inexigibilidade para serviços de publicidade e divulgação;

III - para contratação de profissional de qualquer setor artístico, diretamente ou através de empresário exclusivo, desde que consagrado pela crítica especializada ou pela opinião pública.

§ 1º Considera-se de notória especialização o profissional ou empresa cujo conceito no campo de sua especialidade, decorrente de desempenho anterior, estudos, experiências, publicações, organização, aparelhamento, equipe técnica, ou de outros requisitos relacionados com suas atividades, permita

inferir que o seu trabalho é essencial e indiscutivelmente o mais adequado à plena satisfação do objeto do contrato.

§ 2º Na hipótese deste artigo e em qualquer dos casos de dispensa, se comprovado superfaturamento, respondem solidariamente pelo dano causado à Fazenda Pública o fornecedor ou o prestador de serviços e o agente público responsável, sem prejuízo de outras sanções legais cabíveis (BRASIL, 1993).

A partir do disposto nesse artigo, depreende-se que os contratos firmados entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto, em caráter de inexigibilidade, são questionáveis. Esse fato está explícito no Art. 25, na alínea I, da Lei supracitada, a qual aponta que a inexigibilidade de contrato só pode se consumir se não houver possibilidade de competição, vedada a preferência de marca.

Nesse sentido, é sabido que o mercado conta com várias empresas congêneres ao Instituto Alfa e Beto, adequadas para competir em pé de igualdade com ele, levando em consideração que também possuem sistemas apostilados. Dentre elas, podem-se citar os sistemas COC *by Pearson*, Pitágoras e Positivo.

A partir dessa determinação legal, capta-se que programas de alfabetização não são exclusividade do Instituto Alfa e Beto, fato comprovado em apuração realizada pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) de Roraima sobre a aquisição de material didático da empresa Instituto Alfa e Beto pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista (SMEC). Na conclusão da relatoria,

O ponto dissonante em relação a este achado de auditoria está centrado no apontamento da equipe técnica de que na contratação do Instituto Alfa e Beto não foi comprovada a inviabilidade de competição e nem a singularidade do objeto, sendo, portanto, ilegal a contratação direta por meio da inexigibilidade de licitação, com base no art. 25, I da Lei nº 8.666/93, haja vista que existem vários programas de ensino estruturado, oferecidos por diversas instituições de ensino, tais como os sistemas COC, Pitágoras e Positivo etc. (RORAIMA, 2013, p. 20).

Portanto, a compra de programas do Instituto e de seus respectivos materiais via contrato não pode ser realizada sem licitação pela SEMEC. Dito isso, constata-se que a relação público-privada em tela se efetiva no campo da ilegalidade.

Nesses moldes, avança na rede de ensino municipal a implantação de soluções educacionais do IAB. Juntamente a essa expansão, agrega-se um crescente investimento financeiro, com destaque para o ano de 2014, como se demonstra no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Contratos entre SEMEC e IAB (2003 a 2016)

N.º contrato/ano	Objeto	Ano de implementação	Valores nominais	Valores reais*
021/2003	Conjunto completo de materiais que integram o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2003	Não informado	Não informado
011/2004	Conjunto completo de materiais que integram o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2004	R\$ 71.760,00	R\$ 151.697,47
003/2005	Conjunto completo de materiais que integram o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2005	R\$ 118.860,00	R\$ 238.709,70
016/2006	Conjunto completo de materiais que integram o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2006	R\$ 262.482,98	R\$ 499.923,06
220/2006	Conjunto das unidades I e II que integram o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2007	R\$ 475.600,84	R\$ 884.386,37
001/2008	Conjunto dos materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2008	R\$ 424.310,40	R\$ 750.326,41
047/2009	Conjunto dos materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2009	R\$ 535.224,00	R\$ 880.467,51
008/2010	Conjunto dos materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2010	R\$ 579.010,00	R\$ 915.514,81
001/2011	Aquisição dos materiais destinados ao Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2011	R\$ 655.290,00	R\$ 972.628,40
003/2012	Conjunto dos materiais do Programa Alfa e Beto de Alfabetização para o ensino fundamental	2012	R\$ 669.600,00	R\$ 945.712,37
021/2013	Aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto para utilização didática destinada às escolas da Rede Municipal de Educação	2013	R\$ 1.783.532,00	R\$ 2.289.465,34
072/2013	Aquisição de materiais para o Programa de Revisão do 3º ano e o Programa Prova Brasil do 5º ano do ensino fundamental			
186/2013	Aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de Pré-Escola II para a educação infantil; do Programa IAB Prova Brasil 4º ano; do Programa IAB Prova Brasil 5º ano; e do Programa Intensivo de Alfabetização para os alunos e os	2014	R\$ 2.666.553,00	R\$ 3.359.449,06

	professores do ensino fundamental			
221/2015	Aquisição de 1.000 licenças de uso do <i>software</i> digital Galáxia Alfa para o ano letivo de 2015	2015	R\$ 150.000,00	R\$ 165.193,38
017/2016	Aquisição de material didático do Programa Alfa e Beto; prestação de serviços de disponibilização de 1.750 (mil, setecentas e cinquenta) licenças de uso do <i>software</i> digital Galáxia Alfa; aquisição de 280 IAB Testes (Teste Digital)	2016	R\$ 1.765.393,00	R\$ 1.853.566,44

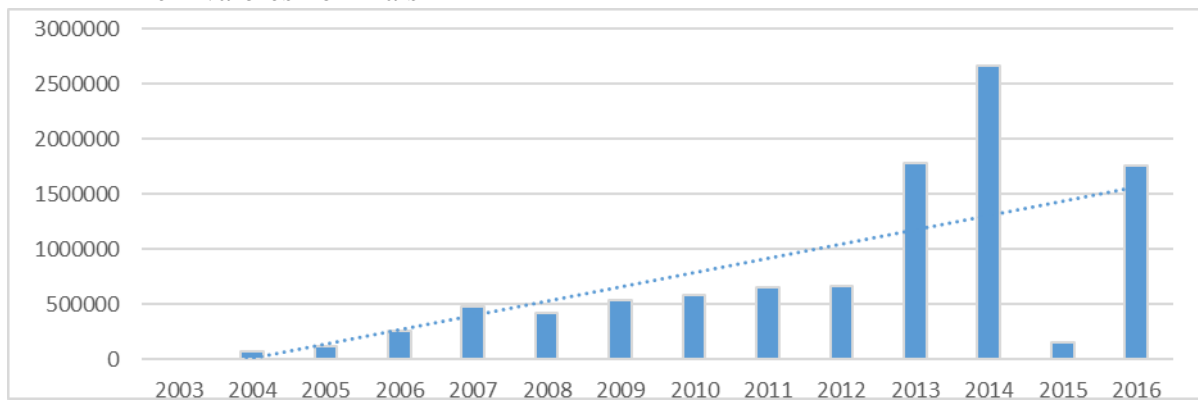
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Diários Oficiais do Município de Teresina (TERESINA, 2003, 2004, 2005, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2013, 2014, 2015, 2016).

Nota: *Valores convertidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) de dezembro do ano de 2016.

Os dados ilustrados no Quadro 7 revelam que, no decorrer de 14 anos, entre 2003 e 2016, foram assinados 15 contratos para a aquisição de diversos programas do IAB, com destaque para o Programa Alfa e Beto. O sistema de apostilamento ficou explícito na maioria dos contratos – inicialmente, para o ensino fundamental e, posteriormente, para a educação infantil. Ademais, licenças para uso de *software*, programa de apoio para preparação de alunos para os testes em larga escala e aquisição do IAB Testes Digitais para a avaliação de alunos da rede de ensino prosseguem desde 2013.

No que se refere aos gastos para a manutenção de contratos entre SEMEC e IAB, considerando-se o ano de implementação dos programas adquiridos por meio de contratos nesse mesmo intervalo de tempo, observa-se um crescimento dos repasses, com destaque para os anos de 2014 e 2016, e isoladas baixas, tal qual demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gastos contratuais por ano de implementação dos programas do IAB na SEMEC, em valores nominais



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Diários Oficiais do Município de Teresina (TERESINA, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2013, 2014, 2015, 2016).

Contabilizando os gastos com os contratos entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto, entre 2003 e 2016, identifica-se um investimento, em valores nominais, de R\$ 10.157.616,22

(dez milhões, cento e cinquenta e sete mil, seiscentos e dezesseis reais e vinte e dois centavos), o que denota um expressivo avanço e um fortalecimento da relação de ambas as instituições.

O fomento da expansão de contratos entre a SEMEC e o IAB permanece em vigência e se intensifica nos anos posteriores, dada a identificação, nos Diários Oficiais pesquisados, de investimento financeiro referente ao contrato n.º 473/2016, no valor de R\$ 6.060.628,00 (seis milhões, sessenta mil e seiscentos e vinte e oito reais), para a implementação, em 2017, dos programas do Instituto. Esse valor representa cerca de 60% do total investido em 14 anos, entre 2003 e 2016, revelando que a SEMEC considera as políticas impulsionadas pelas “parcerias” adequadas para as necessidades educacionais da rede (TERESINA, 2016).

De maneira geral, os recursos envolvidos nos contratos são advindos de montante vinculado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. No entanto, considerando que Teresina é contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a expansão da “parceria” público-privada para a compra de sistemas apostilados resulta em um duplo investimento no setor, conforme indica pesquisa realizada por Adrião et al. (2015), colocando em xeque a suposta eficiência do gasto público, decorrente da inserção da lógica privada na gestão do Estado – aspecto tão propagado pelo ideário neoliberal.

Em suma, a adoção de sistemas apostilados, além de assegurar a privatização exógena da educação pública, com a implantação de políticas educacionais privadas, onera financeiramente a Secretaria de Educação ora pesquisada, bem como, consoante Ball e Youdell (2008), torna-a fonte de lucro do setor privado.

3.4.2 O Programa Alfa e Beto Pré-Escola II e as suas influências sobre a gestão do ensino público municipal

Nas últimas décadas, presencia-se na realidade brasileira uma intensificação da participação do Terceiro Setor nas redes públicas de educação, por meio de diferentes ações, dentre as quais está a gestão (PERONI; SILVA, 2013). Gentili (1999) afirma que tais ações correspondem a estratégias neoliberais, as quais impulsionam as instituições escolares a serem pensadas sob a égide de padrões produtivistas empresariais.

Consoante Paro (2001, p. 14), é impróprio pensar uma gestão escolar nos moldes empresariais em instituições como a escola, em que o fim último é a constituição de sujeitos. Para o referido autor, “[...] os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola.”

A expansão e, sobretudo, a intensificação da relação com Terceiro Setor são uma realidade na Rede Municipal de Teresina-PI – é o que aponta pesquisa de âmbito nacional coordenada por Adrião e Peroni (2013), que investigou a “parceria” entre 10 municípios brasileiros e a associação privada Instituto Ayrton Senna (IAS).

Desde 2001, quando se contrataram os serviços do IAS, o gerenciamento da referida rede se efetiva em um campo suscetível à inserção da lógica empresarial para a gestão da educação, especificamente da etapa do ensino fundamental, na medida em que abre espaço para a inserção de políticas e/ou programas pensados pelo setor privado, como o Escola Campeã³⁶ e o Gestão Nota 10³⁷.

Sobre isso, o relatório final da pesquisa nacional, publicado em livro no ano de 2013, indica que, nessa relação, as Secretarias absorvem uma lógica de gestão empresarial ao inserirem em seu contexto aspectos competitivos e centralizadores, próprios dos processos decisórios em empresas privadas. De maneira geral, é a instituição privada quem determina o conteúdo da política e estabelece as metas, conforme os seus parâmetros de qualidade (PERONI; SILVA, 2013).

Diante disso, a inserção do Programa Alfa e Beto Pré-Escola, enquanto política de ensino nos Centros de educação infantil, em 2014, consumou-se em um contexto de naturalização da lógica empresarial para a gestão do ensino. Destarte, infere-se que o Programa em tela é incorporado pela Secretaria a fim de fortalecer e ampliar a lógica empresarial de gestão do ensino para a etapa da educação infantil.

O presidente do IAB, em entrevista, tratando da “parceria” com Teresina, afirmou que o município avançou na gestão do ensino, com destaque para: a implantação do currículo de Língua Portuguesa, que possibilitou a ampliação da carga horária de quatro para oito horas semanais; a implementação do Programa de alfabetização intensiva para alunos que não foram alfabetizados na idade certa; a realização de reunião mensal de diretores; a promoção

³⁶ O Programa Escola Campeã, implantado em redes públicas de ensino entre os anos 2001 e 2004, estruturou-se por intervenções no âmbito da gestão das Secretarias de Educação brasileiras e da gestão escolar. Pontualmente, a realização do Programa implicava o compromisso da administração pública em produzir ações relativas a 22 indicadores de gestão no contexto das Secretarias de Educação e 21 indicadores de eficácia para as unidades escolares, todos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna. Agregando-se a isso, os gestores locais ainda aceitavam a promoção de avaliação externa anual de desempenho dos alunos (ADRIÃO; GARCIA; SOUZA, 2013).

³⁷ O Programa Gestão Nota 10, também de iniciativa do IAS, enfoca a competência técnica do administrador, bem como a sua ótica gerencial, objetivando garantir o controle do processo educativo por meio de recursos que possibilitam aos gestores públicos das Secretarias de Educação, aos gestores escolares e ao Instituto Ayrton Senna acompanhar continuamente o desempenho dos alunos e o cotidiano docente. O referido Programa compõe a Rede Vencer e estimula um concurso intitulado de Prêmio Gestão Nota 10, destinado aos melhores gestores que incorporam em sua prática as diretrizes de uma boa gestão. Essas diretrizes a serem seguidas se encontram no Termo de Convênio utilizado quando do firmamento da “parceria” entre as Secretarias de Educação públicas e o IAS (ADRIÃO; GARCIA; SOUZA, 2013).

da presença de especialistas em Língua Portuguesa e Matemática nas reuniões de planejamento.

Em entrevista à revista do IAB, Oliveira atestou que

[...] essas conquistas têm permitido que gestores, técnicos, diretores, coordenadores e professores tenham um diagnóstico preciso da aprendizagem dos alunos e possam intervir de forma mais eficiente nas deficiências da rede, com apoio não só dos materiais como do suporte técnico do Instituto (MATEOS, 2015, p. 2).

O conteúdo da entrevista pressupõe que a relação com o Instituto Alfa e Beto influencia diretamente a forma como a Secretaria passou a gerir o ensino municipal, uma vez que os materiais e os suportes técnicos do IAB foram referidos como recursos de apoio para a garantia da eficiência das ações da SEMEC.

É sob essa assistência do Instituto que o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II adentrou à Rede Municipal de Educação de Teresina, como uma política de ensino eficaz para a fase final da educação infantil. Com uma proposta de ensino estruturado, a adesão ao referido Programa não se resume somente à aquisição de materiais didáticos, pois, além disso, são disponibilizadas assessorias do IAB.

Os extratos de contratos consultados nos Diários Oficiais do Município de Teresina, relativos à “parceria” entre as partes, não explicitam a participação do Instituto no processo de implantação e de efetivação do Programa negociado. Tal informação pode ser verificada apenas no *site* do Alfa e Beto Soluções, em notícias disponibilizadas na página *on-line* da SEMEC.

Aliás, em nota, o IAB ratifica que “[...] a implementação dos programas é acompanhada de capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência técnica monitorada com o uso de sistemas de informação computadorizados” (ALFA E BETO SOLUÇÕES, 2017c). Para o Instituto, esse acompanhamento se faz necessário por se tratar de uma proposta de ensino estruturado.

No campo empírico deste estudo, as intervenções do IAB se confirmam por meio de encontros formativos com técnicos da SEMEC e por meio de banco de dados de cunho avaliativo. Tais informações foram analisadas em notícias no *site* da Secretaria compreendendo o período de implantação do Programa em discussão. Tal acompanhamento por meio de assessorias está sistematizado no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Assessorias do IAB para a SEMEC (2014 a 2017)

Data	Objetivos	Atividade
14/02/2014	Discutir as melhores estratégias de desenvolvimento do novo Programa Alfa e Beto Pré-Escola II	Durante toda a semana, diretores, coordenadores, professores e equipe técnica da Secretaria estiveram reunidos com um representante do Instituto Alfa e Beto. A proposta era a realização de uma avaliação preliminar sobre o processo de alfabetização dos alunos da rede, para direcionamento das estratégias.
09/01/2015	Instrumentalizar os técnicos da SEMEC para a execução do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II dentro dos CMEIs	Com as formações, estão sendo estabelecidos cronogramas de execução das lições a serem executadas ao longo do ano, das reuniões com os diretores das escolas para análise de dados e da capacitação de professores – com previsão para o início do ano de 2015.
23/03/2017	Discutir os dados lançados no Sistema de Gestão do Instituto Alfa e Beto	Diretoras dos CMEIs que desenvolvem o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II se reúnem com técnicos da SEMEC para acompanhamento dos dados lançados no SIGIAB. Na prática, os diretores acessam o sistema <i>on-line</i> e lançam os dados de cada turma. A Secretaria consolida os números e os analisa juntamente a especialistas do Instituto Alfa e Beta, sugerindo intervenções imediatas. A ideia é acompanhar o ritmo de aprendizado de todas as escolas para garantir que todas as crianças mantenham o nível adequado.

Fonte: Elaborado com base no *site* da SEMEC (TERESINA, 2014a, 2015b, 2017b).

Como se pode apreender a partir das informações sistematizadas no Quadro 8, os encontros entre os profissionais da Secretaria e o IAB, desde a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola, em 2014, ocorrem no início do período letivo, a fim de que se direcionem as ações que serão realizadas durante o ano.

Entre as principais pautas discutidas estão a avaliação de indicadores e a capacitação docente. É a partir desses mecanismos que o Instituto Alfa e Beto executa, na Rede Pública Municipal de Educação, o seu ensino estruturado. Nesse processo, o IAB acompanha e exerce controle sobre as suas políticas, especialmente por meio de seus instrumentos avaliativos. Além disso, possivelmente objetivando atender a essa cultura gerencial dentro dos **Centros de educação infantil**, a Secretaria, juntamente ao IAB, promove encontros e *workshops* para os gestores dos CMEIs (diretores e pedagogos), assim como para seus respectivos professores.

Dos eventos, pode-se mencionar a palestra proferida por João Batista Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, sobre “Desenvolvimento infantil e pré-escola” (TERESINA, 2014b), assim como o workshop sobre educação, abordando temas como ações gerenciais e ensino da leitura (TERESINA, 2015c).

Em vista disso, concebe-se que a SEMEC, ao adquirir o Programa em estudo, abre espaço para a inserção de políticas de ensino pensadas pelo setor privado, perpassando por um processo de privatização exógena, tal qual afirmam Ball e Youdell (2008). Nesse diapasão, depreende-se que a gestão do ensino da pré-escola fica subjugada a materiais e à gerência

externa do setor privado, transcendendo o campo de uma relação saudável entre ambos os setores.

Paro (2006) proclama que essa ação não é inerente à administração, mas é produto de condicionantes socioeconômicos que configuram o sistema capitalista. Sumariamente, nessa lógica, a educação formal se apresenta como mercadoria.

No sentido de aprofundar a discussão sobre a educação enquanto campo de negócio e, pontualmente, trazer elementos que contribuam na busca das respostas para o objetivo geral desta investigação, a seguir, faz-se uma abordagem sobre a organização do trabalho docente na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina à luz do documento legal que assegura direitos e garantias aos professores do município.

4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA À LUZ DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

O Estatuto e Plano de Cargos e Salários (EPCSM) é um aparato legal que regulamenta o trabalho dos profissionais da educação da rede de educação pública analisada nesta pesquisa. O documento se encontra em sua terceira versão e é reflexo de toda a movimentação legal, em âmbito nacional, para a garantia de direitos e deveres dos profissionais da educação. Construído em meados da década de 1980, o seu primeiro formato se limitava a um estatuto regulamentado pela Lei n.º 1.870/1986, que tratava do Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus da Rede de Ensino do Município de Teresina.

Consoante Castro (2014), após 15 anos de vigência, dadas as exigências do contexto relativo às políticas de valorização de profissionais do magistério, como, por exemplo, o FUNDEF, surgiu a Lei n.º 2.972/2001, ampliando o referido estatuto ao incluir o Plano de Cargos e Salários. Nessa via, esse mecanismo legal “Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina” (TERESINA, 2001). Sobre esse processo de transição, a autora citada abona que,

Embora a legislação, de 1986, que regulamentou o magistério da rede pública municipal de Teresina fosse intitulada “Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º Graus da Rede de Ensino do Município de Teresina”, não fizesse referência ao plano de cargos e carreira, consta no Estatuto a parte do plano de cargos e carreira. O documento de 2001, intitulado de “Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina”, contempla as duas partes, Estatuto e Planos. (CASTRO, 2014, p. 74).

Com a reformulação da política de fundos, por meio do FUNDEB, e com a criação do Piso Salarial Profissional Nacional para os professores da educação básica, em 2009, o Poder Executivo do município de Teresina aprovou a Lei Complementar n.º 3.951, objetivando realizar adequações no EPCSM público municipal (CASTRO, 2014).

Por conta do caráter impositivo e antidemocrático da Lei, que não decorreu de diálogo com a categoria profissional, conforme Castro (2014), em 2010, a legislação passou por algumas alterações, por meio da implementação da Lei Complementar n.º 4.018. Nesse processo decisório, coordenado pela Secretaria de Educação, houve abertura para a participação do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM), representando a categoria que é foco da lei.

Sobre isso, Castro (2014, p. 77) enfatiza que:

Mesmo com a aprovação de duas leis complementares, o EPCSM da rede municipal de Teresina ainda sofre muitas críticas, fato que tem mobilizado muitos professores que, se sentindo prejudicados, recorrem ao SINDSERM e até mesmo ao Secretário de Educação, solicitando revisão no texto, principalmente no que se refere às formas de enquadramento.

Com a readaptação do EPCSM, em 2010, a Secretaria desconsiderou a isonomia, ao enquadrar o professor em novas classes e novos níveis, de acordo com a remuneração que recebia. Nesse sentido, “[...] os professores que recebiam mais gratificações, a exemplo da gratificação de desempenho escolar³⁸, destinada às escolas com melhores desempenhos, foram enquadrados em classes superiores a de outros professores com a mesma formação” (CASTRO, 2014, p. 77).

Todavia, apesar dessa ação, seguindo as orientações legais de âmbito nacional, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina, por meio da Lei n.º 2.972/2001, alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010, regulou o trabalho dos profissionais da educação básica e estabeleceu garantias e direitos, por meio do Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério. Para Sales (2011, p. 1-2, grifos da autora):

Entende-se por *Estatuto* a parte da lei que organiza e disciplina a situação jurídica do Pessoal do Magistério vinculado à Administração Direta e que dispõe sobre os aspectos gerais do Magistério, bem como sobre seus direitos e obrigações. Entende-se por *Plano de Carreira* ou *Plano de Cargos e Salários* a parte da lei (capítulo) que define os cargos e as vantagens da carreira do Pessoal do Magistério relacionada às condições de trabalho, valorização profissional, profissionalização, progressão e estrutura salarial da carreira.

Dividido em nove capítulos, com as suas respectivas seções, o EPCSM, em seu Art. 1º, declara: “Este Estatuto organiza o magistério municipal de Teresina, estrutura a respectiva carreira e dispõe quanto a sua remuneração, profissionalização e aperfeiçoamento” (TERESINA, 2010).

Enquanto profissionais do magistério, considera-se, no texto da lei, o professor de primeiro ciclo (aquele que atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental), o professor de segundo ciclo (aquele que atua nos anos finais do ensino

³⁸ A gratificação de desempenho é uma política interna de remuneração docente existente no âmbito da Secretaria Municipal de Teresina desde de 2004. *A priori*, foi elaborada para os professores das séries iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental e foi estendida, em 2008, para os professores da última etapa do pré-escolar. Tendo como premissa a meritocracia, a referida política se apresenta como estratégia da Secretaria para o alcance da qualidade e da excelência educacional. Nessa via, utiliza-se de avaliações externas aplicadas ao final de cada ano, tendo em vista qualificar o trabalho do professor. Sumariamente, os resultados dessa avaliação, além de explicitarem os indicadores anuais municipais, fomentam o ranqueamento das escolas, base da política de bonificação docente (LUSTOSA, 2013).

fundamental) e o pedagogo (profissionais enquadrados na Lei anterior n.º 1.870/1986, como administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional e planejador educacional).

O documento, enquanto parâmetro para regulação e valorização do trabalho docente, bem como espaço de garantias e direitos para o exercício da profissão, é instrumento de análise da organização laboral do professor da Rede Municipal de Educação de Teresina, a ser realizada nos itens dispostos a seguir. A referida análise será suporte para a problematização das informações coletadas em campo, em diálogo com o arcabouço teórico selecionado para fundamentar as discussões desta pesquisa.

Outrossim, as garantias e os direitos serão examinados a partir de uma linha do tempo, visto que o referido documento perpassou por diversas versões. Nesta análise, abordam-se alguns aspectos técnicos e políticos que envolvem as condições objetivas de trabalho do professorado da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI, em estudo.

4.1 Garantias e direitos sobre as condições técnicas de trabalho docente

Entre os aspectos técnicos, analisados nesta parte da produção, estão as condições materiais (condições físicas adequadas), o apoio pedagógico (carga horária, professor auxiliar de sala e formação) e a valorização pecuniária (vencimento, vantagens e incentivos, carreira).

Antes de tudo, é importante destacar que esses aspectos fazem parte da lista de insumos necessários para a garantia de padrões mínimos de qualidade elencados não só para a educação infantil, mas para todas as etapas e as modalidades da educação básica.

O processo de definição desses insumos nasceu da ação pioneira iniciada, em 2002, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação³⁹, a qual, em articulação com outros atores da sociedade civil, criou, em 2007, o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referência para o financiamento da educação de qualidade (CARREIRA; PINTO, 2007).

³⁹ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e da promoção dos direitos educacionais. Hoje é considerada a articulação mais ampla e plural no campo da educação no Brasil, constituindo-se como uma rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de milhares de cidadãos que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. A missão da Campanha é atuar pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2017).

O CAQi é uma estratégia intermediária para o alcance do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), ideia presente no debate público brasileiro desde os anos de 1970, instigada pelo questionamento: Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? (CARREIRA; PINTO, 2007). O debate revelou que o problema da educação não incide nas condições técnicas, mas, sim, na ausência de financiamento para viabilizá-las.

Embora os textos legais da Constituição Federal de 1988 e da LDB n.º 9.394/1996 referenciassem o conceito de padrões mínimos de qualidade, foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 8, de 2010, que incorporou o CAQi como referência para que o Brasil iniciasse a realização de investimentos necessários para a efetivação de uma educação de qualidade, embora tal Parecer não tenha sido homologado pelo ministro da Educação.

Para Carreira e Pinto (2007), o objetivo é viabilizar a chegada do país ao patamar do CAQ, ou seja, atingir o padrão de investimento em educação realizado pelos países desenvolvidos. Para os autores, esse processo de transição entre o CAQi e o CAQ perpassa pela construção de uma política de financiamento da educação básica comprometida, efetivamente, com a garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas, eliminando, assim, a dualidade entre as classes sociais.

Como informa Ximenes (2016), a referida transição está assegurada pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2014), especificamente na estratégia 20.6 da meta 20, a qual pontua que:

O CAQi será “referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade (CAQ)” (XIMENES, 2016 p. 23).

Pontualmente, os insumos referenciados compreendem condições e estrutura de funcionamento; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática; acesso e permanência (CARREIRA; PINTO, 2007). Sumariamente, Pinto, Cara e Araújo (2013, p. 4), em nota técnica publicada pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), definem os insumos como:

Número médio de alunos por turma; Efetivação do piso nacional salarial do magistério; Política de carreira; Política de formação continuada; Bibliotecas e salas de leitura em todas as unidades; Laboratórios de ciências em todas as unidades; Laboratórios de informática em todas as unidades; Quadras poliesportiva cobertas em todas as unidades; Brinquedotecas para todas as creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental;

Garantia de repasse de recursos para as escolas para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos.

De maneira geral, longe de se tratar de uma padronização a ser seguida pelos sistemas educacionais brasileiros, a discussão sobre o CAQi reconhece a existência dos insumos essenciais que se apresentam como parâmetro para a oferta qualitativa da educação em todo o país, aspecto essencial para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva apoiado em recursos e atividades qualitativamente relevantes em um sistema educacional.

4.1.1 Condições físicas e/ou materiais adequadas

As condições físicas adequadas de trabalho são um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento qualitativo do trabalho docente. Consoante Paro (2012b), são parte da estrutura da escola indispensável para o alcance dos fins educacionais, pois, no processo de ensino-aprendizagem, elas funcionam como recursos mediadores da didática aplicada pelo profissional da educação. A didática, por sua vez, é entendida como “[...] um conjunto de conhecimentos, princípios, técnicas e procedimentos que orientam a prática educativa” (PARO, 2017, p. 125).

Ao se falar em condições físicas adequadas, neste estudo, englobam-se, especificamente, as condições relacionadas à infraestrutura definidas pelo CAQi como necessárias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a saber: construção e manutenção dos prédios, materiais básicos de conservação e equipamento de apoio ao ensino (CARREIRA; PINTO, 2007).

Como se pode observar, tal garantia – e direito – não está claramente definida pelo Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério, instrumento de regulação e valorização do labor docente, conforme é apresentado no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Condições físicas de trabalho asseguradas aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei Complementar n.º 3.951/2009	Lei Complementar n.º 4.018/2010
CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO V / DOS DIREITOS ESPECIAIS DO MAGISTÉRIO	CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO V / DOS DIREITOS ESPECIAIS DO MAGISTÉRIO	CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO V / DOS DIREITOS ESPECIAIS DO MAGISTÉRIO
Art. 39. São direitos especiais do pessoal do magistério: I - disposição, no ambiente de trabalho, de material suficiente e	Art. 39. São direitos especiais do pessoal do magistério: I - disposição, no ambiente de trabalho, de material suficiente e	Art. 39. São direitos especiais do pessoal do magistério: I - disposição, no ambiente de trabalho, de material suficiente e

adequado para eficaz exercício de suas funções.	adequado para eficaz exercício de suas funções.	adequado para eficaz exercício de suas funções.
---	---	---

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

Ao examinar o Estatuto em suas três versões, observa-se que, em todas as situações, o texto da Lei não possui alterações em sua redação. Entretanto, é mister pontuar a ausência de definição sobre o que compreende as chamadas condições materiais, fato que induz a questionamentos sobre o que o município define como condições adequadas de trabalho docente, o que será discutido, posteriormente, no âmbito das condições dos docentes da educação infantil.

4.1.2 Apoio pedagógico

Sobre o apoio pedagógico, para esta análise, abordam-se questões referentes à carga horária de trabalho docente, à necessidade de uma auxiliar para viabilizar o desenvolvimento do seu trabalho e à oferta de formação. Consoante Paro (2017), o apoio pedagógico ultrapassa a assistência restrita à existência de coordenadores e assistentes pedagógicos e se estende a todas as medidas da rede de ensino.

A priori, é importante destacar que todos os aspectos em destaque abrangem o que o CAQi classifica como categoria de insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras em educação (CARREIRA; PINTO, 2007).

A respeito da carga horária de trabalho e/ou jornada laboral, as garantias e os direitos dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Teresina assegurados pelo Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério podem ser observadas a partir do Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Carga horária de trabalho docente assegurada aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei complementar n.º 3.951/2009	Lei complementar n.º 4.018/2010
CAPÍTULO X / DO REGIME NORMAL DE TRABALHO	CAPÍTULO X / DO REGIME NORMAL DE TRABALHO	CAPÍTULO X / DO REGIME NORMAL DE TRABALHO
Art. 41. O regime de trabalho para o magistério será de 40 (quarenta) horas semanais, permitida a nomeação de servidores com 20 (vinte) horas semanais em casos especiais, realizando-se concurso específico.	Art. 41. O regime de trabalho para os cargos criados por esta Lei fica assim estabelecido:	Art. 41. O regime de trabalho para os cargos criados por esta Lei fica assim estabelecido:
-----	I – 20 (vinte) ou 40 (quarenta)	I – 20 (vinte) horas semanais de

	horas semanais para o cargo de Professor de Primeiro Ciclo* e de Professor de Segundo Ciclo**;	trabalho, cumpridas em 1 (um) turno em Unidade(s) de Ensino ou Órgão(s);
-----	II – 40 (quarenta) horas semanais para o cargo de Pedagogo.	II – 40 (quarenta) horas semanais de trabalhos, cumpridas em 02 (dois) turnos em Unidade(s) de Ensino ou Órgão(s).
Art. 44. O professor terá 80% de sua carga horária em sala de aula e 20% de horário pedagógico.	Art. 44. O professor terá 80% de sua carga horária em sala de aula e 20% de horário pedagógico.	Art. 44. O professor terá 80% de sua carga horária em sala de aula e 20% de horário pedagógico.
§ 2º O horário pedagógico do professor será efetivamente prestado no estabelecimento de ensino, no desenvolvimento de atividades correlatas.	§ 2º O horário pedagógico do professor será efetivamente prestado no estabelecimento de ensino, no desenvolvimento de atividades correlatas.	§ 2º O horário pedagógico do professor será efetivamente prestado no estabelecimento de ensino, no desenvolvimento de atividades correlatas.
§ 5º O regime de horário pedagógico é restrito ao professor, não se estendendo ao pedagogo.	§ 5º O regime de horário pedagógico é restrito ao professor, não se estendendo ao pedagogo.	§ 5º O regime de horário pedagógico é restrito ao professor, não se estendendo ao pedagogo.

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

Nota: *Professor de primeiro ciclo compreende o educador infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

** Professores de segundo ciclo são aqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Ao analisar o Quadro 10, identifica-se que, entre as três versões do EPCSM, apenas no artigo 41 houve mudanças quanto à definição de carga horária dos profissionais da educação efetivos da rede de ensino de Teresina. Entretanto, em todos os casos, abrem-se possibilidades para regimes de 20 e 40 horas semanais.

Especificamente, os professores que cumprem qualquer uma das citadas jornadas de trabalho terão a sua rotina semanal dividida em dois momentos, a saber: interação com aluno e tempo dedicado às atividades pedagógicas, os quais correspondem, respectivamente, a 80% e 20%.

Observa-se, a partir dessa informação, que o texto da Lei em foco não contempla a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), já que não segue os parâmetros nacionais definidos enquanto política de valorização docente sobre o limite máximo de dois terços (66,6%) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos. Entretanto, desde agosto de 2013, a Secretaria de Educação adequou a jornada de trabalho do professor de 20 e 40 horas aos critérios estabelecidos pela lei nacional, por meio da Portaria n.º 481, que regula o calendário e a carga horária escolar em seu Art. 2º.

Apesar dessa garantia, a citada Portaria tem sido alvo de críticas, especialmente pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM), reverenciando, especialmente, o Art. 3, ao fixar “[...] a unidade de tempo de aula nas unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de Teresina em 60 minutos”.

Questionando a sua legalidade, o SINDSERM impetrou um mandado de segurança, que foi negado em novembro de 2013, pois o juiz entendeu que a mudança da hora/aula de 50 para 60 minutos pode ser realizada, desde que respeite a jornada semanal de trabalho docente de 20 ou 40 horas (TERESINA, 2013e).

Atualmente, o referido Sindicato segue contestando a decisão, divulgando em redes sociais, seminários e locais de trabalho as contradições entre a Portaria supracitada, a Lei do piso, n.º 11.738/2011, o Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 18/2012 e a LDB n.º 9.394/1996. Dentre os argumentos desenvolvidos pelo Sindicato, elencam-se os dispostos a seguir.

- Ao se basear no Parecer CNE/CEB n.º 18/2012, a Portaria n.º 481 é equivocada, pois fundamenta a determinação de 60 horas/aula ininterruptas a partir de um exemplo do parecer sobre a jornada de trabalho docente, conforme a Lei do piso n.º 11.738/2008.⁴⁰ Essa decisão vai de encontro ao explicitado pelo mesmo documento, em páginas posteriores, ao afirmar que essa rotina é massacrante e nega o direito à educação de qualidade, visto que não permite ao educando ter acesso a mais componentes curriculares que dialoguem entre si, para propiciar-lhe um conhecimento *omnilateral*⁴¹ e não fragmentado (BRASIL, 2012, p. 21-22);
- A Portaria n.º 481 não atende ao disposto no Parecer CNE/CEB n.º 18/2012 sobre a necessidade da aplicação da Lei do piso, por meio da autonomia das escolas, no tópico “A composição adequada da jornada de trabalho” (BRASIL, 2012 p. 25-26). Tal afirmativa se baseia no Art. 15 da LDB n.º 9.394/1996, que dispõe: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.
- A Portaria n.º 481 aumenta a jornada de trabalho diária dos profissionais da educação, ao desconsiderar o horário de recreio como componente da jornada de trabalho e contabilizar somente o momento em interação com os alunos. Quanto a isso, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) esclareceu, no

⁴⁰ Observe-se que são 26,66 horas de interação com o educando, de acordo com a duração definida pelo sistema ou pela rede de ensino (60 minutos, 50 minutos, 45 minutos ou qualquer outra que o sistema ou a rede tenha decidido) (BRASIL, 2012, p. 20).

⁴¹ A formação *omnilateral*, em Marx, constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano – logo, qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista se afasta desse ideal. Nesse sentido, a construção do conhecimento *omnilateral* se constitui por meio de uma formação emancipadora do homem para que ele atue de forma ativa na sociedade (RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2016).

Parecer n.º 261/2006, que o recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, inclui-se no tempo de trabalho escolar efetivo, isto é, naquele tempo durante o qual o aluno fica sob influência direta da escola. Tendo conformidade de entendimento, a 7ª Turma do Tribunal Superior do Trabalho decidiu, em acórdão do dia 23 de outubro de 2013, que o intervalo nacionalmente conhecido como recreio não pode ser contado como interrupção de jornada, já que tal lapso, por ser tão exíguo, impede que o professor se dedique a outros afazeres fora do ambiente de trabalho. Assim, esse momento constitui, para o professor, tempo à disposição do empregador, devendo ser computado como tempo efetivo de serviço, nos termos do Art. 4º da CLT (SINDSERM, 2014).

Em defesa das determinações realizadas a partir da Portaria n.º 481, a secretária executiva de ensino, em entrevista, afiança que o documento foi um grande ganho para as condições de trabalho dos professores, pois adequou a carga horária do docente, conforme o exposto na Lei do piso, bem como resolveu um conflito interno a respeito dos tempos de aulas e das horas trabalhadas.

Em que pese os argumentos da gestora, as questões levantadas sugerem que a Portaria n.º 481 fere o direito à educação e desrespeita a jornada de trabalho do docente, ao aumentar de 50 para 60 a hora/aula e desconsiderar o recreio como efetivo exercício, intensificando e ampliando, assim, a sua rotina laboral, pois, como ocorre nas unidades da educação infantil, quando não se contabilizam os 20 minutos de recreio por turno trabalhado, os docentes, ao final de cada semana, terão aumentada a sua carga horária em, aproximadamente, três horas a mais para aqueles com 40 horas e em uma hora e meia a mais para aqueles com contrato de trabalho de 20 horas semanais. Esse fato torna questionável a decisão do juiz, ao considerar válida a mudança da hora/aula de 50 para 60 minutos, com o argumento de que não onera a jornada de trabalho máxima docente de 40 ou 20 horas.

Consoante a secretária, antes da Portaria, a hora aula era computada com base em 50 minutos, e, hoje, após a sua efetivação, em 2014, a rede padronizou o tempo de aula para 60 minutos. A entrevistada complementa ao afirmar que, dessa maneira, a SEMEC passou a ter uma situação comum, ou seja, 26 tempos de aula em 26 horas aulas.

Nessa perspectiva,

[...] Estamos até trabalhando com o percentual menor, pois, quando nós aplicamos 2/3 de interação com aluno para professores de 40 horas, resulta em um total de 26,66 horas/aula. Na rede, nós fechamos em apenas 26 horas para carga horária de 40 horas e em 13 para de 20. No nosso entendimento, isso não traz prejuízos para os professores porque, para essa reorganização,

partimos do que diz a Lei do piso (11.738/2008) sobre a jornada de trabalho docente (SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ENSINO, 2018).

Ao partir dessa concepção, a secretária afirma que não consegue ver a Portaria n.º 481 como algo que fere o direito dos professores, mas, pelo contrário, considera que ela veio equacionar uma situação que não estava pacificada e que precisava ser resolvida.

Em continuidade ao estudo do EPCSM, buscou-se identificar as garantias e os direitos assegurados aos professores quanto ao apoio pedagógico, com a inserção de docente auxiliar para a execução do processo de ensino-aprendizagem. Tal aspecto foi selecionado por causa de sua inclusão na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, especialmente, como apoio aos professores que trabalham com o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, foco deste estudo, como fora anunciado em uma matéria no *site* da SEMEC (TERESINA, 2014c).

Outrossim, entre os padrões mínimos de qualidade propostos pelo CAQi, tal possibilidade não é mencionada, mas se destaca a necessidade de que se repense a quantidade de alunos por professor na perspectiva de oferecer ao profissional condições adequadas de trabalho, visto que o número elevado de alunos é incompatível com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (CARREIRA, PINTO, 2007).

No que diz respeito à formação, em contrapartida, as garantias e os direitos para o professorado, definidos pelo EPCSM, encontram-se organizados no Quadro 11 que segue.

Quadro 11 – Formação docente assegurada aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei Complementar n.º 3.951/2009	Lei Complementar n.º 4.018/2010
CAPÍTULO VIII / DO AFASTAMENTO	CAPÍTULO VIII / DO AFASTAMENTO	CAPÍTULO VIII / DO AFASTAMENTO
Art. 29. A juízo de Prefeito, ao integrante do magistério poderá ser concedido afastamento, sem prejuízo de sua remuneração, para:	Art. 29. A juízo de Prefeito, ao integrante do magistério poderá ser concedido afastamento, sem prejuízo de sua remuneração, para:	Art. 29. A juízo de Prefeito, ao integrante do magistério poderá ser concedido afastamento, sem prejuízo de sua remuneração, para:
I- frequentar treinamento, cursos ou estágios de aperfeiçoamento compatíveis com sua atividade;	I- frequentar treinamento, cursos ou estágios de aperfeiçoamento compatíveis com sua atividade;	I- frequentar treinamento, cursos ou estágios de aperfeiçoamento compatíveis com sua atividade;
V- frequentar cursos de pós-graduação, treinamento, aperfeiçoamento ou especialização.	V- frequentar cursos de pós-graduação, treinamento, aperfeiçoamento ou especialização.	V- frequentar cursos de pós-graduação, treinamento, aperfeiçoamento ou especialização.
CAPÍTULO XI / DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	CAPÍTULO XI / DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	CAPÍTULO XI / DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS
Art. 50. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura tomará	Art. 50. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura tomará	Art. 50. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura tomará

providências para que, até o final da década da educação, instituída pela Lei 9.394, de 20.12.96, todos os professores do ensino fundamental tenham qualificação de curso superior.	providências para que, até o final da década da educação, instituída pela Lei 9.394, de 20.12.96, todos os professores do ensino fundamental tenham qualificação de curso superior.	providências para que, até o final da década da educação, instituída pela Lei 9.394, de 20.12.96, todos os professores do ensino fundamental tenham qualificação de curso superior.
---	---	---

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

No CAQi, a formação é definida como um insumo que deve abranger a formação inicial, a formação continuada e a possibilidade de estágio supervisionado e de exercício de reflexão sobre a sua prática (CARREIRA; PINTO et al., 2007). Sobre isso, o texto do EPCSM, em seu Art. 50, expressa a preocupação quanto ao cumprimento do estabelecido pela LDB n.º 9.394/1996, sobre a garantia de formação superior para professores da rede com nível médio na modalidade normal. Entretanto, observa-se a exclusão dos profissionais da etapa “educação infantil” do artigo mencionado. Somando-se a essa meta, a SEMEC, por meio desse documento, concede aos docentes a possibilidade de formações complementares para o seu aperfeiçoamento profissional, sem penalidades sobre a sua remuneração.

De maneira geral, as condições objetivas de trabalho, no que se refere aos aspectos físicos, à carga horária e à formação, estão contempladas, mesmo que de forma superficial, entre as garantias e os direitos assegurados pelo EPCSM. Entretanto, no que corresponde ao apoio pedagógico do professor auxiliar, não foram localizadas disposições legais.

4.1.3 Mecanismos de valorização pecuniária: vencimento, vantagens, incentivos e carreira

O tópico que segue aborda as condições técnicas de trabalho docente, especificamente, no que corresponde à valorização pecuniária. Entre as dimensões objetivas do trabalho docente, tal aspecto, no campo das discussões e/ou definições de políticas de valorização para o magistério, encontra-se em destaque entre os insumos definidos pelo CAQi como necessários para a qualidade do ensino (CARREIRA; PINTO, 2007).

Castro (2014), sem desconsiderar a importância dos outros elementos que compõem as políticas de valorização, identifica a remuneração como uma de suas dimensões centrais. A remuneração, segundo a autora, é composta por um conjunto de valores pecuniários, como: vencimento; vantagens e incentivos adicionais; e formas de progressão e promoção no decorrer da carreira profissional.

Com base nessa compreensão, o levantamento sobre as garantias e os direitos acerca da valorização pecuniária, assegurados pelo Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério dos profissionais da educação da rede municipal de Teresina, permitiu concluir que o documento leva em consideração o conjunto supracitado, que compõe a remuneração como um todo.

Inicialmente, no Quadro 12, a seguir, encontram-se as informações sobre o vencimento selecionadas a partir do levantamento proposto.

Quadro 12 – Vencimento assegurado aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei Complementar n.º 3.951/2009	Lei Complementar n.º 4.018/2010
CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO I / DO VENCIMENTO E DA REMUNERAÇÃO	CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO I / DO VENCIMENTO E DA REMUNERAÇÃO	CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO I / DO VENCIMENTO E DA REMUNERAÇÃO
Art. 31. Vencimento é a retribuição pecuniária devida ao professor e ao pedagogo, pelo desempenho do cargo, com valor fixado em lei específica de vencimentos dos servidores municipais.	Art. 31. Vencimento é a retribuição pecuniária devida ao professor e ao pedagogo, pelo desempenho do cargo, com valor fixado em lei específica de vencimentos dos servidores municipais.	Art. 31. Vencimento é a retribuição pecuniária devida ao professor e ao pedagogo, pelo desempenho do cargo, com valor fixado em lei específica de vencimentos dos servidores municipais.

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

Enquanto parte da remuneração dos profissionais da educação, entre os quais estão professores e pedagogos, o vencimento se caracteriza como o elemento mais importante, por ser o foco central das políticas nacionais de valorização, como a Lei do piso, e por ser sobre ele que incidem todos os demais elementos que compõem a remuneração. Como se pode observar, o conceito de vencimento se preservou no decorrer das três versões do EPCSM.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) estabelece um vencimento que, apesar de ainda ser insuficiente para a valorização do magistério⁴², é parâmetro brasileiro para estados, municípios e o Distrito Federal efetivarem sua política mediante a adequação de valores em seus Planos de Cargos e Salários.

Por meio de um pareamento, explicitado na Tabela 2, a seguir, entre os valores nacionais estabelecidos após a sanção da Lei n.º 11.738/2008 e o vencimento pago na rede de

⁴² Reconhecendo-se a insuficiência do piso estabelecido para os profissionais do magistério, inseriu-se como meta 17 no Plano Nacional de Educação (PNE) que o país deverá “[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

educação de Teresina, observa-se que, com exceção do ano de 2009, o referido município cumpriu a Lei do piso para profissionais da educação em carreira inicial de nível médio, no âmbito municipal, denominados de Classe Auxiliar⁴³, sendo submetidos a um regime de 40 horas semanais.

Tabela 2 – Pareamento entre o piso nacional e o vencimento municipal entre os anos 2009 e 2017

Ano	Piso nacional	Vencimento inicial Classe Auxiliar
2009	R\$ 950,00	R\$ 501,99
2010	R\$ 1.024,67	R\$ 1.161,30
2011	R\$ 1.187,00	R\$ 1.246,40
2012	R\$ 1.451,00	R\$ 1.451,00
2013	R\$ 1.567,00	R\$ 1.567,00
2014	R\$ 1.697,00	R\$ 1.697,01
2015	R\$ 1.917,78	R\$ 1.917,79
2016	R\$ 2.135,64	R\$ 2.135,65
2017	R\$ 2.298,80	R\$ 2.298,81

Fonte: Castro (2014, p. 94); MEC (2017); TERESINA (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Para Castro (2014), a SEMEC, ao contemplar o piso nacional por meio de seu EPCSM, desde 2010, de fato, não efetivou a valorização profissional, já que, no processo de enquadramento desse piso, com vistas aos objetivos de adequação do EPCSM, foram incorporados aos novos vencimentos da Secretaria vantagens e/ou incentivos já percebidos pelos profissionais do magistério. Nessa esfera, embora tenha sido realizada a adequação do plano, não houve impacto significativo no poder aquisitivo da categoria.

Para o Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina, quando da análise de reajustes salariais concernentes aos anos 2013, 2014 e 2015, em termos percentuais, esses representam três anos consecutivos de rebaixamento do reajuste, em que, ao invés de seguir uma dinâmica crescente, o Governo Federal, em articulação com estados e municípios, seguiu deslegitimando e rebaixando o piso nacional salarial dos professores (SINDSERM, 2015).

Justificando essa crítica, o sindicato afirma:

Em 2013, o piso foi corrigido em apenas 7,97%, percentual muito abaixo do que previa a lei do piso (11.738/2008), que atrela o reajuste à correção no valor do custo-aluno, que na época foi reajustado em 21,75%. No ano seguinte (2014), ouvimos os mesmos discursos, quando o governo federal impôs um reajuste de 8,32%, também foi inferior à correção do custo-aluno, que foi de 19%. Agora, em contraposição ao discurso de Pátria Educadora,

⁴³ Conforme definido no artigo 3, na alínea D, do EPCSM, a Classe Auxiliar compreende os servidores do quadro efetivo da época da publicação da Lei n.º 2.972, do ano de 2001, os quais, no momento do enquadramento da referida lei, não apresentavam a titulação mínima exigida (formação superior – licenciatura) (TERESINA, 2010).

Dilma Rouseff (PT) anuncia um piso também rebaixado, que não avança nas políticas de valorização da carreira e ainda é 34,4% menor que o salário mínimo necessário, equivalente a R\$ 2.923,22, segundo o Dieese [Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos]. (SINDSERM, 2015).

De maneira geral, apesar da equiparação entre o piso nacional e o municipal, explicitada na Tabela 2, os dados apresentados pelo Sindicato informam desrespeito à legislação, que prevê o custo-aluno ao ano como parâmetro no cálculo do piso anual. Ademais, há efetiva resistência de parte de estados e municípios ao cumprimento da Lei n.º 11.738/2008 (Lei do piso nacional), ancorados em argumentos como os limites contingenciais da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Após essa reflexão, o levantamento sobre as garantias e os direitos referentes à valorização pecuniária presentes no Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério de Teresina prossegue com destaque para as vantagens e os incentivos que se agregam ao vencimento para compor a remuneração. Os dados sobre o aspecto em foco se encontram explicitados no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Vantagens e incentivos pecuniários assegurados, aos profissionais da educação, pelo LEPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei Complementar n.º 3.951/2009	Lei Complementar n.º 4.018/2010
CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO II / DAS VANTAGENS FUNCIONAIS	CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO II / DAS VANTAGENS FUNCIONAIS	CAPÍTULO IX / DOS DIREITOS E VANTAGENS – SEÇÃO II / DAS VANTAGENS FUNCIONAIS
Art. 35. Além do vencimento, o professor e o pedagogo poderão auferir as seguintes vantagens pecuniárias, definidas no artigo 64 da Lei n.º 2.138, de 21.07.92:	Art. 35. Além do vencimento, o professor e o pedagogo poderão auferir as seguintes vantagens pecuniárias, definidas no artigo 64 da Lei n.º 2.138, de 21.07.92:	Art. 35. Além do vencimento, o professor e o pedagogo poderão auferir as seguintes vantagens pecuniárias, definidas no artigo 64 da Lei n.º 2.138, de 21.07.92:
I- férias;	I- férias;	I- férias;
III - gratificação pelo exercício de cargo em comissão;	III - gratificação pelo exercício de cargo em comissão;	III - gratificação pelo exercício de cargo em comissão;
IV - gratificação pelo exercício de função de confiança;	IV - gratificação pelo exercício de função de confiança;	IV - gratificação pelo exercício de função de confiança;
V - décimo terceiro vencimento;	V - décimo terceiro vencimento;	V - décimo terceiro vencimento;
VI - adicional de tempo integral.	VI - adicional de tempo integral.	VI - adicional de tempo integral.
SEÇÃO III / DAS VANTAGENS ESPECIAIS DO MAGISTÉRIO	SEÇÃO III / DAS VANTAGENS ESPECIAIS DO MAGISTÉRIO	SEÇÃO III / DAS VANTAGENS ESPECIAIS DO MAGISTÉRIO
Art. 36. Constitui vantagens especiais do magistério:	Art. 36. Constituem vantagens especiais do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo:	Art. 36. Constituem vantagens especiais do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo:*
I - auxílios financeiros e de outra ordem, para a publicação de trabalho de conteúdo técnico-	I - Gratificação de Incentivo à Docência - GID, pelo efetivo exercício do magistério;	I - Gratificação de Incentivo à Docência - GID, pelo efetivo exercício do magistério;

pedagógico considerado de valor por órgão próprio da rede municipal de ensino;		
II - prêmio em dinheiro, pela publicação de livros ou trabalho de interesse público;	II - Gratificação de Incentivo Operacional - GIO, devida ao pessoal do magistério, com as atribuições inerentes à direção do Sistema Municipal de Educação, lotado na Secretaria Municipal de Educação e desempenhando atribuições em uma de suas Gerências;	II - Gratificação de Incentivo Operacional - GIO, devida ao pessoal do magistério, com as atribuições inerentes à direção do Sistema Municipal de Educação, lotado na Secretaria Municipal de Educação e desempenhando atribuições em uma de suas Gerências;
III - gratificação de regência equivalente a pelo menos 45% (quarenta e cinco por cento) do vencimento pela direção ou regência de classe em escola ou creche;	II – Gratificação de Permanência - GP, destinada ao pessoal do magistério em exercício em unidade de ensino situada em local de difícil acesso;	III - Gratificação Intra-Turno (GIT), destinada ao pessoal do magistério, pela permanência no intraturno em unidade de ensino situada em local de difícil acesso ou que apresente dificuldade de locomoção de uma unidade para outra;
IV - gratificação especial de exercício ao pedagogo, equivalente a pelo menos 45% (quarenta e cinco por cento) do vencimento.	IV – Gratificação de Exercício em Zona Rural - GEZOR, destinada ao pessoal do magistério pela permanência e desempenho de horário especial em escolas distantes ou de acesso muito difícil da zona rural;	IV – Gratificação de Exercício em Zona Rural (GEZOR), destinada ao pessoal do magistério pelo desempenho de horário especial em escolas localizadas na Zona Rural do município;
V - gratificação de 20% (vinte por cento) do vencimento, pelo exercício do magistério em local especial assim considerado e fixado em ato do Executivo;	V – Auxílio-financeiro e de outra ordem, para a publicação de trabalho de conteúdo técnico-pedagógico considerado de valor por órgão próprio da Rede de Ensino do Município;	V – Auxílio-financeiro e de outra ordem, para a publicação de trabalho de conteúdo técnico-pedagógico considerado de valor por órgão próprio da Rede de Ensino do Município;
VI - gratificação de 10% (dez por cento) do vencimento, pela permanência para desempenho de horário especial em escolas distantes ou de acesso muito difícil.	VI – Prêmio em dinheiro, pela publicação de livros ou trabalho de interesse público;	VI – Prêmio em dinheiro, pela publicação de livros ou trabalho de interesse público;
-----	VII – Incentivo por titulação, correspondendo a 7,5% (sete e meio por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de especialista, 15% (quinze por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de mestre, 30% (trinta por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de doutor.	VII – Incentivo por titulação, correspondente a 7,5% (sete e meio por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de especialista, na área de atuação, e com carga horária mínima de 360 Horas; 15% (quinze por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de mestre; 30% (trinta por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de doutor, prevalecendo a maior titulação. **

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

Nota: * Sobre o Art. 36 da Lei Complementar n.º 4.018/2010, ele sofreu alterações a partir da Lei n.º 4.141/2011⁴⁴. Pontualmente, houve a revogação do seu parágrafo 11 e a alteração do parágrafo 7, as quais se referem à repercussão previdenciária sobre as gratificações. O texto do parágrafo 7 passa a ser: “Observada a legislação federal, a GID, a GIO e o incentivo por titulação terão repercussão previdenciária, enquanto a GIT e a GEZOR não terão repercussão previdenciária”. O diferencial diz respeito à inclusão do incentivo por titulação no cálculo da previdência.

** Sobre o incentivo por titulação, a redação da Lei Complementar n.º 4.018/2010 foi alterada pelo texto da Lei n.º 4.252, de 4 de abril de 2012⁴⁵, a qual estabelece “VII – Incentivo por titulação, correspondendo a 10% (dez por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de especialista, na área de atuação, e com carga horária mínima de 360 Horas; 20% (vinte por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de mestre; 40% (quarenta por cento) sobre o vencimento quando a titulação é de doutor, prevalecendo a maior titulação.

De maneira geral, a linha do tempo entre as leis que fomentam as vantagens e os incentivos pecuniários no EPCSM em análise apresenta sucessivas mudanças entre os anos 2001, 2009, 2010, 2011 e 2012.

Entre as vantagens e os incentivos que se agregam ao vencimento do magistério, apresentados no Quadro 13, estão as funcionais e/ou especiais. Compõem as vantagens funcionais: férias, gratificação pelo exercício de cargo em comissão, gratificação pelo exercício de função de confiança, décimo terceiro vencimento, adicional de tempo integral. Nesse caso, é importante pontuar que as reformulações do EPCSM ao longo dos anos 2001, 2009 e 2010 não sofreram alterações.

As vantagens especiais são: Gratificação de Incentivo à Docência (GID), Gratificação de Incentivo Operacional (GIO); Gratificação Intra-Turno (GIT); Gratificação de Exercício em Zona Rural (GEZOR); e incentivo por titulação sobre especialização, mestrado e doutorado, de até 40% e não cumulativo. É importante destacar que a regulação da GID, da GIO e da GEZOR surgiu como alteração realizada no EPCSM no ano de 2009 e a da GIT, em 2010. Especificamente, de forma atípica, o incentivo por titulação sofreu alterações mais recentes a partir da Lei n.º 4.252, de 4 de abril de 2012.

Como destacado anteriormente, as vantagens e/ou os incentivos explicitados juntamente ao valor do vencimento integram a remuneração do magistério da rede municipal pública de educação. Entretanto, conforme Castro (2014), eles representam, desde 2009, no caso da regência, valores nominais não vinculados ao vencimento, fato que permite futuras reduções das gratificações.

⁴⁴ Dá nova redação ao § 7º e revoga o § 11, todos do Art. 36, da Lei n.º 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que “Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério público de Teresina, com modificações pela Lei complementar n.º 4.018, de 1º de julho de 2010, e dá outras providências” (TERESINA, 2011).

⁴⁵ Dispõe sobre os vencimentos dos servidores públicos municipais efetivos ativos e inativos da Administração Direta e da Indireta, a remuneração mínima para o servidor público do município de Teresina, altera dispositivos da Lei n.º 2.972, de 17 de janeiro de 2001, e dá outras providências (TERESINA, 2012).

Ademais, a carreira, por meio da definição sobre as formas de progressão e promoção do magistério municipal, também impacta sobre a composição da remuneração. Tal afirmativa pode ser observada a partir de informações elencadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Carreira assegurada aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei Complementar n.º 3.951/2009	Lei Complementar n.º 4.018/2010
CAPÍTULO III / DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO	CAPÍTULO III / DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO	CAPÍTULO III / DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO
Art. 15. A carreira do magistério far-se-á pela promoção por acesso e por progressão.	Art. 15. A mobilidade na carreira dar-se-á por 2 (dois) mecanismos, a seguir especificados:	Art. 15. A mobilidade na carreira dar-se-á por 2 (dois) mecanismos, a seguir especificados:
-----	I – Progressão	I – Progressão
-----	II – Promoção	II – Promoção
Art. 16. Acesso é a elevação do profissional do magistério de uma classe para outra, nos termos dos artigos 6º a 13 desta Lei.	Art.16. A progressão é a mudança de nível na mesma classe da carreira, observados os pressupostos do art. 16-B, desta Lei.	Art.16. A progressão é a mudança de nível na mesma classe da carreira, observados os pressupostos do art. 16-B, desta Lei.
Parágrafo Único – A elevação de que trata este artigo dar-se-á sem prejuízo da progressão horizontal, devendo o professor ou pedagogo ser enquadrado na nova classe no mesmo nível já adquirido na classe anterior.	Parágrafo único. O professor integrante da classe auxiliar da Secretaria Municipal de Educação, previsto no art. 3º-D, desta Lei, somente poderá progredir após obter a qualificação mínima exigida no art. 7º, desta Lei.	Parágrafo único. O professor integrante da classe auxiliar da Secretaria Municipal de Educação, previsto no art. 3º-D, desta Lei, somente poderá progredir após obter a qualificação mínima exigida no art. 7º, desta Lei.
-----	Art.16-A. A progressão do servidor ocorrerá:	Art.16-A. A progressão do servidor ocorrerá:
-----	I – da Classe “C” e Nível “V” para a Classe “C” e Nível “IV”, após 3 (três) anos do ingresso na carreira e aprovação no processo de avaliação do estágio probatório;	I – da Classe “C” e Nível “V” para a Classe “C” e Nível “IV”, após 3 (três) anos do ingresso na carreira e aprovação no processo de avaliação do estágio probatório;
-----	II – da Classe “C” e Nível “IV” até o último Nível da última Classe, a cada 2 (dois) anos.	II – da Classe “C” e Nível “IV” até o último Nível da última Classe, a cada 2 (dois) anos.
-----	Art. 16-B. Para a progressão serão observados os seguintes pressupostos:	Art. 16-B. Para a progressão serão observados os seguintes pressupostos:
-----	I – disponibilidade orçamentária;	I – disponibilidade orçamentária;
-----	III – estabilidade no serviço público e o exercício em unidades de ensino ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação;	III – estabilidade no serviço público e o exercício em unidades de ensino ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação;
-----	IV – o servidor não poderá ter sofrido penalidades administrativas de advertência ou de suspensão, observadas as regras do art. 140, da Lei nº 2.138/1992.	IV – o servidor não poderá ter sofrido penalidades administrativas de advertência ou de suspensão, observadas as regras do art. 140, da Lei nº 2.138/1992.
-----	§ 1º Considerando os limites orçamentários, serão promovidos	§ 1º Considerando os limites orçamentários, serão promovidos

	os servidores com as maiores notas na aferição de conhecimento, em ordem decrescente.	os servidores com as maiores notas na aferição de conhecimento, em ordem decrescente.
-----	§ 2º Se ainda, mediante o critério de desempate, na hipótese do orçamento aprovado, for insuficiente, o Executivo Municipal progredirá, no ano seguinte, todos os servidores da respectiva escola ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação, mediante análise e viabilização orçamentária para suportar os custos adicionais, observado o disposto no art. 16-I, desta Lei.	§ 2º Se ainda, mediante o critério de desempate, na hipótese do orçamento aprovado, for insuficiente, o Executivo Municipal progredirá, no ano seguinte, todos os servidores da respectiva escola ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação, mediante análise e viabilização orçamentária para suportar os custos adicionais, observado o disposto no art. 16-I, desta Lei.
-----	Art.16-D. Para a aprovação no processo de aferição de conhecimento, o pessoal do magistério deverá obter aproveitamento de, no mínimo, 70% (setenta por cento) do total máximo de pontos possíveis.	Art.16-D. Para a aprovação no processo de aferição de conhecimento, o pessoal do magistério deverá obter aproveitamento de, no mínimo, 70% (setenta por cento) do total máximo de pontos possíveis.
-----	Parágrafo único. A relação dos servidores classificados no processo de aferição de conhecimento será publicada pela Comissão Técnica do Processo de Aferição de Conhecimento, no Diário Oficial do Município, após homologação pelo Secretário Municipal de Educação.	Parágrafo único. A relação dos servidores classificados no processo de aferição de conhecimento será publicada pela Comissão Técnica do Processo de Aferição de Conhecimento, no Diário Oficial do Município, após homologação pelo Secretário Municipal de Educação.
-----	Art.16-E. A mesma classificação obtida na aferição de conhecimento será utilizada para subsidiar apenas um único processo de promoção, devendo o servidor passar por outro processo de avaliação para a próxima progressão.	Art.16-E. A mesma classificação obtida na aferição de conhecimento será utilizada para subsidiar apenas um único processo de promoção, devendo o servidor passar por outro processo de avaliação para a próxima progressão.
-----	Art.16-G. Quando da abertura dos trabalhos para a aferição de conhecimento, a Secretaria Municipal de Educação instituirá Comissão Técnica do Processo de Aferição de Conhecimento, devendo ser integrada por representantes dos seguintes grupos, órgãos ou instituições:	Art.16-G. Quando da abertura dos trabalhos para a aferição de conhecimento, a Secretaria Municipal de Educação instituirá Comissão Técnica do Processo de Aferição de Conhecimento, devendo ser integrada por representantes dos seguintes grupos, órgãos ou instituições:
-----	I – 2 (dois) da Secretaria Municipal de Educação, sendo um deles o Coordenador;	I – 2 (dois) da Secretaria Municipal de Educação, sendo um deles o Coordenador;
-----	III – 1 (um) da carreira do magistério.	III – 1 (um) da carreira do magistério.
-----	Art. 16-I. O orçamento para a progressão representará um índice percentual de, no máximo, 3% (três por cento) da folha nominal de remuneração do quadro de	Art. 16-I. O orçamento para a progressão representará um índice percentual de, no máximo, 3% (três por cento) da folha nominal de remuneração do quadro de pessoal

	<p>peçoal do magistério, apurada no mês de fevereiro do ano da ocorrência da progressão.</p>	<p>do magistério, apurada no mês de fevereiro do ano da ocorrência da progressão.</p>
-----	-----	<p>Art.16-J. Por ocasião da publicação desta Lei, será assegurado o direito à progressão ao Professor de Primeiro Ciclo, ao Professor de Segundo Ciclo e ao Pedagogo que tenha:</p>
-----	-----	<p>I – sido aprovado no processo de aferição de conhecimentos de que trata a Lei nº 3.515, de 19.05.2006;</p>
		<p>II – completado 3 (três) anos de efetivo exercício sem que tenha sido promovido;</p>
<p>SEÇÃO II / DA PROMOÇÃO Art. 17. A progressão é caracterizada pela passagem do servidor para nível imediatamente superior ao que pertence, dentro da mesma classe funcional.</p>	<p>SEÇÃO II / DA PROMOÇÃO Art. 17. A promoção corresponde à elevação do profissional do magistério de uma Classe para outra.</p>	<p>SEÇÃO II / DA PROMOÇÃO Art. 17. A promoção corresponde à elevação do profissional do magistério de uma Classe para outra.</p>
<p>Art. 18. Cada classe terá 11 (onze) níveis.</p>	<p>Art. 18. Para fins de promoção, o servidor, ao atingir o último Nível de cada Classe, será promovido ao Nível inicial da Classe seguinte, observados os pressupostos abaixo.</p>	<p>Art. 18. Para fins de promoção, o servidor, ao atingir o último Nível de cada Classe, será promovido ao Nível inicial da Classe seguinte, observados os pressupostos abaixo.</p>
	<p>I – disponibilidade orçamentária;</p>	<p>I – disponibilidade orçamentária;</p>
	<p>II – podem concorrer à promoção todos os servidores estáveis e aqueles que estiverem prestando serviços nas unidades de ensino ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação;</p>	<p>II – podem concorrer à promoção todos os servidores estáveis e aqueles que estiverem prestando serviços nas unidades de ensino ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação;</p>
	<p>III – o servidor não poderá ter sofrido penalidades administrativas de advertência ou de suspensão na forma estabelecida no art. 140, da Lei nº 2.138/1992.</p>	<p>III – o servidor não poderá ter sofrido penalidades administrativas de advertência ou de suspensão na forma estabelecida no art. 140, da Lei nº 2.138/1992.</p>
	<p>§ 1º Considerando os limites orçamentários, serão promovidos os servidores com as maiores notas na aferição de conhecimento, em ordem decrescente.</p>	<p>§ 1º Considerando os limites orçamentários, serão promovidos os servidores com as maiores notas na aferição de conhecimento, em ordem decrescente.</p>
	<p>§ 2º Se ainda, mediante o critério de desempate, na hipótese do orçamento aprovado, for insuficiente, o Executivo Municipal promoverá, no ano seguinte, todos os servidores da respectiva escola ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação, mediante análise e viabilização orçamentária para suportar os custos adicionais, observado o disposto no art. 19, desta Lei.</p>	<p>§ 2º Se ainda, mediante o critério de desempate, na hipótese do orçamento aprovado, for insuficiente, o Executivo Municipal promoverá, no ano seguinte, todos os servidores da respectiva escola ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação, mediante análise e viabilização orçamentária para suportar os custos adicionais, observado o disposto no art. 19, desta Lei.</p>

Art. 19. A progressão será concedida por merecimento, incluindo-se ainda a avaliação do desempenho profissional, a cada três anos de trabalho.	Art. 19. O índice percentual no orçamento é de, no máximo, 5% (cinco por cento) da folha nominal de remuneração do quadro de pessoal do magistério, referente ao mês de fevereiro.	Art. 19. O índice percentual no orçamento é de, no máximo, 5% (cinco por cento) da folha nominal de remuneração do quadro de pessoal do magistério, referente ao mês de fevereiro.
Art. 20. Além do que for estabelecido em Decreto do Chefe do Poder Executivo Municipal ou em outras formas de regulamentação deste artigo, deve-se considerar, para aferição do merecimento e da avaliação de desempenho:	Art. 20. A distribuição do orçamento aprovado para promoção será proporcional ao número de pessoas habilitadas nos cargos referidos no art. 2º, desta Lei.	Art. 20. A distribuição do orçamento aprovado para promoção será proporcional ao número de pessoas habilitadas nos cargos referidos no art. 2º, desta Lei.

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

As determinações sobre a carreira docente, especificamente sobre a progressão e a promoção como mecanismos de ascensão do profissional da educação, possuem como marco a Lei Complementar n.º 3.951/2009.

Informações elencadas no Quadro 14 aduzem que o plano em destaque, em seu Art. 16, define progressão como “[...] a mudança de nível na mesma classe da carreira”. Sobre a promoção, o Art. 17 determina que ela “[...] corresponde à elevação do profissional do magistério de uma Classe para outra” (TERESINA, 2010).

Quando se observa o Quadro 14, compreende-se que a ascensão na carreira dos profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Teresina está baseada na mudança de nível, conforme é descrito a seguir.

Quadro 15 – Classes e níveis dos profissionais da educação no EPCSM da SEMEC de Teresina-PI

Classes	Níveis
Classe Auxiliar	VI, V, IV, III, II, I
Classe C	V, IV, III, II, I
Classe B	V, IV, III, II, I
Classe A	III, II, I

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

A partir da análise do Quadro 15, conclui-se que a carreira dos profissionais da educação, tendo em vista a sua promoção e/ou a sua progressão, é composta por cinco classes, com seus respectivos níveis, os quais variam entre grupos de VI a I e de III a I.

A classe auxiliar é destinada aos profissionais efetivos de nível médio que não possuem titulação mínima exigida pelo Art. 7º⁴⁶ do atual EPCSM. Ela foi criada visando a atender à demanda de professores sem licenciatura no sistema, identificados no processo de adequação da Lei n.º 1.870/1986 para a Lei n.º 2.972/2001. Assim, deduz-se que ela possui caráter provisório, visto que a orientação legal é extingui-la com o tempo.

Nesse patamar, a progressão tem como parâmetro a mudança de nível em ordem decrescente, a partir da contagem de tempo de efetivo exercício⁴⁷ na função. Esse movimento corresponde a três anos de intervalo para a efetivação da passagem do nível VI ao nível V e de dois anos entre os demais níveis. Finalizadas todas as etapas, se não houver uma qualificação em nível de graduação, o profissional fica estagnado na referida classe, sem possibilidade de integração no quadro permanente.

Ampliando o quadro permanente, as classes C, B e A, respectivamente, contêm cinco, cinco e três níveis, cada uma. Dentre elas, a classe de entrada é a C. Posteriormente, atinge-se a classe B e, por fim, a classe A.

Via de regra, a passagem de um nível para outro se efetiva tendo em vista o parâmetro temporal semelhante ao da classe auxiliar. Assim, no início da carreira, após os três primeiros anos de trabalho (período do estágio probatório), há a possibilidade de salto do nível V para o nível IV na classe inicial. Em seguida, as mudanças se darão a cada dois anos, mediante os seguintes pressupostos: disponibilidade orçamentária do município, certificação de aferição do conhecimento.

Quanto à aferição do conhecimento, ela não se efetiva como instrumento-meio para ascensão na carreira dos profissionais da educação municipal, já que na SEMEC não houve, até o momento, mobilização dos professores para tal avaliação. Nesse sentido, as mudanças de nível são realizadas via processos, protocolados de forma irregular, os quais se arrastam, em muitos casos, por anos. Por isso, a carreira dos profissionais da educação não se efetiva no âmbito da SEMEC, conforme orienta o seu EPCSM. Tal questão tem sido pauta constante de luta no âmbito do Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina.

No que diz respeito à promoção no plano da carreira, o movimento resulta na passagem de uma classe para outra que, além de ser regulada pelo tempo de efetivo exercício,

⁴⁶ Curso de licenciatura de graduação plena em universidades ou institutos superiores de educação para os cargos de professor de primeiro e segundo ciclo; Curso Superior em Licenciatura Plena em Pedagogia, para o cargo de pedagogo (TERESINA, 2010).

⁴⁷ Inspirado no Parecer do CNE/CEB n.º 27/2000, o conceito de efetivo exercício, que baseia o EPCSM em análise, corresponde à realização de atividades laborais no local onde está lotado o servidor, designado por autoridade competente ou quando ele se enquadra nos casos previstos na legislação pertinente como efetivo exercício por força legal.

pode resultar de ascensão formativa, como a possibilidade de transição imediata da classe auxiliar para a classe C e/ou o quadro permanente.

É necessário pontuar que as vantagens pecuniárias referentes à progressão (mudança de nível) e à promoção (mudança de classe) correspondem, respectivamente, a 5% e 10%, com cálculo baseado no vencimento, as quais também são incorporadas a ele.

Para Castro (2014, p. 91-92),

[...] é possível compreender que as mudanças nos PCCS [EPCSM], no que se refere aos aspectos que causam impacto na remuneração docente, no período em análise, minimizaram direitos, isto porque nenhuma das alterações ocorridas, de 1986 a 2010, na carreira dos profissionais do magistério, consolidaram ou ampliaram direitos, muito pelo contrário. A estratégia adotada pelo poder público municipal de não vincular as gratificações a percentuais sobre o vencimento, substituindo por valores nominais, dá margem para que, no futuro, essas gratificações, percentualmente, possam ser reduzidas.

Corroborando as conclusões da referida autora, é fato que a adequação do Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Pública Municipal de Teresina, apesar de alcançar o patamar referente à meta nacional, no que tange ao vencimento salarial dos profissionais da educação estipulado nacionalmente, utilizou-se de estratégias que comprometem a remuneração como um todo, tornando-o não muito relevante para a classe docente.

4.2 Garantias e direitos sobre as condições políticas de trabalho docente: a autonomia em foco

A autonomia enquanto condição política do trabalho docente se expressa como uma necessidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma democrática. Nesse patamar, professor e aluno, enquanto sujeitos sociais e políticos, dialogam e respeitam a subjetividade um do outro, na perspectiva de que se atinja a finalidade educativa (PARO, 2012a).

É oportuno destacar que, em um processo de ensino-aprendizagem no qual se respeitem a natureza e a finalidade do trabalho pedagógico, é inevitável que as questões técnicas se entrecruzem com as questões políticas (PARO, 2012a). Nesse sentido, consoante Paro (2012a, p. 9), “[...] a função técnica contém ela mesma o político” – assim, o professor

no processo de trabalho, mais que desempenhar uma função técnica, precisa ter uma ação política.

Sobre a autonomia, Contreras (2012) afiança que é imprescindível compreendê-la como resultado de uma construção que vai além da capacidade individual e de mecanismos intrínsecos à pessoa. O autor sustenta que ela se constrói no processo, ou seja, nas situações sociais a partir das quais as pessoas se conduzem.

Partindo dessa ideia, Contreras (2012) afirma que a autonomia do profissional da educação se constitui no entrelaçamento de dois processos: de autonomia profissional e de autonomia social. Assim, ela abrange uma dimensão cujo compromisso vai além da esfera pessoal e se firma, acima de tudo, no campo profissional.

Nessa perspectiva, a autonomia é vista como um processo de emancipação, ou seja, ela é percebida como um percurso coletivo que visa à transformação de condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2012).

Dito isso, é possível deduzir que a autonomia do professor é um processo que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho quanto ao que se refere à efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Para o referido autor, ela se funda por meio da compreensão das circunstâncias em que as relações se efetivam e, por conseguinte, reflete em possibilidades de defesa das convicções profissionais do sujeito.

Nesse movimento, o professor aprende sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, passando por um processo de reconstrução da própria identidade profissional. Assim, ele constrói sua autonomia a partir de dinâmicas presentes na ação educativa, de modo que, se vislumbrada sob uma dimensão mais ampla, essa autonomia é erigida em pleno exercício profissional. Isso demonstra uma postura consciente e crítica frente ao próprio ofício. Essa atitude, na prática da docência, pode possibilitar ao aluno o exercício crítico e a vivência de processos que lhe permitam, inclusive, a constituição da autonomia.

Pontualmente, no sentido de analisar se há garantias e direitos expressos no Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério do município de Teresina, para a efetivação da autonomia docente sobre a gestão dos processos educativos, elencou-se, no Quadro 16, as atribuições e as funções delineadas no texto da Lei.

Quadro 16 – Atribuições e funções asseguradas aos profissionais da educação pelo EPCSM de Teresina-PI

Lei n.º 2.972/2001	Lei Complementar n.º 3.951/2009	Lei Complementar n.º 4.018/2010
<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I / DO ESTATUTO E SEUS OBJETIVOS</p> <p>Art. 2º O pessoal do magistério [...]</p> <p>Parágrafo único – São funções de magistério as atribuições do professor e do pedagogo consistentes em ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, nas unidades escolares ou nas unidades técnicas das secretarias responsáveis pelo ensino, quando ocupam funções diretamente ligadas ao magistério.</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I / DO ESTATUTO E SEUS OBJETIVOS</p> <p>Art. 2º O pessoal do magistério [...]</p> <p>Parágrafo único – São funções de magistério as atribuições do professor e do pedagogo consistentes em ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, nas unidades escolares ou nas unidades técnicas das secretarias responsáveis pelo ensino, quando ocupam funções diretamente ligadas ao magistério.</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO I / DO ESTATUTO E SEUS OBJETIVOS</p> <p>Art. 2º O pessoal do magistério [...]</p> <p>Parágrafo único – São funções de magistério as atribuições do professor e do pedagogo consistentes em ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, nas unidades escolares ou nas unidades técnicas das secretarias responsáveis pelo ensino, quando ocupam funções diretamente ligadas ao magistério.</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>Art. 8º São atividades concernentes aos cargos de Professor de Primeiro Ciclo e Professor de Segundo Ciclo as atribuições a seguir descritas:</p>	<p>Art. 8º São atividades concernentes aos cargos de Professor de Primeiro Ciclo e Professor de Segundo Ciclo as atribuições a seguir descritas:</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>I – participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade de ensino em que atua;</p>	<p>I – participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade de ensino em que atua;</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da unidade de ensino;</p>	<p>II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da unidade de ensino;</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>III – zelar pela aprendizagem dos alunos;</p>	<p>III – zelar pela aprendizagem dos alunos;</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p>	<p>IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos em Lei;</p>	<p>V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos em Lei;</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>VI – participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional na Unidade de Ensino e/ou no Centro de Formação da rede de ensino do município;</p>	<p>VI – participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional na Unidade de Ensino e/ou no Centro de Formação da rede de ensino do município;</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>VII – participar das atividades de articulação da Unidade de Ensino com as famílias e a comunidade.</p>	<p>VII – participar das atividades de articulação da Unidade de Ensino com as famílias e a comunidade.</p>
<p style="text-align: center;">-----</p>	<p style="text-align: center;">-----</p>	<p>Art. 8º-A. É vedado ao professor utilizar as horas-atividades em serviços estranhos às suas funções.</p>

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM).

De maneira geral, em uma análise sobre as atribuições expressas no EPCSM aos profissionais da educação, é dada aos referidos profissionais a autonomia, especificamente, sobre a gestão dos processos educativos, tendo em vista que, conforme o Art. 2º do Plano em estudo – Lei complementar n.º 4.018/2010 –, é função dos docentes e dos pedagogos ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, tanto nas unidades escolares quanto nas unidades técnicas da Secretaria responsáveis pelo ensino.

Particularmente, as atribuições para os professores se encontram no Art. 8º, detalhadas entre as alíneas I e VII do Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério. Em suma, essas orientações convergem com o delineado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996, em seu Art. 13. Essa similaridade pode ser observada no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 – Convergências sobre as atribuições para o docente entre a LDB n.º 9.394/1996 e o EPCSM da Rede Pública Municipal de Teresina-PI

LDB n.º 9.394/1996	EPCSM
Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.	Art. 8º São atividades concernentes aos cargos de Professor de Primeiro Ciclo e Professor de Segundo Ciclo as atribuições a seguir descritas: I – participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade de ensino em que atua; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da unidade de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos em Lei; VI – participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional na Unidade de Ensino e/ou no Centro de Formação da Rede de Ensino do Município; VII – participar das atividades de articulação da Unidade de Ensino com as famílias e a comunidade.

Fonte: LDB n.º 9.394/1996 e Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (PCSM).

Com o alinhamento realizado entre a LDB n.º 9.394/1996 e o EPCSM, a partir da nova redação dada ao EPCSM pela Lei Complementar n.º 4.018/2010, ao professor é garantida a função de adaptar e/ou redefinir o currículo da instituição em que atua por meio da participação na construção de seu Projeto Político Pedagógico da escola, bem como por meio da possibilidade de efetivação dessa proposta a partir dos planos de trabalho anuais da entidade.

Não menos importante, o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério trazem em seu Art. 8º, no inciso VI, que ao professor cabe “[...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional na Unidade de Ensino e/ou no Centro de Formação da rede de ensino do município” (TERESINA, 2010). A partir do exposto, reconhece-se o professor como protagonista no planejamento, bem como no processo avaliativo.

Nesse sentido, frente às possibilidades de articulação entre os fatores supracitados, o professor, enquanto sujeito que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pode intervir, de forma significativa, no percurso de desenvolvimento integral do educando, visto que a ele é delegada a gestão sobre os instrumentos orientadores do processo educativo.

Portanto, a autonomia sobre a gestão do que ensinar e de como ensinar possibilita ao docente (em uma perspectiva micro) implantar ações de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, das relações e das formas de organização do sistema escolar. Um exemplo é a resistência em aceitar que ser professor é se enquadrar facilmente nas exigências de classificação e seleção que costumam acompanhar os processos de avaliação dos alunos, dentre tantos outros exemplos que poderiam ser colocados (CONTRERAS, 2012), mas que, efetivamente, precisam ser superados, caso se queira o exercício da autonomia nos processos de formação humana.

Após a realização da abordagem sobre a organização do trabalho docente na Rede Pública Municipal de Educação de Teresina à luz do documento legal que assegura direitos e garantias aos professores do município, a seguir, em continuidade ao trabalho, traz-se uma análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Objetiva-se explicitar o dia a dia do trabalho do professor de educação infantil no âmbito do Programa Alfa e Beto, especificamente, no que concerne aos aspectos técnicos e políticos elencados para esta pesquisa.

5 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO E O PROGRAMA ALFA E BETO: O QUE EXPRESSAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

No capítulo que segue, faz-se uma análise quali-quantitativa dos dados adquiridos no campo de investigação deste estudo de caso, os quais foram coletados por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas.

A partir do exame das falas dos participantes, objetiva-se identificar as proposições do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, bem como compreender as suas influências sobre as condições objetivas de trabalho dos professores, especificamente no que diz respeito aos aspectos técnicos e políticos elencados para esta pesquisa.

É mister destacar que, no processo de análise mista dos dados, é necessário respeitar os pressupostos subjacentes a cada abordagem. Nesse sentido, conforme Farra e Lopes (2013, p. 76),

[...] cada pesquisador pode adequar os procedimentos de pesquisa de acordo com as necessidades encontradas ao longo do processo investigativo, desde que respeite os pressupostos intrínsecos aos aspectos quantitativos e qualitativos, tais como as pressuposições envolvidas nos testes estatísticos e os princípios inerentes a uma coleta de dados qualitativa, para então cotejar os resultados de forma coerente.

A análise dos dados quantificáveis se realiza, nesta pesquisa, por meio de tabulação e sondagem de respostas fornecidas aos questionários de 89 professores participantes desta investigação, em sua primeira fase. É considerável avultar que o roteiro do questionário foi estruturado a partir de perguntas escalares, as quais foram organizadas em questões afirmativas, com cinco opções de respostas, a saber: “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “não sei informar”, “discordo parcialmente”, “discordo totalmente”.

Quanto aos dados qualitativos, eles foram coletados durante a segunda e a terceira fase da pesquisa de campo, realizadas, respectivamente, com 19 participantes (professores, pedagogos, diretores) em quatro CMEIs e, posteriormente, com dois gestores do sistema no âmbito da SEMEC, a saber: coordenador do Programa em estudo e secretária executiva de ensino.

É importante destacar que os quatro Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina supracitados se localizam em diferentes zonas geográficas da cidade (Sul, Sudeste, Norte e Leste). Outrossim, não redundaria enfatizar, conforme mencionado na seção introdutória, que a escolha dos CMEIs para a investigação se pautou nos seguintes critérios:

possuir o Programa Alfa e Pré-Escola II desde 2014 (ano de implantação na etapa da educação infantil); possuir, no mínimo, dois professores que atendam a crianças de cinco anos na pré-escola, para as quais é direcionado o Programa. No que se refere aos docentes, eles deveriam ser efetivos na rede, com, no mínimo, cinco anos de exercício da função, na perspectiva de terem experienciado uma rotina com e sem o Programa em estudo. No entanto, em dois casos houve a flexibilização desse critério, porque, do total de docentes do segundo período das instituições de educação infantil pesquisadas, duas professoras não contemplavam esse critério. Assim, nesses casos, elas foram inseridas na pesquisa para complementar os dados.

Pontualmente, a quantidade de participantes, correspondente a cada um dos quatro CMEIs selecionados, conforme a sua localização, contabiliza:

- Sul: quatro professoras, uma pedagoga e uma gestora;
- Sudeste: três professoras, uma pedagoga e uma gestora;
- Norte: duas professoras, uma pedagoga e uma gestora;
- Leste: duas professoras, uma pedagoga e uma gestora.

Ao se levar em consideração a necessária preservação da imagem das colaboradoras da investigação, conforme as orientações e/ou as normas éticas de pesquisa, no processo de análise dos dados que segue, assegurou-se o anonimato das participantes por meio da codificação das identificações, as quais se encontram descritas no Quadro 18.

Quadro 18 – Codificação das identidades das participantes da pesquisa

Localização	Codificação das participantes					
	Professoras		Pedagogas		Diretoras	
CMEI Sul	Professora Sul 1	PS1	Coordenadora Pedagógica Sul	CPS	Diretora Sul	DS
	Professora Sul 2	PS2				
	Professora Sul 3	PS3				
	Professora Sul 4	PS4				
CMEI Sudeste	Professora Sudeste 1	PSD1	Coordenadora Pedagógica Sudeste	CPSD	Diretora Sudeste	DSD
	Professora Sudeste 2	PSD2				
	Professora Sudeste 3	PSD3				
CMEI Norte	Professora Norte 1	PN1	Coordenadora Pedagógica Norte	CPN	Diretora Norte	DN
	Professora Norte 2	PN2				
CMEI Leste	Professora Leste 1	PL1	Coordenadora Pedagógica Leste	CPL	Diretora Leste	DL
	Professora Leste 2	PL2				

Fonte: Roteiros de entrevistas semiestruturadas, instrumentos da pesquisa.

Como se pode observar a partir da codificação realizada no Quadro 18, cada Centro Municipal de Educação Infantil foi nomeado de CMEI, agregado ao nome da zona de localização correspondente (CMEI Sul, CMEI Sudeste, CMEI Norte e CMEI Leste).

Outrossim, às 19 participantes pertencentes aos quatro Centros Municipais de Educação Infantil foi dada a seguinte nomenclatura:

- CMEI Sul: Professora Sul 1 (PS1), Professora Sul 2 (PS2), Professora Sul 3 (PS3), Professora Sul 4 (PS4), Coordenadora Pedagógica Sul (CPS) e Diretora Sul (DS);
- CMEI Sudeste: Professora Sudeste 1 (PSD1), Professora Sudeste 2 (PSD2), Professora Sudeste 3 (PSD3), Coordenadora Pedagógica Sudeste (CPSD), Diretora Sudeste (DSD);
- CMEI Norte: Professora Norte 1 (PN1), Professora Norte 2 (PN2), Coordenadora Pedagógica Norte (CPN), Diretora Norte (DN);
- CMEI Leste: Professora Leste 1 (PL1), Professora Leste 2 (PL2), Coordenadora Pedagógica Leste (CPL), Diretora Leste (DL).

Nesse processo de caracterização da pesquisa de campo realizada, especificamente no âmbito dos CMEIs, é interessante apresentar, também, o perfil das participantes envolvidas nessa fase da investigação, as quais, apesar de selecionadas a partir de critérios previamente definidos, possuem algumas particularidades.

Destarte, no Quadro 19, a seguir, encontram-se explicitados os dados sobre o perfil, o vínculo e a relação com o Programa Alfa e Beto: formação; período de efetivo exercício na Rede Municipal de Educação de Teresina; período de efetivo exercício na etapa da educação infantil; tempo de interação com o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II; e carga horária semanal de trabalho. É importante frisar que a opção pelo registro da relação temporal dos participantes, mediante a unidade do mês, decorreu da necessidade de padronização das informações, já que um dos colaboradores da pesquisa apresentou apenas seis meses de interação com o Programa em estudo.

Quadro 19 – Perfil das colaboradoras entrevistadas por CMEI de atuação até 2016

CMEIs por localização	Data de implantação do Programa no CMEI	Participantes	Formação	Tempo de efetivo exercício na SEMEC/mês	Tempo de efetivo exercício no CMEI/mês	Tempo de interação com o Programa nas turmas de 2º período/mês	Carga horária semanal
CMEI Sul	2014	PS1	Graduada em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	180	60	36	40
		PS2	Graduada em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	60	60	6	40
		PS3*	Graduação em pedagogia/ pós-graduação (especialização)	72	72	36	40
		PS4	Graduação em Pedagogia	16	16	6	40
		CPS	Graduada em Pedagogia	65	60	36	40
		DS**	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	48	48	36	40
CMEI Sudeste	2014	PSD1***	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	60	60	24	40
		PSD2	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	12	12	12	40
		PSD3	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	60	60	36	40
		CPSD*****	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	276	36	36	40
		DSD	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	108	108	36	40
CMEI Norte	2014	PN1*****	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	96	36	36	40

		PN2	Graduação em pedagogia/ pós-graduação (especialização)	60	60	12	40
		CPN	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	108	60	36	40
		DN	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	108	60	36	40
CMEI Leste	2014	PL1	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	60	24	24	40
		PL2	Graduada em Pedagogia	60	60	36	40
		CPL*****	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação (especialização)	192	72	36	40
		DL	Graduação em Pedagogia	36	36	36	40

Fonte: Entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Notas: *20 horas em sala de aula e 20 horas como diretora adjunta a partir do ano de 2016.

** Trabalhou com o Programa entre 2014 e 2015, bem como assumiu a direção do CMEI em 2016.

***Tempo de interação com o Alfa e Beto entre os anos 2014 e 2015. Em 2016, passou a ser exclusivamente vice-diretora, não pertencendo mais ao grupo de professores que desenvolvem o Programa em foco.

****Apesar de ter chegado a 36 meses no CMEI Sudeste, a Coordenadora Pedagógica vivenciou todo o processo de implantação do Programa em tela no âmbito de outro CMEI.

*****Anteriormente, trabalhou, durante cinco anos, com as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse intervalo de tempo, desenvolveu o Programa Alfa e Beto de Alfabetização nas turmas de primeiro ano dessa etapa de ensino entre 2009 e 2010. Posteriormente, desde a sua entrada na educação infantil há três anos, atua com o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II junto às turmas de 2º período que atendem às crianças de cinco anos de idade (2014-2016).

*****Sua jornada de 40 horas, enquanto Coordenadora Pedagógica, divide-se igualmente entre dois CMEIs. Um deles não possui o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II.

A partir do Quadro 19, verifica-se que todos os Centros Municipais de Educação Infantil selecionados para a investigação seguem os critérios estabelecidos para esta pesquisa, visto que:

- os referidos Centros fazem parte do grupo dos primeiros CMEIs em que o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II foi implantado, em 2014;
- a quantidade de professores participantes que desenvolvem o Programa nas turmas de 2º período, que atendem às crianças de cinco anos de idade, varia entre o mínimo de dois e o máximo de quatro por instituição;
- o tempo de efetivo exercício dos profissionais varia entre 5 e 15 anos sob-regime de 40 horas semanais de trabalho, com exceção de dois casos em que duas colaboradoras possuem, respectivamente, somente seis meses e um ano de trabalho, como afirmado anteriormente.

Não obstante, a partir das informações apresentadas no Quadro 19, é possível caracterizar, de forma genérica, mas com alguma particularidade, as colaboradoras da investigação. Assim, é mister destacar que: todas as entrevistadas são efetivas; possuem graduação em Pedagogia, sendo 84% delas especialistas; 57% atuam no CMEI selecionado desde a sua entrada na Rede Municipal de Educação, enquanto que 43%, provavelmente, vivenciaram processos educativos em outras realidades, dentre as quais se destacam:

- uma professora que desenvolveu o Programa Alfa e Beto de Alfabetização durante um ano (2009-2010) na primeira série do ensino fundamental que atende a crianças de seis anos de idade;
- uma docente que trabalhou com o Programa investigado entre 2014 e 2015 e, posteriormente, assumiu a vice-direção do CMEI em 2016;
- uma coordenadora pedagógica que divide as suas 40 horas semanais de labor entre dois CMEIs, dos quais um não possui o Programa em discussão;
- uma professora que trabalha 20 horas com o Programa e outras 20 enquanto diretora adjunta no mesmo Centro de educação infantil;
- uma diretora que experienciou dois anos de trabalho com o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II enquanto docente (2014-2015).

Apesar dos critérios previamente estabelecidos para a seleção das instituições, foi possível verificar nesse universo uma heterogeneidade de relações entre as colaboradoras e o Programa em discussão, especialmente no que concerne aos espaços e ao período de interação com o Programa em estudo, este último variando entre seis e 36 meses (três anos).

Ao se considerar a caracterização do grupo das 19 participantes entrevistadas, embora todas trabalhem com o Programa que é objeto deste estudo, constata-se que não há uma uniformidade quanto aos perfis delas. Assim, possivelmente, as percepções dos sujeitos sobre o seu trabalho no contexto do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II podem ter variações de sentidos, conflitantes ou não, dentro de um mesmo CMEI ou entre eles.

A título de caracterização, ainda se faz importante realizar uma descrição dos gestores da SEMEC entrevistados. O coordenador do Programa em estudo é formado em Letras e especialista em Línguas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), sendo professor concursado da Rede Municipal de Educação de Teresina há 25 anos. Após ter experienciado a rotina docente com alunos analfabetos, no 5º ano do ensino fundamental, foi convidado a assumir a coordenação de programas de recuperação. Posteriormente, assumiu a superintendência dessa etapa de ensino e, a partir de 2005, passou a atuar nos Centros de educação infantil. Em 2014, a convite do secretário de Educação – Kleber Montezuma –, assumiu a coordenação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II.

A secretária executiva, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e mestra em Educação pela UFPI, é professora concursada da Rede desde 2000. Após um período de experiência docente juntamente às séries iniciais do ensino fundamental, assumiu diversos cargos de gestão na SEMEC e que, em 2018, encontra-se gerenciando o ensino da Rede Municipal de Educação de Teresina.

De maneira geral, após a realização da caracterização dos participantes desta pesquisa, segue-se no capítulo com a realização da análise quali-quantitativa proposta sobre as condições técnicas e políticas do labor docente.

5.1 As condições técnicas de trabalho docente

No patamar das condições objetivas de trabalho, os aspectos técnicos elencados para este estudo são foco de análise neste tópico da produção. Entre eles estão as condições materiais e/ou físicas, o apoio pedagógico e a valorização pecuniária.

Sobre as condições materiais e/ou físicas, é importante explicitar, *a priori*, que a maioria dos professores respondentes dos questionários considera que, com a implantação do Programa Alfa e Beto, houve mudanças significativas no CMEI.

Tabela 3 – Opinião dos professores sobre as mudanças a partir da implantação do Programa Alfa e Beto

Questão afirmativa	Foram realizadas modificações materiais significativas no CMEI para a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II											
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Não sei informar		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Total	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
	10	12	35	40	6	7	18	20	20	21	89	100

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa (2016).

Por meio da análise da Tabela 3, constata-se que há, entre os professores, uma concordância de 52% em relação a mudanças significativas nos Centros de educação infantil da SEMEC que trabalham com o Programa em estudo, embora a maioria concorde em parte com a afirmativa (40%). Posicionaram-se contra 41% dos participantes da amostra, sendo 20% parcialmente e 21% totalmente.

A partir da fala das entrevistadas DL e PS3, pode-se afirmar que, com a implantação do Programa Alfa e Beto, foram asseguradas garantias não só sobre as condições materiais e/ou físicas, mas também sobre o aspecto do apoio pedagógico, no que diz respeito ao professor auxiliar e à formação docente. A esse respeito, as participantes relatam:

Quando o Programa foi implantado, a gente recebeu aqui na escola, além da formação específica para os professores, todas as carteiras que hoje temos na sala de aula das turmas do 2º período onde o Programa foi implantado, recebemos armários e algumas melhorias na infraestrutura, como pintura, tudo para mostrar que o Programa tinha chegado para ficar. (DL).

Primeiramente, foi chamada a diretora que estava aqui na época, e, aí, foi criado um documento que depois foi mostrado apenas às professoras do segundo período, em reunião. Nesse encontro, foram ditos os pontos positivos que eles viam no Programa, como a auxiliar, o material, pois viria todo um mobiliário específico para as salas.

Aí, a gente analisou. Eu, particularmente, não conhecia, nunca tinha trabalhado com o Alfa e Beto. Eu já conhecia de longe, sendo aplicado em uma escola de Timon em que trabalhei, mas não sabia muita coisa do Programa. Aí, como foi dada a alternativa de a gente aceitar ou não, analisei tendo em vista que eu não podia julgar o que não conhecia, pois só ouvia muito falar que “Ah, o professor sofre muito da garganta”, essas coisas... Só que eu não conhecia. Então, eu prefiro conhecer e depois dizer se era bom ou ruim. Mas, de antemão, fora a curiosidade de conhecer o Programa, foi a questão da auxiliar que chamou muito a minha atenção. Aí, a gente assinou o documento, todas as professoras, e depois foi encaminhado para a SEMEC. (PS3).

Como se pode observar, a adesão ao Programa foi estimulada pelos benefícios oferecidos pela Secretaria em reunião, especialmente para as professoras das turmas do 2º

período do pré-escolar que estão atuando desde implantação do Alfa e Beto, em 2014 (PS1, PS3, PSD3, PN1, PL2). Aos demais profissionais, que entraram após a sua efetivação, como PS2, PS4, PSD2, PN2 e PL1, a sensibilização se deu em formações exclusivas realizadas no Centro de Formação da SEMEC.

Por meio das falas, especificamente das participantes PS3 e PSD3, compreendeu-se que, no processo de adesão, estrategicamente, o diretor das instituições educativas foi a figura mediadora entre a proposta do Programa adotado pela SEMEC e o docente que iria desenvolvê-lo nas turmas de 2º período. Sobre o coordenador pedagógico, ele não foi envolvido diretamente e ficou à margem desse processo.

É importante destacar que a aceitação do Programa se oficializou por meio da assinatura de um documento intitulado de Termo de Responsabilidade⁴⁸, por meio do qual os envolvidos se comprometiam com e/ou se responsabilizavam pelos resultados (PS1, PS3, PN1, PL1). Técnicos da SEMEC, em entrevista à revista *on-line* IAB em Pauta, sustentam o discurso de que o referido documento foi utilizado pela Rede Municipal para dar um caráter democrático para o processo de implantação do Alfa e Beto Pré-Escola II (MATEOS, 2015).

Entretanto, além de ser um documento burocrático que centraliza a responsabilidade sobre os resultados na ação docente, trata-se de um instrumento que, simbolicamente, não representa uma abertura democrática, principalmente porque a adesão ao Programa, pelas professoras, foi motivada, primordialmente, pela oferta de melhores condições objetivas de trabalho. Ao relatarem, também, sobre o processo de implantação do Programa, as PS1 e PSD3 afirmam:

Na época, éramos duas professoras no CMEI e não íamos aceitar de jeito nenhum, mas a diretora ficou insistindo e colocando os pontos bons. Até então, a gente não tinha auxiliar na sala, e a gente ia ter auxiliar, ia ter material, porque sabemos da escassez. No nosso dia a dia, por exemplo, não havia material para fazer tarefa de sala e de casa. Tem que escolher (ou tarefa para sala de aula ou para casa). Refletindo sobre isso, vimos que os livros do Programa já eram um apoio para fazer tarefa aqui na sala de aula, para enviarmos as atividades para casa com mais frequência. Outro ponto de reflexão foi sobre as faltas que diminuiriam pela exigência do Programa de acompanhamento e cobrança aos pais. (PS1).

Aceitamos no cego, sem saber realmente o que seria, e assinamos o termo nos comprometendo com os resultados do Programa. Assim, aderimos ao Programa por causa da auxiliar, do material e, também, por saber que a escola com o IAB teria, assim, uns certos benefícios, recursos, como de fato veio. Vieram cadeiras novas, armários, veio tudo, né? Coisas que a gente não

⁴⁸ Documento em anexo.

tinha ainda, cadeiras velhas, armários, tudo sucateado. Então, isso, assim, empolgou a gente bastante (PSD3).

Pontualmente, em relação ao processo de adesão das professoras, entre os sentimentos expressados, nas falas, identifica-se a frustração com as condições objetivas de trabalho, com a insuficiência dos recursos físicos, materiais e pessoais para apoio, como a ausência de professor auxiliar. Nessa via, percebe-se que entre os motivos para a aceitação do Programa, além do enfrentamento a novos desafios, como atesta PL2, está a necessidade de assistência e suporte da SEMEC para o desenvolvimento do trabalho.

Sobre a formação, as professoras entrevistadas (PS3, PSD1, PSD3, PL1) relatam que, inicialmente, os encontros se resumiam mais a informações e orientações burocráticas sobre o preenchimento de fichas, bem como à entrega do planejamento previamente definido, com base nos materiais didáticos do Programa, especialmente os livros. Em sua fala, PN1 explicita:

O Programa já vem pronto. É uma receita que já vem pronta. O que fazemos é desenvolver e ampliar, mas não oferece muito para você. Ele é meio técnico, mecânico. Mas ele tem os dois lados, pois ou você para ali ou pode avançar, pode ir além. Eu, como gosto de ver sempre o lado positivo, o negativo eu descarto, eu vejo a possibilidade de avançar.

Apesar da perspectiva de mudança, em 2016, período no qual as formações começam a ser desenvolvidas em forma de oficinas, essencialmente, elas não impactaram sobre a liberdade do professor de planejar, visto que os conteúdos e a rotina continuam previamente definidos. Ademais, o formato de oficina se resume à produção de recursos para o desenvolvimento das atividades propostas, as quais têm se tornado repetitivas, salvo quando há sugestões diferenciadas das colegas (PS1, PSD1, PN1, PN2, PL2).

Em contraposição, é mister levar em consideração o fato de algumas colaboradoras se sentirem obrigadas a participar dos encontros, mesmo não os considerando prazerosos, devido ao monitoramento sobre a sua participação e as consequentes punições, dentre as quais está o desconto salarial (PSD1, PSD3, PL2).

Esse controle é realizado, segundo PSD1, professora do Programa entre 2014 e 2015 e vice-diretora a partir de 2016, por meio de um aplicativo de mensagens que mantém a equipe formadora e os diretores conectados – portanto, informados sobre as ausências dos professores nos encontros.

Apesar das críticas sobre a organização das formações, de maneira geral, as entrevistadas consideram relevantes e necessárias as orientações e o direcionamento do trabalho docente realizado por meio das diretrizes do Programa.

Ao discutir sobre o aspecto referente à carga horária, em uma análise mais geral, a partir dos dados coletados por meio dos questionários, a maioria dos docentes considera que a sua jornada de trabalho é suficiente para dar conta da demanda do Programa em discussão.

Tabela 4 – Opinião dos professores sobre a sua jornada de trabalho no âmbito do Programa Alfa e Beto

Questão afirmativa	A minha carga horária total de trabalho na escola (Horário Pedagógico (HP) e sala de aula) é suficiente para a execução das atividades do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II											
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Não sei informar		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Total	
Respostas	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
	44	49	23	26	0	0	14	16	8	9	89	100

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa (2016).

Como apresenta a Tabela 4, quanto à carga horária de trabalho do professor, no contexto do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, 75% dos respondentes consideram-na suficiente para a execução da demanda do Programa, dentre os quais 26% concordaram parcialmente. Discordou um total de 25% – desse valor, 16% parcialmente e 9% totalmente.

Sobre essa questão, as entrevistadas não mencionam, precisamente, se a rotina com o Programa exige esforço laboral para além da sua carga horária de trabalho, mas relatam que, pela incompatibilidade entre as atividades propostas nos materiais do Programa e os objetivos da Secretaria frente ao processo de ensino-aprendizagem, os professores, além das atividades dos livros exigidas para o dia, precisam acrescentar atividades extras, para fazerem as crianças avançarem. Consoante as entrevistadas PS1 e CPS,

Com o Programa, passou a ser mais corrido e mais cansativo. Muito mais! O livro em si não é livro de alfabetização. É muito de oralidade e tem muita coisa para pintar. Então, você tem que pegar aquelas páginas e aprofundar para que a alfabetização da criança aconteça. Com ele, essa evolução é lenta. O material é fraco, tanto que esse ano (2017) eles reforçaram. Eles colocaram um material mais adequado. Pegaram o material que é trabalhado no primeiro ano e trouxeram para o segundo período da educação infantil. Acrescentaram, também, o “Índo Além”. Foi uma necessidade que as formadoras viram. Porque a gente cobrava muito atividades para as crianças mudarem de nível, para atender ao objetivo da Secretaria, que é fazer com que a criança leia e escreva. (PS1).

Para o professor, considero que o tempo ficou corrido, porque ele tem muita coisa do Programa para dar conta e de ir além também do que ele oferece. E as crianças, dentro do contexto, passam muito tempo dentro da sala de aula fazendo atividades. Então, a gente procura sempre trabalhar com as acolhidas, né? Textos, música, coordenação, datas comemorativas. A criança com necessidades especiais é incluída, porém excluída, primeiramente porque nós não temos nenhuma formação para isso. Tínhamos professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas ela também era muito ausente, né? Muitas vezes me deixava desamparada com relação a material. Com o Alfa e Beto ou sem o mesmo, ela não tem um acompanhamento adequado. Acho que por falta de preparo, tanto nosso quanto da Secretaria. (CPS).

Como afiança a secretária executiva de ensino (2018), a Secretaria possui como objetivo preparar as crianças do 2º período da educação infantil para a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. Para que se atinja essa meta, o coordenador do Alfa e Beto (2018) reconhece que os materiais do Programa precisam de complementação. Nesse sentido, as formadoras orientam as professoras a aplicarem atividades extras para suprir a carência dos materiais do Alfa e Beto, frente aos objetivos da Rede, por meio da proposta intitulada de “Indo Além”⁴⁹.

Consoante a CPN, centradas no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, as professoras, rotineiramente, aplicam atividades conforme o cronograma do Programa, bem como vão além dessas tendo em vista treinar as crianças para uma avaliação realizada pela SEMEC ao final de cada ano letivo. Nesse ritmo intenso, a CPN relata que existem momentos em que as docentes chegam a um nível de estresse que demanda intervenção, por meio do diálogo, no sentido de acalmá-las sobre as cobranças excessivas que recaem sobre elas.

Para a CPN entrevistada, a rotina acelerada em busca dos resultados também desencadeia estresse nas crianças. Segundo o relato da PS1, com o Programa, a educação infantil perdeu a sua essência, pois a cada ano se intensifica a rotina com a inclusão de mais atividades que mecanizam o aprendizado, bem como deixam as crianças cansadas e “com a cabeça a mil por horas”.

Ainda sobre a jornada de trabalho do professor, é importante destacar as falas das entrevistadas DS, PN1 e PN2 sobre a rotina do trabalho docente. A DS explicita a sua angústia ao relatar o dia a dia sem pausas das professoras do 2º período, que, mesmo com

⁴⁹ O termo “Indo Além” surge com o Alfa e Beto. Ele acompanha cada atividade presente nos livros do Programa, vindo descrito em um cantinho da página com propostas de ampliação da exploração sobre as atividades. Entretanto, no âmbito dos Centros Municipais de Educação Infantil, o “Indo Além” ganha nova perspectiva, ao se transformar em atividades escritas extras, elaboradas, em grande parte, pelas formadoras e entregues aos docentes para aplicação em sala de aula em conjunto com as atividades do Programa, como foi tratado anteriormente.

auxiliar, não descansam nos intervalos. Em sua fala, revela o seu descontentamento com a atitude da Secretaria ao induzir o docente a realizar recreio monitorado, ou seja, a utilizar o tempo de 20 minutos que seria de descanso para interação com a criança⁵⁰, condição para contabilizar como hora trabalhada, pois foi facultado ao docente decidir se utilizaria os 20 minutos do recreio das crianças para lanche e descansar ou se ficaria esse tempo monitorando as crianças.

Essa indução decorreu da exigência de que, se o professor de 40 horas semanais optasse pelo descanso durante os 20 minutos da recreação das crianças, ele teria de concluir a sua jornada 20 minutos após o término de funcionamento normal em cada turno trabalhado no CMEI. Dessa forma, ao final de uma semana, teria um acréscimo de três horas e 20 minutos a mais na sua jornada, excedendo o máximo de horas definidas no contrato entre a SEMEC e o docente – explicitado no termo de posse que define a jornada de 40 horas semanais.

A esse respeito, PN1 e PN2 relatam que, na sua realidade, ficar ausente nos 20 minutos dedicados ao recreio das crianças não deu certo por causa do espaço que não favorece um ambiente seguro para esse momento. Além disso, a não participação no recreio implicava em 20 minutos a mais de aula, prejudicando o horário de almoço, o qual ficaria reduzido, uma vez que os docentes retornam para executar a segunda parte da jornada no turno da tarde.

Pontualmente, o recreio monitorado de 20 minutos é padrão em todos os CMEIs, e participar ou não dele se tornou uma opção. É importante destacar que, caso o docente utilize esse tempo para o seu descanso, o recreio passa a ser supervisionado por parte do corpo administrativo da instituição (diretor, vice-diretor, pedagogo, secretários) e professores estagiários.

Consoante a secretária executiva (2018), as determinações sobre o horário pedagógico são uma medida interna da SEMEC realizada na perspectiva de atender ao que sugere a Lei do piso nacional n.º 11.738/2008 e não possuem relação com as orientações para a efetivação do Alfa e Beto na educação infantil, apesar de a Portaria n.º 481 surgir um ano após a implantação do Programa. Entretanto, a secretária afirma que todas as medidas tomadas pela

⁵⁰ Tal realidade se efetivou a partir de agosto de 2013, quando da criação da Portaria n.º 481, que “[...] estabelece diretrizes para elaboração do Calendário escolar e disciplina a unidade de tempo da aula no âmbito das unidades da rede pública municipal de ensino de Teresina, na forma que especifica” (TERESINA, 2013). Por meio do documento, a Secretaria de Educação adequou a jornada de trabalho do professor de 20 e 40 horas aos critérios estabelecidos pela Lei do piso nacional, pontualmente no seu Art. 2º. Entretanto, desencadeou polêmica entre os profissionais da educação ao ampliar a hora/aula de 50 para 60 minutos. Assim, as unidades que atendiam às crianças por quatro horas por turno passaram a atender com quatro horas e 20 minutos, funcionando agora, por exemplo, das 7h às 11h20 e das 13h às 17h20. Para o Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina (SINDSERM), a Portaria n.º 481 fere o direito à educação, bem como desrespeita a jornada de trabalho do docente ao aumentar a hora/aula e desconsiderar o recreio como efetivo exercício. Esses dados motivaram a inclusão da referida Portaria na pauta de lutas dos servidores municipais.

SEMEC dialogam entre si na busca pelos bons resultados (SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ENSINO, 2018).

Apesar de os questionários explicitarem que não houve interferência na jornada de trabalho do professor a partir da implantação do Programa em discussão, os relatos das entrevistas, além de desnudarem a intensificação da rotina do docente e das crianças atendidas, revelam o reforço ao caráter excludente no processo de ensino-aprendizagem e as contradições entre o que o material do IAB oferece e as metas educacionais da SEMEC, bem como explicitam os efeitos das regras internas de organização das horas trabalhadas pelos professores.

O último aspecto técnico referente ao labor docente a ser discutido neste tópico diz respeito à valorização pecuniária. Esse aspecto técnico do trabalho do professor aparece nos dados da pesquisa quando se faz menção à temática da avaliação externa.

Conforme explicitado anteriormente, a avaliação da SEMEC é realizada ao final de cada ano letivo com as crianças do 2º período, último ano da etapa da educação infantil, para a sondagem do seu desempenho nas habilidades de leitura e escrita, assim como para avaliação do trabalho docente efetivado durante esse tempo.

Para motivar a ação do professor nessa busca, os resultados da citada avaliação, atualmente, são utilizados como instrumento de ranqueamento e bonificação entre os Centros Municipais de Educação Infantil. Conforme Lustosa (2013), essa política foi criada pela SEMEC, desde o ano 2000, sendo elaborada, *a priori*, para os professores das séries iniciais (1º e 2º anos) do ensino fundamental e estendida, em 2008, para os docentes da última etapa do pré-escolar.

Nesse período, a sondagem de desempenho da SEMEC, tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil, foi realizada por meio de uma avaliação externa de desempenho, intitulada “Prova Professor Alfabetizador”, objetivando garantir que as crianças, durante o processo de ensino-aprendizagem, chegassem ao 3º ano do ensino fundamental sem deficiências de leitura e escrita.

Os resultados dessa avaliação, além de explicitarem os indicadores anuais municipais, fomentaram o ranqueamento das escolas, base da política de bonificação docente, chamada, na época, de “Prêmio Professor Alfabetizador”. O dossiê municipal de 2011, apresentado por Lustosa (2013), caracteriza tal Prêmio como uma ação que consolidou a cultura de avaliação externa de desempenho na Rede Municipal, pois:

Trata-se de uma avaliação de natureza qualitativa e quantitativa, com característica censitária e meritocrática e traduz-se em ação motivadora do processo de alfabetização concretizada por meio de uma premiação mediante a aferição dos conhecimentos dos alunos do 2º período da educação infantil, do 1º e 2º anos do ensino fundamental e do projeto “Se Liga⁵¹”. (TERESINA, 2011, p. 3 apud LUSTOSA, 2013, p. 61).

Nessa via, a avaliação externa e o Prêmio Professor Alfabetizador são instrumentos complementares de uma política que, segundo a SEMEC, objetiva valorizar os professores alfabetizadores; traçar um perfil da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização; e produzir informações diagnósticas para acompanhamento da aquisição de habilidades de leitura e escrita, na perspectiva de repensar o planejamento, a formação de professores e as intervenções na sala de aula (LUSTOSA, 2013).

Parte-se do entendimento de que existe uma relação entre os resultados da Prova Professor Alfabetizador ou avaliação externa de desempenho, o referido Prêmio e o Programa em estudo, pois, com a implantação do Alfa e Beto Pré-Escola II, o até então Prêmio Professor Alfabetizador foi regulamentado como Programa de Valorização do Mérito na educação infantil (TERESINA, 2014).

Sobre isso, a secretária executiva de ensino (2018) afiança que não há uma relação entre os programas, visto que a premiação, enquanto forma de valorização, é uma política interna pensada pela própria Secretaria. Entretanto, segundo a entrevistada, todos os programas direcionados à educação infantil estão alinhados com os objetivos da Rede Municipal de Educação no que tange aos fins educativos dessa etapa de ensino.

Como explicitado anteriormente, em seu novo formato, a política de valorização pecuniária, regulamentada pela Lei Complementar n.º 4.668/2014, possui a finalidade de reconhecer e valorizar o trabalho escolar coletivo, ao considerar as habilidades desenvolvidas pelos alunos de 2º período da educação infantil, no que diz respeito à leitura e à escrita, sondadas por uma avaliação externa realizada ao final de cada ano letivo com as crianças. A premiação é para todos os profissionais do magistério efetivos e em exercício na Rede Municipal de Educação de Teresina, os quais, conforme o texto dessa Lei, compreendem diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professor do quadro efetivo e em exercício na docência (TERESINA, 2014).

⁵¹ “Se Liga” é um projeto de correção de fluxo direcionado para as séries iniciais do ensino fundamental do município. Idealizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), o projeto, conveniado com a SEMEC, apresenta-se como uma solução educacional que propõe contribuir para a erradicação da distorção entre idade e série (IAS, 2016).

É importante pontuar que a percepção dos prêmios pelos profissionais dos Centros de educação infantil da SEMEC depende da sua classificação na avaliação externa de desempenho. Para a secretária executiva de ensino (2018), a avaliação externa foi uma das dificuldades da Secretaria frente à implantação do Programa de Valorização na educação infantil, pois

[...] era necessário ter um parâmetro de avaliação, porque, no ensino fundamental, usávamos o IDEB calculado a partir do exame da Prova Brasil. Então, como faríamos na educação infantil? A partir desse questionamento, surgiu a ideia de instituímos o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETH). Por meio dele, criamos uma avaliação para os alunos do 2º período. Esse sistema avaliativo tem ênfase nas habilidades de leitura e escrita, pois estão alinhadas com o programa de ensino que trabalhamos. (SECRETÁRIA EXECUTIVA DE ENSINO, 2018).

Segundo o coordenador do Programa Alfa e Beto (2018), a organização da prova avaliativa, bem como dos resultados, fica a cargo do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora, localizada em Minas Gerais.

Conforme explicitado na Lei Complementar n.º 4.668/2014, os descritores definidos para avaliação dos testes realizados com as crianças foram agrupados em habilidades classificatórias e habilidades definidoras da premiação, os quais se encontram apresentados no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20– Habilidades e descritores da avaliação externa de desempenho

Habilidades	Descritores*	Detalhamento dos descritores
Habilidades classificatórias	L1: Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	- Distinguir desenho de escrita; - Identificar letras quando misturadas a números ou outros símbolos gráficos também utilizados na linguagem escrita.
	L2: Identificar letra inicial das palavras.	- Identificar a letra inicial de palavras formadas por sílabas canônicas.
	L3: Fazer relação entre grafema e fonema na leitura de palavras simples.	- Relacionar palavra formada pelo padrão consoante/vogal à figura ou vice-versa.
	E1: Estabelecer relação entre grafema e fonema na escrita de palavras com padrão simples.	- Escrever palavras com sílabas padrão consoante/vogal.
Habilidades definidoras da premiação	E2: Estabelecer relação entre grafema e fonema na escrita de palavras com padrão complexo foneticamente plausível.	- Escrever palavras com sílabas formadas pelo padrão consoante/vogal/consoante; - Escrever palavras com sílabas formadas pelo padrão consoante/consoante/vogal; - Escrever palavras com sílaba formada por vogal; - Escrever palavras com sílabas formadas pelo padrão vogal/consoante; - Escrever palavras que contenham ditongos e/ou

		dígrafos.
	E3: Escrever frases foneticamente plausíveis mesmo contendo incorreções ortográficas.	- Escrever frases a partir de uma imagem. - Escrever frases a partir de um ditado.

Fonte: Lei Complementar n.º 4.668 (TERESINA, 2014).

Nota: * L (leitura) / E (escrita)

Como se pode observar no Quadro 20, os descritores para avaliação compreendem as habilidades de leitura e escrita. Cada habilidade está subdividida em três categorias, as quais podem ser classificatórias ou definidoras de premiação. Entre as habilidades classificatórias estão as mais elementares no processo de alfabetização, a saber: leitura (L1, L2, L3) e escrita (E1). Entre as habilidades definidoras de premiação estão as mais complexas como a E1 e a E2.

Conforme o texto da Lei Complementar n.º 4.668/2014, as habilidades classificatórias têm a função de classificar os CMEIs que concorrerão ao Prêmio Professor Alfabetizador. Nessa via, § 2 Para efeito de classificação da Unidade de Ensino no Programa, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos alunos avaliados devem alcançar 100% (cem por cento) das habilidades classificatórias.” (TERESINA, 2014, p. 2).

As habilidades definidoras são determinantes para a classificação dos CMEIs e, conseqüentemente, para a definição do valor da premiação devido aos profissionais efetivos das instituições ganhadoras, dentre os quais estão o diretor, vice-diretor, diretor-adjunto, pedagogo e professores de todas as turmas da instituição, a saber: maternal, 1º período e 2º período. A retrocitada classificação possui como base cinco tipos diferentes de premiação, que se relacionam a valores percentuais distintos calculados a partir da média dos resultados referentes às habilidades E2 e E3. Essas informações se encontram detalhadas na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Escalonamento das faixas de premiação do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil

Faixas de escalonamento	Porcentagem média de desempenho dos alunos da unidade de ensino		Porcentagem do prêmio	Valor do prêmio
	E2	E3		
1	100%	Acima de 90%	100%	R\$ 9.000,00
2	Maior ou igual a 80%	De 70% a 89,9%	80%	R\$ 7.200,00
3	Maior ou igual a 70%	De 50% a 69,9%	60%	R\$ 5.400,00
4	Maior ou igual a 60%	De 30% a 49,9%	40%	R\$ 3.600,00
5	Maior ou igual a 50%	De 20% a 29,9%	20%	R\$ 1.800,00

Fonte: Lei Complementar n.º 4.668 (TERESINA, 2014).

Como apresenta a Tabela 5, o Prêmio em discussão se trata de uma gratificação em dinheiro no valor máximo de nove mil reais para o primeiro lugar e no valor mínimo de mil e

oitocentos reais para o último lugar. O pagamento do prêmio é dividido em 12 parcelas mensais, com início após 60 dias da divulgação dos resultados (TERESINA, 2014).

Como apresenta a Lei Complementar n.º 4.668, a premiação possui como fonte a conta dos recursos orçamentários destinados à educação do tesouro municipal número 001 e poderá ser atualizada com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), a critério da administração (TERESINA, 2014).

É importante destacar que a posição de premiação dos CMEIs e a quantia em dinheiro a ser paga aos seus profissionais estão condicionadas aos valores percentuais definidos na faixa de escalonamento, como mostra a Tabela 5. Entretanto,

§ 2º Caso a Unidade de Ensino esteja em faixa de escalonamento diferente, para efeito de premiação, prevalecerá o desempenho alcançado no descritor E3 (escrita de frases), em observância ao limite mínimo de 50% (cinquenta por cento) no descritor E2 (escrita de palavras com padrão complexo). (TERESINA, 2014, p. 3)

É necessário atentar, também, que a percepção do prêmio pelos profissionais efetivos da Rede Municipal de Educação de Teresina está condicionada a algumas regras, a saber: é necessário estar com, no mínimo, seis meses na unidade de ensino vencedora; cumulativamente ter participado diretamente de, pelo menos, 90% do ano letivo referente à avaliação externa de desempenho (TERESINA, 2014).

Ao abordar com os professores o assunto do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil, em uma análise mais geral, a partir dos dados coletados por meio dos questionários, identificou-se que a maioria dos docentes afirma que essa política valoriza o seu trabalho.

Tabela 6 – Opinião dos professores sobre o Programa de Valorização do Mérito na educação infantil

Questão afirmativa	Sinto-me valorizado, enquanto profissional, a partir do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil instituído pela SEMEC											
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Não sei informar		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Total	
Resultados	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
	19	22	35	38	1	1	15	17	19	22	89	100

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa (2016).

Como revela a Tabela 6, dos docentes, 60% concordam que o Programa supracitado valoriza o profissional. Por conseguinte, nesse patamar, a maioria concorda parcialmente

(38%). Em contrapartida, uma parcela de 39% está em desacordo, da qual a minoria se posiciona parcialmente (17%) e a maioria se coloca totalmente (22%).

Embora a maioria se sinta valorizada pela referida política pecuniária, não se pode deixar de considerar a significativa parcela de professores que concordam parcialmente ou que discordam dela. Esses dados indicam que há ressalvas por parte dos docentes sobre o Programa de Valorização, as quais não estão expressas de forma pontual nos questionários, mas se manifestam nas entrevistas realizadas.

De maneira geral, é possível afirmar que entre os posicionamentos das profissionais entrevistadas sobre o Programa de Valorização do Mérito na educação infantil existem aquelas que concordam e os que discordam, mas que, em sua totalidade, todas citam aspectos negativos que envolvem a política em discussão. Sobre isso, PCS, PSD2 e PL2 afirmam:

Eu concordo, mas tem gente que não. Eu acho que a gente tem que ser valorizada. Lógico que, mensalmente, ainda não somos por meio do nosso salário, mas acho que, se fazemos um bom trabalho, uma premiação sempre é bem-vinda, porque, querendo ou não, as pessoas já estão tão apegadas à pressão e à uma premiação que, se não tivesse isso, os indicadores da rede não estariam tão bons. Mas, assim, no geral, acho que a melhor forma de valorização seria se o valor desse prêmio pudesse ser incorporado ao nosso salário. Se pudesse, mas é uma pena, né? (PCS).

Assim, eu acredito que essa valorização do mérito aí, no fundo, no fundo, ela não está valorizando o mérito. Ela provoca, na verdade, uma competição entre as professoras e as escolas para que todos alcancem a meta da SEMEC. Acho que a valorização do profissional tinha que ser constante, independente de premiação, de festa, daquela coisa toda, porque acredito que não precisaria disso para sermos valorizados. Acho que a gente tinha que ser valorizada por tudo, pelo dia a dia, e não só por uma prova no final do ano. (PSD2).

Olha, não concordo que esse Programa valorize o professor. Eu fui uma das docentes mais desvalorizadas, porque o último prêmio que a escola ganhou eu não recebi, pois fiquei afastada por ter passado por um procedimento cirúrgico de urgência na segunda quinzena de novembro, quase no fim do ano. Me senti muito injustiçada, porque trabalhei e me esforcei o ano inteiro. (PL2).

Ainda sobre a opinião a respeito do Programa de valorização, no CMEI Sul, especialmente as participantes PS1e PS2 são bem enfáticas ao afirmarem que não se sentem valorizadas com essa política, tendo em vista que os resultados da avaliação do final do ano, além de rotularem as escolas em boas e ruins, não expressam o verdadeiro aprendizado da criança e não levam em consideração a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em cada contexto.

Para a PS4, o aspecto positivo é o incentivo, mas a negatividade consiste na falta de compatibilidade do teste com o que é ensinado e no desconhecimento sobre o processo de avaliação desses testes. Sem tomar nenhum partido de forma explícita, a PS3 enfatiza a competitividade e a pressão sobre o seu trabalho, especialmente quando considera as formas de efetivação dessa política no âmbito do ensino fundamental.

As gestoras da instituição, por sua vez, afirmam concordar com o Programa, mas não deixam de citar elementos negativos dessa política. Para a CPS, com o Alfa e Beto, os indicadores foram elevados – isso porque a pressão e a premiação fazem parte do cotidiano da Rede Municipal. Em contrapartida, expressa o seu descontentamento quando afirma que seria mais viável que o sucesso do seu trabalho refletisse em uma elevação do seu vencimento no contracheque.

Quanto às colaboradoras do CMEI Sudeste, apesar de fazerem alguns destaques sobre vantagens e desvantagens do Programa de Valorização em discussão, a maioria não o considera como um instrumento adequado para esse fim, tendo em vista o fomento à competitividade, a qual gera uma disputa egoísta entre os CMEIs. Consideram que ocorre a negação do processo educativo quando ocorre a primazia da avaliação classificatória, em vez de uma formativa. Ademais, criticam a desconsideração das condições adversas de trabalho nas quais todas as instituições de educação infantil da Rede Pública estão inseridas (PSD1, PSD2, PSD3, CPSD).

Pontualmente, a CPSD considera que todo esse processo resulta em uma “pseudoeducação” de qualidade. Para ela, não aceitar esse dinheiro seria uma forma de protesto. Indo na contramão dessas colocações, a diretora do CMEI Sudeste considera esse Programa um instrumento motivador para os docentes realizarem um bom trabalho, assim sendo necessário para o bom funcionamento da máquina pública, no sentido de fortalecer o compromisso com o desenvolvimento dela.

No CMEI Norte, ao contrário do que ocorre na instituição anterior, as profissionais entrevistadas demonstram contradições na análise sobre a pertinência ou não do Programa como estratégia de valorização docente, com exceção da participante PN2. Esta, além de considerar que apenas o dinheiro não é suficiente para valorizar o labor docente, denuncia o uso de seus direitos pela Secretaria tendo em vista a manipulação do seu trabalho, na medida em que os referidos direitos passam a ser concedidos em troca de algo, como, por exemplo, a mudança de nível.

Para a PN1, relatando vantagens e desvantagens, o prêmio é salutar, porque todos os professores passaram a trabalhar por ele, independentemente da turma em que atuam, tendo

em vista que a premiação é para todos os efetivos pertencentes ao Centro de educação infantil. Entretanto, a entrevistada considera necessário que essa valorização vá além do incentivo financeiro, ampliando-se por meio da divulgação e do reconhecimento do seu trabalho, de modo a considerar a sua função social.

Para a coordenadora pedagógica (CPN1), o ponto positivo dessa política está na valorização do esforço. Em contrapartida, a entrevistada expressa dúvidas sobre a pertinência do Programa de Valorização tratado, tendo em vista as condições de trabalho diferenciadas de cada CMEI, o que torna a concorrência desleal entre as instituições. Complementando, a diretora (DN1) reforça que ser reconhecido é muito bom, mas isso poderia se realizar independentemente dessa avaliação, pois recursos chegam para isso.

Ainda sobre o Programa de Valorização do Mérito na educação infantil, as entrevistadas do CMEI Leste, especialmente a coordenadora pedagógica e as professoras, não o concebem como um mecanismo de valorização. Nesse sentido, consoante a PL1, a valorização não se efetiva porque se resume a uma disputa, uma grande competição. Sobre isso, a PL2 prossegue afirmando que sentiu na pele essa desvalorização quando da sua exclusão do prêmio pelo seu afastamento de 30 dias devido a problemas de saúde. Indignada com a situação, solicitou explicações diretamente ao secretário de Educação do município, o qual foi enfático ao afirmar que não havia nada a fazer nessa situação. Segundo a profissional, no âmbito dessa premiação, acontecem muitas outras situações, como, por exemplo, ações na Justiça pela revisão de classificação e, conseqüentemente, de premiação.

Em continuidade ao seu relato, a professora PL2 expressa o seu posicionamento sobre a prova que define os CMEIs premiados. Para ela, esse instrumento não avalia, pois, com a obrigatória ausência do professor durante a aplicação, ocorre uma situação atípica para as crianças. A partir da sua experiência, pontua que a falta de domínio dos aplicadores dessa avaliação sobre a turma é um ponto negativo que também fomenta péssimos resultados.

Reforçando as suas críticas, a PL2 finaliza pontuando que é questionável avaliar todo o trabalho de um ano apenas por meio de um teste realizado em dois dias consecutivos, sem levar em consideração o processo de avanço de cada criança, as especificidades dos contextos, bem como os tipos de saberes válidos como, por exemplo, o conhecimento de mundo.

Sumariamente, os posicionamentos das profissionais pertencentes aos quatro CMEIs pesquisados sobre a unidade temática em pauta demonstram, em peso, as lacunas existentes nos mecanismos do Programa de Valorização em tela, as quais vão de encontro a uma proposta realmente justa de valorização.

5.2 As condições políticas do trabalho docente

Sobre as condições políticas do trabalho docente, especificamente a respeito da sua autonomia sobre a gestão dos processos educativos, *a priori*, é importante destacar que os professores respondentes dos questionários, em sua maioria, afirmam possuir seu espaço de intervenção no âmbito do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, sobre o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (método). Tal dado pode ser visualizado a partir das Tabelas 7 e 8, a seguir.

Tabela 7 – Opinião dos professores sobre a autonomia docente acerca do que ensinar no âmbito do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II

Questão afirmativa	O Programa Alfa e Beto Pré-Escola II possibilita o exercício de minha autonomia na gestão de sala de aula, referente aos processos decisórios sobre o que ensinar (conteúdo)											
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Não sei informar		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Total	
Resultados	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
		22	25	42	47	0	0	15	17	10	11	89

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa (2016).

Conforme os dados da Tabela 7, a respeito da possibilidade de interferências do docente nos processos decisórios sobre o que ensinar (conteúdo), a maioria é favorável a essa afirmativa (72%). Entretanto, a maior parte desse total permanece no campo da parcialidade (47%), denotando, possivelmente, que essa expectativa tem suas restrições. Em desacordo, computou-se um percentual significativo de 28%, sendo a maioria parcial (17%) e a minoria total (11%).

Tabela 8 – Opinião dos professores sobre a autonomia docente acerca de como ensinar no âmbito do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II

Questão afirmativa	O Programa Alfa e Beto Pré-Escola II possibilita o exercício de minha autonomia na gestão de sala de aula, referente aos processos decisórios sobre como ensinar (metodologia)											
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Não sei informar		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Total	
Respostas	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
		29	32	42	47	0	0	11	13	7	8	89

Fonte: Questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa (2016).

Em relação à autonomia na gestão de sala de aula, no que se refere aos processos decisórios sobre como ensinar (metodologia), dados dos questionários apresentados na Tabela 8 revelam que 79% dos professores concordaram com a questão aventada – grande parte parcialmente (47%) –, solidificando o quadro da temática anteriormente explicitada. Sobre as

posições contrárias, soma-se o quantitativo de 21%, sendo que 13% estão no campo da parcialidade e 8% no da totalidade.

Sobre as possíveis restrições relativas à autonomia docente sobre o que ensinar, as entrevistas revelam que, apesar de os professores terem liberdade em aplicar atividades extras, no sentido de complementar as carências do Programa frente ao desenvolvimento da leitura e da escrita, eles ainda necessitam cumprir o cronograma de atividade padronizado do Programa. Consoante PN1:

Bem, nos permitem ampliar o Programa, fazer adaptações, desde que a gente cumpra a agenda. Então, nós não deixamos de trabalhar projeto de leitura, datas comemorativas, pois a gente dá um jeitinho, né? Um jeitinho brasileiro. O planejamento é flexível, e, assim, eu e a outra professora do 2º período fazemos isso porque trabalhamos em sintonia e, por meio da conversa, planejamos como vamos encaixar atividades extras sem deixar de dar conta do Programa.

Conforme a colaboradora PS1, seguir o Programa à risca se tornou um problema em todos os CMEIs, tendo em vista que as crianças estavam avançando a passos lentos. Por isso, a partir da solicitação dos docentes, as adaptações contextuais foram permitidas, mas sob a condição de não deixarem de cumprir a agenda semanal do Programa. Surge, assim, o “Indo Além”, que, na prática, é o acréscimo de uma gama de atividades xerocopiadas propostas pela equipe de formadoras, suscetíveis, também, a adequações locais, visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas crianças.

Além dessa mudança, a PS1 relata que, com o passar do tempo, encontrou estratégias para trabalhar com o método fônico, tendo em vista preservar a sua voz por meio do uso de equipamentos tecnológicos para produzir os sons das letras juntamente às crianças sob a sua orientação, bem como adequou o período de execução de tal metodologia ao antecipar o início do trabalho com os sons, considerando que a experiência inicial de inseri-lo apenas em agosto, conforme orientações recebidas nas formações, não permitiu que as crianças avançassem.

Conforme a PS1 e as suas colegas de trabalho PS2, PS3 e PS4, é possível exercer a sua autonomia no contexto do Alfa e Beto. Entretanto, especificamente, a PS3 enfatiza que a demanda de atividades limita o seu tempo para incluir algo a mais. Para a PS4, são imprescindíveis as atividades xerocopiadas extras, tendo em vista que somente as ações propostas pela agenda do Programa não alfabetizam, sendo necessárias intervenções do professor.

A realidade do CMEI Sudeste não é diferente, quando as docentes entrevistadas PSD1, PSD2 e PSD3 afirmam usufruir da sua autonomia. No entanto, a PSD1 reconhece a sua autonomia como limitada, já que o Programa permite adaptações até certo ponto. No CMEI referenciado, todas as docentes usufruem da abertura dada pelo “Indo Além”, pois elaboram as suas próprias atividades impressas, conforme suas necessidades. Incentivada pelas próprias formadoras, a PSD2 destaca que, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, também agrega aos recursos do Alfa e Beto os seus próprios materiais, como cartazes das famílias silábicas e fichas com sílabas e palavras.

Complementando as afirmações das docentes supracitadas, a colaboradora PSD3, ao relatar a sua experiência desde a implantação do Programa, destaca que a ideia de reforço com as crianças mais atrasadas no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no que corresponde à leitura e à escrita, partiu do CMEI Sul, enquanto estratégia para alcance das metas da Secretaria frente às deficiências das atividades propostas nos livros do Alfa e Beto. Segundo a profissional, todos os Centros de educação infantil estavam na mesma situação e decidiram aderir à ideia.

No CMEI Norte, por sua vez, as docentes PN1 e PN2, corroborando com as demais entrevistadas, expressam, por meio das suas falas, que sentem a necessidade de complementar as atividades, possuindo liberdade para acrescentar e adaptar aquelas propostas pelo Programa. Para a PN1, o avanço dos alunos no processo de aprendizagem pode ser atribuído 50% ao Alfa e Beto e 50% às intervenções docentes. Para ela, a sua experiência no ensino fundamental com o Programa, especialmente com o método metafônico, fez com que, ao longo do tempo, ela criasse estratégias para desenvolvê-lo tendo em vista evitar o ressurgimento de problemas vocais. Segundo a entrevistada, hoje o seu trabalho na educação infantil tem rendido bons resultados, pois, juntamente à sua colega PN2, preocupa-se em ir além, inserindo "projetinhos" paralelos.

Outrossim, a PN2 relata que, apesar dessa liberdade, elas não podem se desvincular da temática semanal proposta na agenda do Programa. Assim, considera a autonomia, no contexto do Alfa e Beto, limitada, ao passo em que só podem ampliar as atividades ficando presas à temática da semana. A colaboradora relata não gostar de trabalhar com as atividades impressas do “Indo Além”, preferindo enviá-las para casa, visando trabalhar com jogos em sala de aula, tendo em vista inserir ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a equipe de professoras do CMEI Leste relata que exerce a sua autonomia no âmbito do Alfa e Beto, pelo fato de inserir ou adaptar atividades, tendo em vista o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, para a PL1, isso só é possível quando o aluno e o

docente conseguem se adaptar ao ritmo da agenda do Programa, considerando que, inicialmente, tanto as crianças quanto os professores podem se estressar nesse percurso.

Não obstante, a colaboradora PL2 destaca que, no CMEI Leste, a equipe não se restringe ao “Indo Além”, considerando, em primeiro lugar, as necessidades de aprendizagem das crianças. Assim, as professoras enriquecem o material do Alfa e Beto, bem como elaboram os seus próprios recursos para tornar as aulas verdadeiramente significativas, visto que, para elas, o Programa não alfabetiza e, conseqüentemente, não atende aos resultados esperados pela Secretaria.

O conjunto de informações ora apresentadas demonstra que, apesar de as professoras entrevistadas usufruírem de certa autonomia e de capacidade reflexiva avaliativa sobre as práticas alfabetizadoras, essa autonomia é limitada, tendo em vista que, em vez de modificar o Programa, pretendendo o alcance aos objetivos da aprendizagem contextualizada, lhes foi permitido apenas acrescentar atividades extras na agenda semanal predefinida do Alfa e Beto.

De maneira geral, na construção deste capítulo, os dados das fontes quantitativas e qualitativas são complementares entre si, pois os resultados adquiridos por meio dos questionários foram aprofundados por intermédio do confronto realizado com as informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas. Nessa via, observa-se que o método misto contribuiu qualitativamente para a realização desta pesquisa.

6 O PROGRAMA ALFA E BETO E O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO: CONVERGÊNCIAS E/OU DIVERGÊNCIAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

O Plano de Cargos e Salários do Magistério é um importante instrumento de valorização dos profissionais da educação que possui como marco regulatório inicial a Constituição Federal de 1988, a qual fomentou outros mecanismos legais que ampliaram e regulamentaram a elaboração e a efetivação dos planos de carreira, enquanto política de valorização, em todos os estados e os municípios brasileiros.

Dentre os marcos legais, podem ser citados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996; a Emenda Constitucional n.º 14/1996, que deu sustentáculo para a criação do FUNDEF, por meio da Lei n.º 9.424/1996; a Resolução n.º 03/1997 e o Parecer n.º 10/1997, elaborados pelo CNE/CEB, que fixam diretrizes para novos Planos de Cargos e Salários; o PNE (2001-2010) aprovado pela Lei n.º 10.172/2001; a Emenda Constitucional n.º 53/2006, que orientou a criação do FUNDEB, por meio da Lei n.º 11.494/2007; a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional n.º 11.738/2008; o Parecer n.º 09/2009 e a Resolução n.º 02/2009 do CNE/CEB, que orientam a reformulação dos PCCS; e a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o atual PNE (2014-2024).

Sumariamente, os retrocitados aparatos legais, ao longo do tempo, foram construídos, revogados, ampliados e/ou reformulados, considerando-se a urgente constituição e a efetivação de um documento que garantisse uma política de valorização do magistério, compreendendo aspectos como condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada, carreira profissional e salários dignos aos profissionais da educação pública de todos os entes federados brasileiros.

Não obstante, a elaboração das leis está permeada pelo embate entre ideias e interesses conflitantes, expressão da existência de classes sociais antagônicas na sociedade, as quais divergem sobre os melhores caminhos e decisões para a efetivação da oferta educacional pública. As organizações e os movimentos sociais que representam os interesses das classes desfavorecidas almejam a ampliação e a efetivação de direitos educativos, na perspectiva da humanização. Os grupos dominantes, representados por várias organizações empresariais, concebem a educação como meio de produção do capital humano, fomentando uma educação dual e diferenciada para ricos e pobres.

Nesses moldes, a efetivação de políticas que empreendam o direito à educação pública, igualitária e de qualidade para todos depende de longos processos de lutas. A

valorização dos profissionais da educação pública, por meio dos planos de carreira, apresenta-se como um desafio tanto no que concerne à elaboração quanto em relação à sua efetivação.

O texto constitucional prevê a valorização dos profissionais da educação pública, sendo regulamentado por meio dos planos de carreira, como parte dos oito princípios que orientam o ensino público no país (BRASIL, 1988), aspecto também contemplado no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Nesse patamar, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina se enquadra entre o grupo de municípios que tem organizado e disciplinado a situação jurídica dos profissionais da educação no âmbito da administração direta, por meio da constituição do estatuto e plano de carreiras, representados na Lei n.º 2.972/2001, posteriormente alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010, visando à adequação às determinações legais definidas nacionalmente.

Consoante Sales (2011), essas leis definem os cargos; as vantagens da carreira do pessoal do magistério; a valorização profissional; a profissionalização; a progressão; e a estrutura salarial da carreira, incluindo aspectos gerais do magistério relacionados aos seus direitos e às suas obrigações.

Nessa via, considerando que o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério regulamentam a valorização dos profissionais da educação na Rede Municipal de Teresina, eles serão utilizados neste estudo como parâmetro de análise sobre as influências do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II no labor docente. O objetivo é analisar as convergências e/ou as divergências existentes entre as proposições do Programa em tela e o referido EPCSM de Teresina-PI no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente, concernente às condições objetivas de trabalho.

Não redundaria destacar que os aspectos explorados nesta seção compreendem as condições técnicas e políticas laborais do professorado. Especificamente, dentre os aspectos técnicos, abordam-se as condições materiais (condições físicas adequadas), o apoio pedagógico (carga horária, professor auxiliar de sala e formação) e a valorização pecuniária (vencimento, vantagens e incentivos, carreira). No que diz respeito aos aspectos políticos, enfoca-se na autonomia docente sobre a gestão dos processos educativos.

Pontualmente, a problematização aventada compreende uma triangulação entre o disposto no EPCSM, as inferências realizadas a partir dos dados coletados *in loco* e o referencial que fundamenta a discussão sobre os processos e as tendências de privatização e sobre o trabalho docente. Para viabilizar a referida problematização, os dados referentes ao EPCSM e às inferências decorrentes do material coletado em campo juntamente aos docentes

que atuam com o Alfa e Beto serão organizados em quadros, para posterior triangulação com o arcabouço teórico que sustenta a discussão deste estudo.

Iniciando a problematização pelos aspectos técnicos que envolvem o trabalho docente, *a priori*, no Quadro 21, a seguir, abordam-se os achados referentes às condições materiais e/ou físicas.

Quadro 21 – Dados referentes às condições materiais e/ou físicas laborais do professorado na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI

Garantias e direitos explicitados no EPCSM	Inferências resultantes da pesquisa de campo sobre o Alfa e Beto
Asseguram-se as condições mínimas materiais, mas não há uma discriminação do que venham a ser os recursos materiais considerados suficientes e adequados para o desenvolvimento qualitativo do trabalho docente.	Com implantação por adesão nos CMEIs da capital, em 2014, foram asseguradas como garantia, além do material didático, carteiras, armários novos e intervenções na infraestrutura.

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM). Dados coletados em campo.

O pareamento entre EPCSM e dados coletados em campo sobre os recursos materiais e/ou físicos revela, inicialmente, que o documento municipal é genérico em relação aos referidos insumos, embora sejam “assegurados” para o conjunto da rede. No caso do Programa analisado, os recursos foram especificados (material didático, equipamentos e reformas). Contudo, para além da especificação, a questão central se refere ao fato que, em vez de se garantir o estabelecido no texto legal para todas as instituições da rede, a SEMEC, ao implantar o Alfa e Beto Pré-Escola II, utiliza-se da carência das instituições de educação infantil como moeda de troca para a aceitação e o desenvolvimento do referido Programa, especialmente pelos docentes.

Nesse processo, infere-se que a oferta de melhoria das condições materiais e/ou físicas, sob a condição de adesão ao Programa em estudo, explicita que as instituições que, inicialmente, não foram selecionadas para a implantação, bem como aquelas que recusaram o Programa, ficaram à margem dessas garantias. Tal fato revela a negação não só do direito a melhores condições de trabalho para os docentes, mas, também, das condições favoráveis à aprendizagem do educando.

Na revisão de literatura desta pesquisa, não foram localizados estudos que abordassem as condições materiais e/ou físicas no âmbito de sistemas privados de ensino. Contudo, consoante resultados da pesquisa de Damaso (2015), a adesão dos docentes, em seu contexto de investigação, sustenta-se na justificativa de que os materiais dos sistemas privados de

ensino facilitam o planejamento das atividades educacionais, visto que elas se encontram previamente organizadas.

Sobre as condições técnicas de trabalho docente relativas ao apoio pedagógico, o Quadro 22, especificamente, traz os elementos para a análise a respeito da jornada de trabalho do professor da Rede Municipal de Educação de Teresina.

Quadro 22 – Dados referentes à carga horária e/ou à jornada de trabalho do professorado na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI

Garantias e direitos explicitados no EPCSM	Inferências resultantes da pesquisa de campo sobre o Alfa e Beto
<p>Sobre a carga horária de trabalho, o EPCSM não contempla a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), visto que não segue os parâmetros nacionais definidos enquanto política de valorização docente sobre o limite máximo de 2/3 (66,6%) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Entretanto, desde agosto do ano 2013, a Secretaria de Educação adequou a jornada de trabalho do professor de 20 e 40 horas aos critérios estabelecidos pela Lei nacional, por meio da Portaria n.º 481, que regula o calendário e a carga horária escolar, pontualmente no seu Art. 2º. No seu Art. 3º, o instrumento fixou “[...] a unidade de tempo de aula nas unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de Teresina em 60 minutos.” A Portaria n.º 481 aumenta a jornada de trabalho diária dos profissionais da educação ao desconsiderar o horário do recreio como componente da jornada de trabalho e contabilizar somente o momento em interação com os alunos.</p>	<p>Os relatos das profissionais entrevistadas revelam que a implantação do Programa Alfa e Beto implicou na intensificação do seu trabalho e, conseqüentemente, na rotina da criança. Além do cronograma imposto pelo referido Programa, as docentes têm de acrescentar, obrigatoriamente, mais atividades, na perspectiva de, ao final do ano, atingir as metas estabelecidas pela Secretaria, as quais são sondadas anualmente, por meio de uma avaliação externa enfocando habilidades de leitura e escrita. Complementando, algumas colaboradoras expressam que esse ritmo acelerado, além de mecanizar a aprendizagem da criança e distanciá-la de um processo de ensino-aprendizagem fundamentado em atividades lúdicas, pode desencadear estresse tanto no docente quanto no discente.</p>

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM). Dados coletados em campo.

Como demonstram as informações expostas no Quadro 22, tanto as garantias legais sobre a jornada de trabalho quanto a situação laboral docente no âmbito do Programa estudado convergem, visto que ambas vão de encontro às garantias de valorização orientadas nacionalmente.

Não obstante a aplicação da política municipal referente à carga horária atingir todos os profissionais da Rede, isso se intensifica no âmbito do Programa Alfa e Beto, pois, na rotina de trabalho, além da obrigatoriedade de cumprir o cronograma de atividades previamente definido, os profissionais da educação precisam inserir uma gama extra de atividades, para que, de fato, os resultados esperados pela Secretaria sejam alcançados, embora aleguem em seus relatos que a carga horária é suficiente para a realização das atividades.

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina, ancorada na concepção de educação propedêutica, em que a centralidade é a preparação da criança da educação infantil para as turmas de alfabetização do ensino fundamental, avalia os seus resultados por meio de testes padronizados que exploram, especificamente, habilidades de leitura e escrita.

A referida concepção orienta a SEMEC na escolha do que considera os melhores programas para o alcance dos fins almejados, conforme informado pela secretária executiva de ensino entrevistada. No entanto, a pesquisa revelou uma contradição, na medida em que foi comum entre todas as docentes entrevistadas o relato de que o Programa Alfa e Beto Pré-Escola II, sem as complementações realizadas, não consegue alcançar o objetivo definido pela SEMEC referente à proficiência das crianças da educação infantil. Esse dado incita questionamento sobre os reais motivos da contratação dos serviços do IAB pela Secretaria de Educação.

A concepção da educação infantil como uma fase de preparação para o ensino fundamental, assim como a estratégia da adoção de sistemas padronizados de ensino para o alcance desse fim, não é opção exclusiva da SEMEC de Teresina, visto que estudos realizados por Correa e Adrião (2014) informam a propagação desse tipo de política.

A absorção, pelos professores, da perspectiva propagada pela Secretaria de Educação de Teresina, associada ao processo de indução, mediante avaliação externa, ranqueamento e bonificação, leva à intensificação do trabalho, que culmina em um processo de autointensificação, nos termos de Hypolito Vieira e Pizze (2009), na medida em que o docente internaliza o sentimento de responsabilização sobre os bons resultados dos processos educativos e/ou sobre o fracasso da escola, de maneira que não considera outros elementos, como, por exemplo, o apoio pedagógico.

Ainda sobre os aspectos técnicos do trabalho docente no que se referente ao apoio pedagógico, a problematização segue trazendo elementos referentes ao professor auxiliar de sala de aula.

Quadro 23 – Dados referentes ao apoio de docente auxiliar para o professorado na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI

Garantias e direitos explicitados no EPCSM	Inferências resultantes da pesquisa de campo sobre o Alfa e Beto
Não foi encontrada nos documentos garantia sobre a inserção de professor auxiliar como apoio dos docentes efetivos da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI.	O apoio pedagógico por meio da inserção de um professor auxiliar para os docentes efetivos da Rede que desenvolvem o Alfa e Beto Pré-Escola II se apresenta como uma garantia crucial que motivou a adesão ao Programa em estudo.

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM). Dados coletados em campo.

O Quadro 23 informa que, no plano legal, não há nenhuma garantia de apoio pedagógico com a inserção de professor auxiliar, benefício assegurado, exclusivamente, na proposta de implantação do Programa Alfa e Beto, elemento crucial para a adesão dos docentes à proposta.

Possivelmente, a inexistência de tal garantia se deve às indefinições nacionais do que venham a ser os padrões mínimos de qualidade educacional, porque a legislação também não delimitou a quantidade de alunos por professor. Na perspectiva de oferecer ao profissional condições adequadas de trabalho, visto que o número elevado de alunos é incompatível com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, pareceres do Conselho Nacional de Educação e estudos que tratam do Custo Aluno Qualidade Inicial têm enfrentado a questão, embora ainda não se materializem nas políticas (CARREIRA; PINTO, 2007).

A inserção de professores auxiliares como estratégia para angariar a adesão dos docentes aos sistemas privados de ensino parece ser peculiar ao processo de implantação do Programa Alfa e Beto em Teresina, uma vez que pesquisas afins não mencionam essa questão entre os seus resultados, como se verifica nos estudos de Adrião, Damaso e Galzerano (2013), Correa e Adrião (2014) e Damaso (2015).

A formação é um elemento que faz parte do apoio pedagógico e também precisa ser problematizado, no que tange às garantias legais explicitadas no EPCSM e à proposta que impera no âmbito do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II.

Quadro 24 – Dados referentes à formação ofertada ao professorado na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI

Garantias e direitos explicitados no EPCSM	Inferências resultantes da pesquisa de campo sobre o Alfa e Beto
O EPCSM garante a formação superior para os docentes, exceto para os profissionais da etapa da educação infantil. Entretanto, concede aos docentes de todas as modalidades do ensino municipal a possibilidade de afastamento para formações complementares visando ao aperfeiçoamento profissional, sem penalidades sobre a sua remuneração.	Embora os docentes considerem relevantes e necessárias as orientações e os direcionamentos dados ao seu trabalho com as crianças, criticam o planejamento predefinido e centrado no livro didático, assim como indicam a necessidade de uma formação mais dinâmica e rica quanto às estratégias, especialmente as que fomentam o lúdico na rotina da sala de aula.

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM). Dados coletados em campo.

O Quadro 24 revela que, no plano da legalidade, há garantia de formação superior para os docentes com nível médio na modalidade normal, havendo, entretanto, a exclusão dos profissionais da educação infantil dessa proposta. Nesse sentido, essa garantia da SEMEC se apresenta como limitada, já que não abrange todos os profissionais das modalidades de ensino pelas quais é responsável.

Não obstante, somando-se a essa garantia, a SEMEC, por meio desse documento, concede a todos os docentes a possibilidade de formações complementares para o seu aperfeiçoamento profissional, sem penalidades sobre a sua remuneração.

Entretanto, no patamar do Programa em estudo, as professoras têm vivenciado processos de formação interna instrumentais, de caráter tecnicista, com foco no treinamento para o desenvolvimento de rotinas semanais padronizadas.

A adoção da referida perspectiva de formação não é restrita ao contexto da educação infantil da Rede Municipal de Teresina, pois outros estudos de casos sobre a adoção de sistemas privados de ensino, os quais dialogam com esta pesquisa, mostram que a formação de caráter tecnicista tem sido uma realidade comum.

Adrião, Damaso e Galzerano (2013) identificaram, na rotina das formações, uma “[...] atualização da campanha do livro didático levada a cabo em décadas passadas pelas grandes editoras, as quais, nesta nova conjuntura, oferecem também sistemas privados de ensino.” Citando Freitas (1992) e Saviani (2008), as autoras atestam que a recuperação dessa visão pragmática e tecnicista da formação pode ser nomeada de neotecnicismo, visto que os princípios cultivados nesse processo são a racionalidade, a eficiência e a produtividade.

Em continuidade ao pareamento proposto nesta seção do trabalho, analisam-se, no Quadro 25, a seguir, questões referentes à valorização pecuniária docente, que inclui elementos como vencimento, vantagens, incentivos e carreira.

Quadro 25 – Dados referentes à valorização pecuniária do professorado na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI

Valorização pecuniária		
Aspectos em foco	Garantias e direitos explicitados no EPCSM	Inferências resultantes da pesquisa de campo sobre o Alfa e Beto
Vencimento	O texto da Lei traz apenas o conceito do termo “vencimento”, o qual se caracteriza por ser uma retribuição pecuniária devida ao professor e ao pedagogo pelo desempenho do cargo, com valor fixado em lei específica de vencimentos dos servidores municipais.	Em se tratando da valorização pecuniária, evidencia-se, por meio da fala das entrevistadas, que ela tem se efetivado, prioritariamente, por meio da premissa meritocrática, implantada como estratégia de remuneração na Rede Municipal de Educação de Teresina desde o ano 2004, ampliada para a educação infantil em 2008 e efetivada como lei em 2014, quando da aprovação pela Câmara Municipal de Teresina do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil.
Vantagens e incentivos	Entre as vantagens e os incentivos do magistério que se agregam ao vencimento estão os funcionais e/ou os especiais. Compõem as vantagens funcionais: férias, gratificação por exercício de cargo em comissão, gratificação por exercício de função de confiança, décimo terceiro vencimento, adicional de tempo integral. Entre as vantagens especiais estão: Gratificação de Incentivo à Docência (GID), Gratificação de Incentivo Operacional (GIO), Gratificação Intra-Turno (GIT), Gratificação	

	de Exercício em Zona Rural (GEZOR) e incentivo por titulação sobre especialização, mestrado e doutorado de até 40%, não cumulativo.	
Carreira	A carreira dos profissionais da educação se efetiva por meio da progressão (mudança de nível) e da promoção (mudança de classe ou formação). A progressão, tanto para a classe auxiliar quanto para as demais classes (C, B e A), tem como parâmetro a mudança de nível em ordem decrescente, a partir da contagem do tempo de efetivo exercício na função, o qual inicialmente se efetiva após três anos (término do estágio probatório) e, posteriormente, a cada dois anos. A promoção resulta da passagem de uma classe para outra e, além de ser regulada pelo tempo de efetivo exercício, pode resultar da ascensão formativa, como, por exemplo, a possibilidade de transição imediata da classe auxiliar para a classe C e/ou para o quadro permanente.	

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM). Dados coletados em campo.

Dentre as contradições e/ou as convergências encontradas sobre a valorização pecuniária, destaca-se o fato de haver uma secundarização das garantias, especialmente no que concerne à carreira, no Estatuto e Plano de Cargos e Salários, enquanto política efetiva de valorização, quando do fomento ao intitulado Programa de Valorização do Mérito na educação infantil, regulamentado pela Lei n.º 4.668/2014. Isso se torna evidente quando uma das profissionais relata fatos sobre o processo de mudança de nível no município.

Pontualmente, a entrevistada destaca a necessidade de essa valorização docente também se realizar via garantia de direitos como, por exemplo, com a necessária efetivação da mudança de nível, a qual, segundo ela, vem sendo utilizada pela SEMEC como recurso manipulador, tendo em vista que a sua concessão, especialmente para os professores, é feita em troca de algo.

No patamar do Alfa e Beto Pré-Escola II, o Programa de Valorização do Mérito na educação infantil funciona como um instrumento complementar, na medida em que, além de ter como parâmetro os resultados da avaliação externa, com enfoque nas habilidades de leitura e escrita, atua como um incentivo pecuniário para o desenvolvimento de tais capacidades. Constatada a partir das falas das entrevistadas desta investigação, essa afirmativa se fundamenta no fato de as docentes autointensificarem o seu trabalho a partir do momento em que agregam atividades extras ao Programa, vislumbrando atingir às expectativas sobre os processos educativos da Secretaria, sondadas por meio da referida avaliação externa.

Supervalorizando a disputa entre docentes e escolas, por meio da valorização por mérito, a Secretaria de Educação incentiva a diminuição da possibilidade de colaboração entre os profissionais e as instituições, tendo em vista o caráter de disputa por uma bonificação, situação já problematizada por Freitas (2012) na análise das políticas meritocráticas.

Adotando como parâmetro os resultados da avaliação externa, com enfoque nas habilidades de leitura e escrita, o Programa de Valorização possui uma relação indireta com o Alfa e Beto Pré-Escola II, na medida em que ambos são programas implantados na Rede na perspectiva do alcance de fim educativo restrito ao processo de preparação propedêutica dos discentes para a segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental.

Os mecanismos do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil, inspirados nas premissas meritocráticas, como política remuneratória vinculada aos resultados de testes padronizados e avaliação externa, negligenciam as influências das condições objetivas de trabalho, das peculiaridades inerentes a cada CMEI e da complexidade do desenvolvimento infantil no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freitas (2012), os mecanismos ora retratados, além de explicitarem um sistema de responsabilização que inclui testes, divulgação de resultados e bonificação, são instrumentos que exercem pressão tanto sobre os professores quanto sobre os alunos. Nessa via, consoante Hypolito (2011), os docentes, apesar de já terem sua rotina intensificada por programas, autointensificam seu trabalho, pois se sentem impelidos a obter mais formações, bem como buscam novas estratégias, privadamente, para atender às metas de desempenho traçadas.

Na revisão da literatura sobre casos de sistemas privados na educação infantil, não foram localizadas menções sobre a temática da valorização por mérito. Entretanto, Adrião, Damaso e Galzerano (2013) chamam a atenção para o crescimento de pesquisas que apontam o paralelismo entre expansão da privatização da educação e generalização de políticas baseadas em testes.

A problematização segue trazendo para a análise, dentre os aspectos políticos inerentes ao trabalho docente, a questão da autonomia sobre a gestão dos processos educativos.

Quadro 26 – Dados referentes à autonomia do professorado na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI

Garantias e direitos explicitados no EPCSM	Inferências resultantes da pesquisa de campo sobre o Alfa e Beto
<p>Conforme o Artigo 2º do Plano, é definido como função dos docentes e dos pedagogos ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar, supervisionar e avaliar o ensino e a pesquisa, tanto nas unidades escolares quanto nas unidades técnicas da Secretaria responsáveis pelo ensino. Particularmente, as atribuições para os professores se encontram no Art. 8º, detalhadas entre as alíneas I e VII do EPCSM. Em suma, ao professor é garantida a função de adaptar e/ou redefinir o currículo da instituição em que atua, por meio da participação na construção do seu Projeto Político-Pedagógico, bem como mediante a possibilidade de efetivação dessa proposta a partir dos seus planos de trabalhos anuais.</p> <p>Não menos importante, o EPCSM traz, em seu Art. 8º, no inciso VI, que ao professor cabe “[...] participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional na Unidade de Ensino e/ou no Centro de Formação da rede de ensino do município”.</p>	<p>No âmbito do Programa Alfa e Beto, os docentes têm se articulado internamente nos seus CMEIs, bem como solicitado, coletivamente, mudanças na dinâmica de formação, na perspectiva de atender às expectativas de aprendizagem da Secretaria. Nesse sentido, é importante registrar o reconhecimento dessa necessidade pelos técnicos que coordenam o Alfa e Beto, especialmente ao agregarem às atividades do Programa o intitulado “Indo Além” (atividades extras xerocopiadas de estímulo às habilidades de leitura e escrita), mas sem comprometer o cronograma de atividade padronizado do Programa. Nesse ritmo, as docentes relatam a possibilidade de as crianças avançarem e, conseqüentemente, atenderem às metas da SEMEC.</p>

Fonte: Lei n.º 2.972/2001 – alterada pelas Leis Complementares n.º 3.951/2009 e n.º 4.018/2010 –, a qual dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério (EPCSM). Dados coletados em campo.

Os dados expostos no Quadro 26 revelam que a autonomia docente na gestão dos processos educativos na Rede Pública Municipal de Teresina é assegurada aos professores pelo EPCSM, pois se reconhece tais profissionais como protagonistas do planejamento e do processo avaliativo. Nesse sentido, frente às possibilidades de articulação entre os fatores supracitados, o professor, como parte do processo de ensino-aprendizagem, pode intervir de forma significativa no percurso de desenvolvimento integral do educando, visto que a ele é delegada a gestão sobre os instrumentos orientadores do processo educativo.

No entanto, tais garantias são limitadas na realidade vivenciada pelos profissionais no âmbito do Programa Alfa e Beto, pelo fato de os professores não possuírem as influências devidas sobre o processo de escolha das estratégias metodológicas para o trabalho com a educação infantil, sobre a organização do trabalho docente e sobre os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem.

Pontualmente, como se pode observar no Quadro 26, ao professor é concedida apenas uma autonomia relativa sobre a adaptação dos materiais do Programa Alfa e Beto, os quais, durante o primeiro ano de trabalho, foram qualificados pelos docentes como insuficientes para que a SEMEC atingisse a sua meta primordial, que é o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças de seus CMEIs.

Nessa via, a adoção do Programa pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina negligencia a importância da colaboração entre os profissionais da educação na seleção de estratégias para o desenvolvimento qualitativo do processo de ensino-aprendizagem do aluno, entre outros elementos centrais do fazer docente. Nesse processo, conforme Hypolito (2011, p. 14), “[...] os professores são chamados a se comportarem como copartícipes de programas que nunca foram discutidos, mas impostos por contratos gerenciais e privatistas.”

Assim, como traçam Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), as propostas de reestruturação educacional, no bojo das políticas neoliberais, têm limitado a autonomia do docente quando, a exemplo dos sistemas apostilados de ensino, genericamente, assumem o controle sobre o trabalho pedagógico, centralizam os processos de avaliação do sistema de ensino, bem como definem os conteúdos e a forma de ensiná-los.

É oportuno pontuar que, *a priori*, os docentes que desenvolvem o Programa Alfa e Beto na Rede Municipal de Educação de Teresina seguiam à risca as orientações dele. Com o passar do tempo, ao perceberem as deficiências do material frente às metas estabelecidas pela SEMEC, realizaram exigências juntamente às formadoras, as quais, após consulta ao IAB, passaram a incentivar a utilização do “Índo Além”, ou seja, atividades escritas complementares para a grade de planejamento semanal. Esse evento não é peculiar na Rede em análise, visto que, no estudo de caso realizado por Correa e Adrião (2014), a necessidade de complementação do material também foi evidenciada.

Outrossim, a pesquisa realizada por Adrião, Damaso e Galzerano (2013) sobre a inserção de sistemas privados de ensino nas instituições públicas de educação infantil e a produção de Damaso (2015) inferem que a adoção desse tipo de política privada, por meio da qual se efetiva a padronização do ensino, retira tanto do professor quanto do aluno a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, negando as condições políticas de trabalho e de aprendizado necessárias à efetivação da educação humana.

Nessa mesma via, de maneira geral, Paro (2012b, p. 9) afirma que “[...] a ação da escola e de seus educadores reveste-se [...] de uma complexidade ímpar que exige condições de trabalho adequadas tanto aos aspectos políticos quanto aos técnicos.” O autor afiança que a privatização da educação, por meio da inserção de sistemas privados de ensino, nega a referida complexidade. Assim, quando há a negação desses aspectos técnicos e políticos, verifica-se o sequestro do caráter público da instituição escolar e uma degradação de seu desempenho pedagógico (PARO, 2012b).

Sumariamente, por meio da triangulação realizada entre os dados do EPCSM, as informações coletadas no campo de investigação e o arcabouço teórico que orientou a

pesquisa, foi possível perceber as contradições que permeiam as condições objetivas de trabalho na Rede Municipal de educação infantil no âmbito do Programa Alfa e Beto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de avanço de propostas de revisão do papel do Estado na sociedade, como esforço para a superação da crise do capitalismo, fomentou-se a construção de um novo projeto ideológico mundial, constituído por estratégias políticas, econômicas e jurídicas que se materializaram em reformas gerenciais. Nesse cenário, reconfigurou-se o papel do Estado na promoção de políticas sociais em um intenso movimento de descentralização, que envolve “parcerias” com a esfera privada.

A educação, como aspecto integrante dessas políticas, vivencia um processo de privatização, mediante “parcerias” público-privadas decorrentes da adoção de sistemas de ensino, concebidos pelos gestores como soluções educacionais para o alcance da qualidade. Em Teresina, a Secretaria Municipal de Educação estabelece contrato com o Instituto Alfa e Beto, com vistas à aquisição de sistemas privados de ensino – o que tem afetado as condições de trabalho dos docentes da Rede Municipal.

Ao considerar o referido contexto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar as convergências e/ou as divergências existentes entre as proposições do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II e o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI, no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente, em relação às condições objetivas de trabalho no que diz respeito aos aspectos técnicos e políticos.

Sumariamente, partindo-se de uma perspectiva crítica sobre os processos de privatização do ensino por meio da inserção dos sistemas privados, no processo deste estudo de caso, inicialmente, realizou-se um levantamento de produções já existentes, incluindo livros, dissertações, teses e periódicos, na perspectiva de compreender o tratamento dado à temática em âmbitos nacional e internacional. Posteriormente, examinaram-se os dispositivos legais que regulamentam políticas para o trabalho docente em âmbitos nacional e local, seguindo-se de consulta aos *sites* da SEMEC e do Instituto Alfa e Beto, visando caracterizar a parceria em estudo, bem como o Programa em tela. Por fim, na pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas, abriu-se espaço aos participantes para expressarem as suas posições em relação ao seu trabalho no contexto do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II.

De maneira geral, com o intuito de atingir o objetivo proposto, após a fundamentação teórica e a contextualização do objeto em estudo, encampou-se uma discussão sobre a organização do trabalho do professor à luz do Estatuto e Plano de Cargos e Salários do

Magistério de Teresina. Em seguida, realizou-se a análise dos dados coletados *in loco* e, finalmente, efetuou-se a problematização proposta sobre os aspectos técnicos e políticos do labor docente.

Inicialmente, as análises apontam que, ao adotar o sistema privado de ensino do Instituto Alfa e Beto para o ano final da pré-escola, bem como ao criar políticas próprias inspiradas em práticas de mercado, a Rede Municipal de Educação de Teresina-PI permite a efetivação dos processos de privatização exógeno e endógeno, os quais, por sua vez, têm influenciado as condições objetivas de trabalho do educador infantil.

Os dados da pesquisa mostram que a SEMEC e o IAB já possuíam parceria desde o ano de 2003, mas os contratos anuais entre as partes foram firmados para a aquisição de programas para as séries iniciais do ensino fundamental. A inserção do Programa Alfa e Beto Pré-Escola II para a etapa da educação infantil, em 2014, representa um fortalecimento e uma expansão da relação entre a Secretaria e o Instituto, que se efetivou pela necessidade de a SEMEC intensificar as ações em favor da alfabetização, introduzindo uma série de novos programas para apoiar as escolas na superação de desafios como a infrequência de alunos e a reprovação escolar na fase do ensino fundamental. Nessa via, depreende-se que a educação infantil se limita a um caráter propedêutico de preparação para a sua etapa subsequente.

É importante destacar que a inclusão do Programa em estudo na educação infantil refletiu em mudanças no gerenciamento dessa fase de ensino, especialmente no que tange ao trabalho docente, pois a implementação dos programas é acompanhada de capacitação gerencial e pedagógica, além de assistência técnica monitorada com o uso de sistemas de informação computadorizados criados pelo IAB. Nesse sentido, infere-se que o Programa em tela é incorporado pela Secretaria a fim de fortalecer e ampliar a lógica empresarial de gestão do ensino já existente no âmbito do ensino fundamental para a etapa da educação infantil, pois, desde 2001, o órgão já possuía relações com instituições afins ao Instituto Alfa e Beto, como, por exemplo, o Instituto Ayrton Sena.

Quando se examinam as convergências e as divergências entre as garantias e os direitos assegurados pelo Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede e o sistema privado em discussão, diagnostica-se que quase a totalidade das condições técnicas de trabalho docente e as condições políticas efetivadas no patamar da realização do Alfa e Beto Pré-Escola II andam na contramão das garantias legais asseguradas aos docentes da Rede Municipal de Teresina.

As análises sobre as condições técnicas de trabalho do educador infantil no âmbito do Programa Alfa e Beto revelam que a prática dos professores da Rede Municipal Pública de

Educação de Teresina se encontra em um patamar de precarização, pois a oferta de melhoria das condições materiais e/ou físicas, sob a condição de adesão ao Programa em estudo, explicita que as instituições que, inicialmente, não foram selecionadas para implantação, bem como aquelas que recusaram o Programa, ficaram à margem dessas garantias. Tal fato revela a negação não só do direito a melhores condições de trabalho para os docentes, mas, também, das condições favoráveis à aprendizagem do educando. Esse dado vai de encontro ao que, genericamente, está explícito no EPCSM sobre as condições mínimas materiais para o desenvolvimento qualitativo do trabalho docente.

A sondagem a respeito das condições técnicas de trabalho no que corresponde ao apoio pedagógico mostra que os professores se encontram em processo de intensificação e autointensificação da jornada diária laboral, bem como sujeitos a uma formação instrumental e tecnicista.

Esse processo de intensificação e autointensificação na rotina dos docentes se efetiva quando há uma aceitação do Programa por parte dos profissionais e, conseqüentemente, uma internalização da responsabilização pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem sem que sejam consideradas as outras variáveis. Isso é evidente quando, diante das deficiências do Programa, os profissionais acrescentam mais atividades, na perspectiva de apresentarem bons resultados nas avaliações externas realizadas ao final de cada ano pela SEMEC. Outrossim, a aplicação da política municipal referente à carga horária de trabalho docente explicitada no EPCSM, bem como, recentemente, redefinida pela Portaria 481, em 2013, reforçam a intensificação e autointensificação do trabalho docente no patamar do Programa Alfa e Beto, visto que não convergem com as garantias de valorização orientadas nacionalmente, especificamente no que diz respeito ao horário pedagógico do professor.

É importante destacar que, nesse processo de aceitação do Alfa e Beto pelos docentes, a garantia de um professor auxiliar para cada profissional, com vistas ao desenvolvimento do Programa, foi um dos fatores decisivos. Sobre esse aspecto, o EPCSM não traz nenhuma garantia.

A respeito da formação docente no contexto do Programa em estudo, observa-se que os profissionais se tornam apenas técnicos executores de ações pedagógicas, pois os professores vivenciam processos de formação interna instrumentais, de caráter tecnicista, com foco no treinamento para o desenvolvimento de rotinas semanais padronizadas. Em relação à formação docente, o EPCSM, apesar de trazer em seu texto, claramente, um apoio para a ampliação da formação do nível médio na modalidade normal para o superior aos docentes do ensino fundamental, apresenta possibilidades de apoio a todos os profissionais da educação da

Rede Municipal, para ampliar os seus horizontes formativos, na medida em que disponibiliza condições jurídicas para isso.

Ainda sobre as condições técnicas laborais do docente, é importante destacar que, na análise da valorização pecuniária, constata-se uma incompatibilidade entre o assegurado pelo EPCSM, no que diz respeito ao vencimento, às gratificações e, especialmente, à carreira, e o efetivado na Rede Municipal enquanto política prioritária de valorização docente, a qual ocorre por meio do Programa de Valorização do Mérito na educação infantil, responsável por fomentar práticas de ranqueamento e bonificação.

No que se refere às condições políticas, ao se realizar uma abordagem a respeito da autonomia do professorado sobre a gestão dos processos educativos, observa-se que o assegurado pelo EPCSM aos professores diverge da realidade vivenciada por eles no âmbito do Programa Alfa e Beto. Legalmente, ao profissional da educação é assegurada a gestão sobre os instrumentos orientadores do processo educativo, mas, no contexto do Programa em estudo, os educadores não têm as influências devidas sobre o processo de escolha de estratégias metodológicas adequadas para o trabalho com a educação infantil, nem sobre a seleção dos conteúdos, o planejamento e o processo avaliativo.

Pontualmente, os dados da pesquisa revelam que é concedida ao professor apenas uma autonomia relativa sobre a adaptação do material e da metodologia do Programa Alfa e Beto, sendo que, durante o primeiro ano de trabalho, os referidos materiais foram qualificados pelos docentes como insuficientes para que a SEMEC atingisse a sua meta primordial, que é o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças de seus CMEIs. É importante destacar que, diante das deficiências do Programa, foi permitido agregar ao material do Alfa e Beto atividades escritas pontuais para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, caso do “Indo Além”. Esse dado leva ao questionamento do porquê da adoção do Programa em estudo pela Secretaria.

De maneira geral, os processos de privatização da educação infantil, por meio da implantação do sistema privado do Instituto Alfa e Beto, refletem negativamente sobre as condições objetivas do trabalho docente e, conseqüentemente, sobre o direito de aprender do educando. No contexto de padronização do ensino, os sujeitos envolvidos estabelecem, em vez de uma relação dialógica, uma relação unilateral no processo de construção do saber. Em síntese, ao invadir o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. 2011. Relatório de pesquisa. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B4J-SJB_XFGfclRpZzFRcU1tZnc/view. Acesso em: 12 abr. 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. et al. **Sistema de ensino privado na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. 2015. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%ABblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. São paulo. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n.11, ago.2013.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise; SOUZA, Silvana. Instituto Ayrton Senna: concepção de gestão educacional nos programas Escola Capeã e Gestão Nota 10. In: ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Sena**. Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Sena**. Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público não-estatal**: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs). O público e o privado em educação: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública In: ARAÚJO, Luíz; PINTO, José Marcelino (Org.). **Público x Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017a.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. A privatização dos procesos pedagógicos: grupos editoriais e os negocios na educação básica. In: MARINGONI, Gilberto et al. **O negócio da educação: a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São paulo: Olho d’Água, 2017b.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Quem somos?** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/sobre/>. Acesso em: 22 abr. 2017a.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto Pré-escola I e II.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-pre-escola-3/>. Acesso em: 10 fev. 2017b.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 10 fev. 2017c.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto de Língua Portuguesa.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 11 fev. 2017d.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto de Matemática.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-matematica>. Acesso em: 11 fev. 2017e.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto de Ciências.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-ciencias/>. Acesso em: 11 fev. 2017f.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto de Fluência de Leitura.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-de-fluencia-de-leitura/>. Acesso em: 11 fev. 2017g.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Programa Alfa e Beto Prova Brasil.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/programa-alfa-e-beto-prova-brasil/>. Acesso em: 02 fev. 2017h.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Galáxia Alfa Digital.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/galaxia-alfa-alfabetizacao/>. Acesso em: 10 fev. 2017i.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Zero a quatro na palma das mãos.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/zero-a-quatro-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 10 fev. 2017j.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Universidade da Primeira infância.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/universidade-da-primeira-infancia/>. Acesso em: 02 fev. 2017k.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Elaboração de Políticas Públicas para a Primeira Infância.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/elaboracao-de-politicas-publicas-para-a-primeira-infancia/>. Acesso em: 02 fev. 2017l.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Avaliação de Instituições de Educação Infantil.** Disponível em:
<http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/avaliacao-de-instituicoes-de-educacao-infantil/>. Acesso em: 02 fev. 2017m.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Curso de formação de professores alfabetizadores.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/curso-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>. Acesso em: 02 fev. 2017n.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Teste diagnóstico de Alfabetização (versão impressa e digital).** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/teste-diagnostico-de-alfabetizacao-versao-impressa-e-digital/>. Acesso em: 02 fev. 2017o.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Diagnóstico de redes de ensino.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/diagnostico-de-redes-de-ensino/>. Acesso em: 02 fev. 2017p.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Reestruturação de redes de ensino.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/reestruturacao-de-redes-de-ensino/>. Acesso em: 02 fev. 2017q.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Otimização do Transporte Escolar.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/otimizacao-do-transporte-escolar/>. Acesso em: 03 fev. 2017r.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Planejamento de redes para implementação do tempo integral.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/planejamento-de-redes-para-implementacao-do-tempo-integral/>. Acesso em 03 fev. 2017s.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Coleção pequenos leitores.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/colecao-pequenos-leitores/>. Acesso em: 10 fev. 2017t.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Coleção livros Gigantes.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/colecao-livro-gigante/>. Acesso em: 01 fev. 2017u.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Coleção Grafismo e Caligrafia.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/colecao-grafismo-e-caligrafia/>. Acesso em: 01 fev. 2017v.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Coleção ABCD.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/colecao-abcd/>. Acesso em: 01 fev. 2017w.

ALFA E BETO SOLUÇÕES. **Coleção Matemática para Pais e Professores.** Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/produto/colecao-matematica-para-pais-e-professores/>. Acesso em: 01 fev. 2017x.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. Rio de Janeiro, **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Educação, Teresina, 2010.

ANJOS, Cristiane Rêgo; SÁ, Elionaira Vieira. **A relação público-privado: a dualidade na gestão do sistema municipal de educação de Teresina-PI.** 2010. 50f.

ARQUIVOBRASIL. **O nome "Joao Batista Araujo e Oliveira" é sócio de 4 empresas.** Disponível em: <http://www.arquivobrasil.com/nome/joao-batista-araujo-e-oliveira/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

AVANTE. **Histórico.** Disponível em: <http://www.avante.org.br/historico/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BALL, Stephen; YOUDELL, Débora. **Hidden privatization in public education**, 2008. Disponível em: http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf. Acesso em: 10 mai. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.** Washington. 2011.

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização.** São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 261-277, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf> . Acesso em 20 abr. 2017.

BERNUSSI, Medeiros. **Instituições Internacionais e a Educação: a agenda do Banco mundial e do *Education For All* no caso brasileiro.** 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, 2014.

BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BIBIANO, Bianca. **A escola perdeu a sua função social.** 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/educacao/a-escola-perdeu-sua-funcao-social-no-brasil-diz-estudioso/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado- PDRAE.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, nov. 1995.

BRASIL. **Lei nº 8.313**, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313compilada.htm. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm. Acesso em: 18 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesses público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui a Parceria Público-Privada - PPP. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 5 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 2 out. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 1 mai. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de junho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm. Acesso em 02 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de

forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 1 mai. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 1 mai. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 8, de 5 de maio de 2010**.

Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 18, de 2 de outubro de 2012**.

Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <http://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>. Acesso em 05 fev. 2018.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global /Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTRO, Sylvania Uchoa de. **A política de remuneração dos professores da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS.

Alfabetização infantil: os novos caminhos. 2003. Relatório. Brasília, 2003. Disponível em:

<http://www.alfaebeto.org.br/grupo-de-trabalho-alfabetizacao-infantil-os-novos-caminhos/>. Acesso em: 16 mai. 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, Bianca Cristina, ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396 mai./ago. 2014.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011a.

CORREA, Bianca Cristina. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 9, p. 20–29| jan./jun. 2011.

CROSO, Camila; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan. /mar., 2016.

DAMASO, Alexandra. **O uso do material apostilado em creches municipais paulistanas: a percepção dos professores**. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DAVID Harvey fala sobre a crise do capitalismo. Tumary. **Youtube**. 5 out. 2011. 22min46s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VOiFVW0eTeo&t=52s>. Acesso em: 5 jan. 2017.

DAVID Harvey. TV Boitempo. **Youtube**. 16 dez. 2014. 56min52s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ck2Yzq0B60g&t=1281s>. Acesso em 20 fev. 2017.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP** - Coordenadoria da Comissão Social - CCS, SP, n. 17, 1993.

ESCAVADOR, João Batista Araujo e Oliveira. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3613979/joao-batista-araujo-e-liveira#profissional>. Acesso em: 10 mai. 2017.

FARRA, Rosano André Dal; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

FRAZÃO, Dilva. **Fernando Collor**. 2016. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_collor/. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Itamar Franco**. 2017. Disponível em: https://www.ebiografia.com/itamar_franco/. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Fernando Henrique Cardoso**. 2016. Disponível em: https://www.ebiografia.com/fernando_henrique_cardoso/. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Luiz Inácio Lula da Silva**. 2018. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luiz_inacio_lula_silva/. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Dilma Rousseff**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/dilma_rousseff/. Acesso em 20 mar. 2019.

FRAZÃO, Dilva. Dilva. **Michel Temer**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/michel_temer/. Acesso em 20 mar. 2019.

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.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. As “evidências” de João Batista para a educação. **Avaliação educacional – Blog do Freitas**. São Paulo, 29 dez. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/as-evidencias-de-joao-batista-para-a-educacao/>. Acesso em: 22 abr. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Respondendo ao Instituto Alfa e Beto - II. **Avaliação educacional – Blog do Freitas**. São Paulo, 5 jan. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/01/05/resposta-ao-instituto-alfa-e-beto-ii/>. Acesso em: 5 abr. 2017.

GARCIA, Teise; CORREA, Bianca. Sistema de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização com o trabalho na escola. **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 38, out. /dez. 2011.

GREPPE. **Apresentação**. Disponível em: <https://greppe.wordpress.com/>. Acesso em fev. 2018.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente. Acesso em: 10 ago. 2016.

HILL, David. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.24-59, Jul/Dez 2003.

IAB. Instituto Alfa e Beto. **IAB 10 anos**: resultados. Disponível em: <http://iab10anos.alfaebeto.org.br/subpagina.php?#resultados>. Acesso em: 10 dez. 2016.

IAB. Instituto Alfa e Beto. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 2010. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/grupo-de-trabalho-alfabetizacao-infantil-os-novos-caminhos/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

IBGE. **Habitantes de Teresina-PI**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=221100>. Acesso em: 5 fev. 2017.

IDADOS. **IDADOS**. Disponível em: <http://idados.org.br/sobre/>. Acesso em: 2 abr. 2017

IHB. **Quem Somos**. Disponível em: <https://www.desburocratizar.org.br/about>. Acesso em: 12 ago. 2017.

INEP. **Consulta matrícula**. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>. Acesso em: 20 mai. 2018.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Meditações, 2015.

KNUDSEN, Eric et al. Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. **PNAS**, v. 103, n. 27, p. 10155-10162, jul. 2006. Disponível em: <http://www.pnas.org/content/103/27/10155.full.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINKEDIN. **João Batista Oliveira**. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/jo%C3%A3o-batista-oliveira/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

LIVROZILLA, João Batista Araujo e Oliveira. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1042541/jo%C3%A3o-batista-araujo-e-oliveira>. Acesso em: 10 mai. 2017.

LUSTOSA, Irene Nunes. **O “Prêmio Professor Alfabetizador” como política de remuneração meritocrática**: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresário na educação no Brasil e na Argentina**. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

MATEOS, Simone. Teresina investe na gestão da aprendizagem. **IAB em pauta**. 6. ed. Minas Gerais: R2 editorial, jun. 2015. Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/cases/teresina-investe-na-gestao-aprendizagem/>. Acesso em: 25 ago. 2016.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAIS, José Juca de; OLIVEIRA, João Batista Araujo e (Org.). **Alfabetização**: em que consiste: como avaliar. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 mai. 2017a.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>. Acesso em: 15 mai. 2017b.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **EJA integrada a educação profissional**. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br/metaspne/10-eja-integrada-a-educacao-profissional>. Acesso em: 15 mai. 2017c.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 355-386.

OLIVEIRA, J. B. A.; SCHWARTZMAN, S. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

OLIVEIRA, João batista Araujo e. **Currículo do sistema currículo lattes**. Brasília, 05 ago. 2013. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4765925A8>. Acesso em 30 ago. 2017.

OLIVEIRA, João batista Araujo e. **Reforma da educação: por onde começar?** Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2006.

OLIVEIRA, João batista Araujo e. O futuro do saber e a consolidação de políticas públicas. Brasília: **Em Aberto**, n. 66, p. 3-12, abr./jun. 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000710.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

OLIVEIRA, João batista Araujo e. **O sucesso de Sobral**. 2013. Disponível em: <http://alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Sobral-IAB-20150106.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

OLIVEIRA, João batista Araujo e. Instituto Alfa e Beto contesta o *blog*. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional – Blog do Freitas**. São Paulo, 04 jan. 2016. Disponível em: <https://avaliacaeducacional.com/2016/01/04/instituto-alfa-e-beto-contesta-o-blog/>. Acesso em: 22 abr. 2017.

OLIVEIRA, João batista Araujo e. **Currículo: documento base**. 2014. Disponível em: http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/curriculo_introducao.pdf. Acesso em: 1 mar. 2017.

O QUE É Ensino Estruturado? Alfa e Beto. **Youtube**. 29 jan. 2014. 3min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VEocUwZPFYc>. Acesso em: 29 jan. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana et al. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**. Campinas-SP: Cedes, 2012a.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012b.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 2, p. 234-255, mai./ago. 2013.

PERONI, Vera maria Vidal. Implicações da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. In: PERONI, Vera maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **O público e o privado em educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

PERONI, Vera Maria Vidal; SILVA, Maria Vieira. Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Sena**. Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013.

PINTO, José Marcelino Rezende; CARA, Daniel; ARAÚJO, Luiz. Nota técnica 01/2013: Por que a União deve complementar o CAQi no PNE? São Paulo, Fineduca, 2013.

PMDB. Partido Movimento Democrático Brasileiro. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães PMDB, 2015. Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acesso em: 30 jan. 2017.

PNUD; IPEA; FJP. **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) educacional de Teresina-PI**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PROGRAMA Alfa e Beto da Pré-Escola. Alfa e Beto. **Youtube**. 21 nov. 2009a. 3min32s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dbwDUB8wgjA>. Acesso em 31 jan. 2017.

PROGRAMA Alfa e Beto da Pré-Escola: apresentação. Alfa e Beto. **Youtube**. 21 nov. 2009b. 3min37s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wG9KcegpMIg>. Acesso em: 31 jan. 2017.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: Pereira, João; Pronko, Marcela. **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

RED ESTRADO. **Quem somos**. Disponível em: http://redeestrado.org/?page_id=10. Acesso em: 5 set. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156. out./dez. 2012.

SALES, Luís Carlos. O impacto da lei do piso no plano de carreira do magistério público do município de Teresina. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 11, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompletos01.htm> . Acesso em: 20 jun. 2017.

SAM. **O que é a SAM**. 2017. Disponível em: <http://semanadeacaomundial.org/2017/o-que-e-sam/>. Acesso em fev. 2018.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. Salvador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon. **La institucionalización de las políticas docentes en América Latina**. Santiago, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Jane Alves da. Reflexões sobre a história do capitalismo. Paraná: **Revista Filosofia Capital**, v. 2, n. 5, p. 102-122, 2007.

SINDSERM. **Considerações sobre a Portaria nº 481 – SEMEC**. 2014

SINDSERM. **Piso salarial do magistério anunciado vem rebaixado pelo terceiro ano consecutivo**. 2015.

SOUSA. Antonia Melo de. **Custo aluno/ano da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Teresina-PI, em 2012**. 2014. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUSA. Francisca Jelma da Cruz Sousa. **Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

TERESINA. **SEMEC apresenta avanços na educação para outros municípios.** 2013a. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/SEMEC-apresenta-avancos-na-educacao-para-outros-municipios.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TERESINA. **Programa Paralapracá será ampliado para todos os Centros Municipais de Educação.** 2013b. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/programa-paralapracasera-ampliado-para-todos-os-centros-municipais-de-educacao-infantil-de-teresina.html>. Acesso em: 17 dez. 2016.

TERESINA. **Teresina é selecionada para dar continuidade ao Paralapracá.** 2013c. Disponível em: <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/Normal/Teresina-e-selecionada-para-dar-continuidade-ao-Paralapracasera.html>. Acesso em: 17 jan. 2018.

TERESINA. **Instituto C&A inicia formação do projeto Paralapracá.** 2013d. Disponível em: <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/Normal/instituto-c-a-inicia-formacao-do-projeto-paralapracasera.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

TERESINA. **Justiça garante aulas de 60 minutos na rede municipal.** 2013e. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Justica-garante-aulas-de-60-minutos-na-rede-municipal/1307>. Acesso em: 22 ago. 2017.

TERESINA. **SEMEC anuncia benefícios para Educação Infantil.** 2014a. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/semec-anuncia-beneficios-para-educacao-infantil.html>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TERESINA. **SEMEC promove palestra com especialista em Educação.** 2014b. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/SEMEC-promove-palestra-com-especialista-em-Educacao/2962>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TERESINA. **Professor auxiliar faz a diferença na Educação Infantil de Teresina.** 2014c. Disponível em: <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/Normal/professor-auxiliar-faz-a-diferenca-na-educacao-infantil-de-teresina.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TERESINA. **SEMEC pretende alfabetizar crianças até os 7 anos.** 2015a. Disponível em: <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/Normal/semec-pretende-alfabetizar-criancas-ate-os-7-anos.html>. Acesso em: 12 mai. 2017.

TERESINA. **Técnicos da SEMEC participam de capacitação gerencial.** 2015b. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Tecnicos-da-Semec-participam-de-capacitacao-gerencial/5306>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TERESINA. **Secretaria Municipal da Educação realiza Workshop sobre Educação em Teresina.** 2015c. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/secretaria-municipal-da-educacao-realiza-workshop-sobre-educacao-em-teresina.html>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TERESINA. **Parceria entre IAB e SEMEC.** 2016a. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/Programa-Alfa-e-Beto-garante-alfabetizacao-a-alunos-de-escolas-municipais.html>. Acesso em: 15 nov. 2016.

TERESINA. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação - SEPLAN. **Caracterização do município.** 2016b. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/2016/08/TERESINA-Characteriza%C3%A7%C3%A3o-do-Munic%C3%ADpio.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

TERESINA. **Diretores de escolas são capacitados para uso de plataformas de alfabetização.** 2016c. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Diretores-de-escolas-sao-capacitados-para-uso-de-plataformas-de-alfabetizacao/12286>. Acesso em: 20 jan. 2017.

TERESINA. **A SEMEC.** 2017a. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/menu/sobre-a-semec.html>. Acesso em: 01 de mai. 2017.

TERESINA. **Educação Infantil do município utiliza sistema digital para acompanhar desempenho dos alunos.** 2017b. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Normal/educacao-infantil-do-municipio-utiliza-sistema-digital-para-acompanhar-desempenho-dos-alunos.html>. Acesso em: 30 mar. 2017.

TERESINA. **Secretarias e órgãos.** 2018. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/secretarias>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

TERESINA. **Lei nº 1.870**, de 02 de dezembro de 1986. Institui o Estatuto do Magistério Público do município de Teresina.

TERESINA. **Portaria nº 481**, de 30 de agosto de 2013. Estabelece diretrizes para elaboração do Calendário Escolar e disciplina a unidade de tempo da aula no âmbito das Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma que especifica. Disponível em: <http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/admin/upload/documentos/e1433a3735.pdf>. Acesso em 01 ago. 2017.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Teresina: UPJ Produções, 2015. Disponível em: <http://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/upload/2016/05/3-plano-municipal-de-educ%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

TERESINA. **Lei nº 2.972**, de 17 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2011/11/estatuto-e-o-plano-de-cargos-e-salarios.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

TERESINA. **Lei nº 2.900**, de 14 de abril de 2000. Institui o sistema de ensino de Teresina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/CMELeis/Arquivo5680.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 3.951**, de 17 de dezembro de 2009. Altera dispositivos da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que “Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede Ensino do Município de Teresina”, e dá outras

providências. Disponível em: <http://www.teresina.pi.leg.br/acervodigital/norma/lei-complementar-3951-2009>. Acesso em: 16 set. 2016.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.018**, de 1 de junho de 2010. Altera dispositivos da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, que “Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede Ensino do Município de Teresina”, com as modificações da Lei Complementar nº 3.951, de 17 de dezembro de 2009, e dá outras providências. Disponível em http://www.semec.pi.gov.br/Dimon/Arquivos/Leg_Leis/Arquivo4464.PDF Acesso em: 21 set. 2016.

TERESINA. **Lei nº 4.252**, de 4 de abril de 2012. Dispõe sobre os vencimentos dos servidores públicos municipais efetivos ativos e inativos da Administração Direta e Indireta, a remuneração mínima para o servidor público do município de Teresina, altera dispositivos da Lei nº 2.972, de 17 de janeiro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2012/04/vencimentos-dos-servidores-publicos.html>. Acesso em: 14 jan. 2018.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.270**, de 4 de maio de 2012. Dispõe sobre o vencimento do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo, do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, em cumprimento à Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2016/02/lei-complementar-n-4270-de-4-de-maio-de.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.372**, de 14 de março de 2013. Dispõe sobre o reajuste do vencimento do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo, do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2013/03/lei-complementar-n-43732013-dispoe.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.668**, de 22 de dezembro de 2014. Institui o “Programa Valorização do Mérito na Educação Infantil” no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Disponível em: <http://pgm.teresina.pi.gov.br/admin/upload/documentos/458ac993af.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.680**, de 20 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre o reajuste do vencimento do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo, do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, em cumprimento à Lei Federal nº 11.738, de 16 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2015/02/lei-complementar-n-4680-de-20-de.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.859**, de 5 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre o reajuste do vencimento do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo, do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, em cumprimento à Lei Federal nº 11.738, de 16 de junho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2016/02/dom-n.html>. Acesso em: 11 jun. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.985**, de 10 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre o reajuste do vencimento do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo, do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, em cumprimento à Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2017/02/lei-complementar-n-4985-de-10-de.html>. Acesso em: 11 jun. 2017.

TERESINA. **Lei Complementar nº 4.521**, de 28 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre o reajuste do vencimento do Professor de Primeiro Ciclo, Professor de Segundo Ciclo e Pedagogo, do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina, e dá outras providências. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com.br/2014/03/lei-complementar-n-4521-de-28-de.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

TERESINA. Extrato de Contrato nº 021/2003. Apresenta acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 14 mar. 2003. Seção 3, p. 30.

TERESINA. Extrato de Contrato nº 011/2004. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 13 fev. 2004. Seção 3, p. 18.

TERESINA. Extrato de Contrato nº 003/2005. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 28 jan. 2005. Seção 3, p. 12.

TERESINA. Extrato de Contrato nº 016/2006. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 24 fev. 2006. p. 03. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1085-1-24022006.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de Contrato nº 220/2006. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista a aquisição dos materiais das unidades I e II que integram o Programa Alfa e Beto de Alfabetização para implementação em 2007 no Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 12 jan. 2007. p. 42. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1137-1-12012007.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 001/2008. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 25 jan. 2008. p. 25. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1199-1-25012008.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 047/2009. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 6 mar. 2009. p. 26. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1265-1-06032009.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 008/2010. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 12 de fev. 2010. p. 5. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1326-1-12022010.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 001/2011. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 4 fev. 2011. p. 33. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1383-04022011>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de Contrato nº 003/2012. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto de alfabetização para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 27 jan. 2012. p. 38. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1439-1-27012012.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato 021/2013. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Instituto Alfa e Beto para utilização didática destinados as escolas da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 19 jun. 2013. p. 10. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1529-19062013>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 072/2013. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista a aquisição de materiais para o Programa de Revisão do 3º ano e Programa Prova Brasil 5º ano do Ensino Fundamental. **Diário oficial Municipal**, Teresina, PI, 23 ago. 2013. p. 13. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1548-23082013.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 186/2013. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de materiais do Programa Alfa e Beto Pré-escola II para a Educação Infantil, do Programa IAB Prova Brasil 4º ano, do Programa IAB Prova Brasil 5º ano e do Programa Intensivo de Alfabetização para os alunos e professores do Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 10 jan. 2014. p. 6. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1587-10012014.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 221/2015. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de 1.000 licenças de uso do *software* digital Galáxia Alfa. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 2 set. 2015. p. 2. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1803-02092015.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 017/2016. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de material didático do programa Alfa e Beto; Prestação de serviços de disponibilização de 1.750 (mil setecentas e cinquenta) licenças de uso do software digital Galáxia Alfa; Aquisição de 280 IAB Testes (Testes Digital). **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 12 fev. 2016. p. 14. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1867-12022016.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

TERESINA. Extrato de contrato nº 473/2016. Apresenta o acordo entre a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI e o Instituto Alfa e Beto, tendo em vista aquisição de material didático do Programa Alfa e Beto para implementação em 2017 nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial Municipal**, Teresina, PI, 26 dez. 2016. p. 8. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM1996-26122016>. Acesso em: 15 jan. 2016.

VEJA.COM. **João Batista Oliveira**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

XIMENES, Salomão Barros. Direito à educação e sistemas privados de ensino nas redes públicas: hipóteses para análise jurídica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.50, p. 576-592, set./dez. 2015.

XIMENES, Salomão Barros. **O CAQ na meta 20 do Plano Nacional de Educação**: um novo regime jurídico para a realização do padrão de qualidade do ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e 18, p. 26–37, jan./jun., jun./ago. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para a aplicação de questionários



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS
PÚBLICAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROFESSORES (FORMAÇÃO ALFA E BETO)

Título do projeto: O trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Betó

Pesquisador responsável: Cristiane Rêgo dos Anjos

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 9 9419-6233 / 9 9947-5997

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma totalmente voluntária, de uma pesquisa na área da educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

O presente estudo será conduzido pela pesquisadora Cristiane Rêgo dos Anjos, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz. A pesquisa tem como tema “**O trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Betó**”. Os dados serão coletados no contexto da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o Secretário de Educação, o Coordenador do Programa em estudo e os supervisores escolares; no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, com professores da etapa educação infantil participantes das formações do Programa Alfa e Betó e em quatro Centros de Educação Infantil da rede, com professores, gestores educacionais (diretor, pedagogo). Para coletar os dados faremos uso de questionários e entrevistas, onde serão utilizados, respectivamente, material impresso e gravador.

O estudo tem por objetivo analisar as influências do referido Programa na política educacional para a educação infantil, no que tange às condições objetivas de trabalho docente compreendendo os seus aspectos técnicos e políticos. Nesse sentido, buscar-se-á caracterizar a constituição da “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Betó para a implantação do Programa em questão; identificar as motivações que fundamentam esta ação; estabelecer a relação do Programa com a política de remuneração docente da Secretaria e, também, com o seu Estatuto e Plano de Cargos e Salários vigente.

Com relação aos participantes da pesquisa, todos serão convidados a contribuir. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico que orienta este estudo.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição para responder ao questionário, onde responderá perguntas relacionadas à temática em estudo. No caso da

existência de perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora responsável, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua contribuição neste processo de pesquisa é de fundamental importância para ampliação do debate sobre as políticas voltadas à educação infantil e ao trabalho docente em Teresina. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e, somente serão divulgadas mediante sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Sua participação é isenta de qualquer despesa. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

Atenciosamente,

Cristiane Rêgo dos Anjos
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz
Pesquisadora orientadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo **“O trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto”**. Declaro que fui esclarecido quanto às informações referentes ao presente estudo e que ficaram claros, para mim, o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como a isenção de qualquer despesa. É garantido que tenho acesso ao material produzido e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa e autorizo a utilização destas informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos.

Teresina, ____ de _____ de 2016

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Observações complementares Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa / UFPI

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga CEP: 64.049-550 UF: Piauí Município: Teresina

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@u

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para realização de entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS
PÚBLICAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**GESTORES E TÉCNICOS DA SEMEC/
PROFESSORES E GESTORES DOS CMEIs**

Título do projeto: O trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto

Pesquisador responsável: Cristiane Rêgo dos Anjos

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 9 9419-6233 / 9 9947-5997

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma totalmente voluntária, de uma pesquisa na área da educação. Você precisa decidir se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

O presente estudo será conduzido pela pesquisadora Cristiane Rêgo dos Anjos, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz. A pesquisa tem como tema “**O trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto**”. Os dados serão coletados no contexto da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o Secretário de Educação, o Coordenador do Programa em estudo e os supervisores escolares; no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, com professores da etapa educação infantil participantes das formações do Programa Alfa e Beto e em quatro Centros de Educação Infantil da rede, com professores, gestores educacionais (diretor, pedagogo). Para coletar os dados, faremos uso de questionários e entrevistas, onde serão utilizados, respectivamente, material impresso e gravador.

O estudo tem por objetivo analisar as influências do referido Programa na política educacional para a educação infantil, no que tange às condições objetivas de trabalho docente compreendendo os seus aspectos técnicos e políticos. Nesse sentido, buscar-se-á caracterizar a constituição da “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto para a implantação do Programa em questão; identificar as motivações que fundamentam esta ação; estabelecer a relação do Programa com a política de remuneração docente da Secretaria e, também, com o seu Estatuto e Plano de Cargos e Salários vigente.

Com relação aos participantes da pesquisa, todos serão convidados a contribuir. As informações produzidas serão registradas, analisadas e interpretadas com base no referencial teórico e metodológico que orienta este estudo.

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição para nos conceder uma entrevista, onde responderá a perguntas relacionadas à temática em estudo. No caso da existência de perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser

renegociadas com a pesquisadora responsável, bem como está garantido o direito de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sua contribuição neste processo de pesquisa é de fundamental importância para ampliação do debate sobre as políticas voltadas à educação infantil e ao trabalho docente em Teresina. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis e somente serão divulgadas mediante sua autorização. O acesso aos dados brutos somente será permitido ao pesquisado interessado, ao pesquisador e sua equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Sua participação é isenta de qualquer despesa. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, pode entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética da UFPI.

Atenciosamente,

Cristiane Rêgo dos Anjos
Pesquisadora responsável

Profa. Dra. Rosana Evangelista da Cruz
Pesquisadora orientadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, do estudo **“O trabalho docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina no âmbito do Programa Alfa e Beto”**. Declaro que fui esclarecido quanto às informações referentes ao presente estudo e que ficaram claros, para mim, o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como a isenção de qualquer despesa. É garantido que tenho acesso ao material produzido e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa e autorizo a utilização destas informações nos trabalhos a serem produzidos e apresentados em eventos científicos acadêmicos e divulgados por meios orais, gráficos, impressos e/ou eletrônicos.

Teresina, ____ de _____ de 2016

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Observações complementares Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa / UFPI

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: Piauí

Município:

Teresina

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail:

APÊNDICE C - Questionário para Professores(as)

Prezado (a) Professor (a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da implantação do Programa Alfa e Beto Pré-escola II, na perspectiva de analisar suas influências para as condições de trabalho, a valorização e a autonomia na gestão pedagógica do docente. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar discussões sobre o trabalho docente no contexto das “parcerias” entre as redes de ensino e instituições de iniciativa privada, mediante adoção de sistemas de ensino.

OBSERVAÇÃO: Ao contribuir para a pesquisa, está assegurado o anonimato de sua participação, pois não será necessário o registro de seu nome no corpo do questionário. Reforço, ainda, que as informações solicitadas na identificação desse questionário não serão divulgadas na pesquisa, serão utilizadas somente como suporte para a escolha de quatro CMEIs para aprofundamento da investigação. As informações do presente instrumento serão apresentadas no texto da pesquisa em dados estatísticos, o que contribuirá para as discussões propostas.

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO:

1. As questões estão divididas por temas;
2. Nas questões de múltipla escolha, opte por apenas uma das alternativas;
3. Significado das alternativas das afirmativas apresentadas:
 - Concordo totalmente (concorda totalmente com a afirmativa apresentada)
 - Concordo parcialmente (concorda em parte com a afirmativa apresentada)
 - Não sei informar (não participou, ou não tem conhecimento da situação)
 - Discordo parcialmente (discorda em parte da afirmativa apresentada)
 - Discordo totalmente (discorda totalmente da afirmativa apresentada)
4. Uma vez respondido, o questionário deverá ser devolvido ao aplicador.

IDENTIFICAÇÃO

CMEI: _____
 VÍNCULO NA REDE (SEMEC): _____ CARGA HORÁRIA: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NA SEMEC: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NO CMEI: _____
 TEMPO DE TRABALHO COM O ALFA E BETO PRÉ-ESCOLA II: _____
 FORMAÇÃO (Maior nível): _____

QUESTÕES

Tema 1: Implantação do Programa Alfa e Beto Pré-escola II no CMEI:

01. O Programa Alfa e Beto Pré-escola II foi implantado no CMEI em que trabalho de maneira democrática, pois houve consulta prévia a todos os docentes da unidade.

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não sei informar
- () Discordo parcialmente

Discordo totalmente

02. Para a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-escola II, foi necessário que você assinasse algum termo de adesão?

Sim

Não

03. A minha adesão ao Programa Alfa e Beto Pré-escola II foi voluntária, pois considero que ele tem elevado, significativamente, o desempenho das crianças. Isso é evidente quando se realiza a comparação do rendimento dos alunos entre os CMEIs com e sem o Programa.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não sei informar

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

Tema 2: Condições de trabalho docente

04. Foram realizadas modificações materiais significativas no CMEI para a implantação do Programa Alfa e Beto Pré-escola II.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não sei informar

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

05. O Programa Alfa e Beto Pré-escola II tem assegurado a presença de professor auxiliar para apoiar as atividades desenvolvidas.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não sei informar

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

06. A formação oferecida pelo Centro Odilon Nunes é compatível e suficiente para o desenvolvimento do Programa Alfa e Beto Pré-escola II.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não sei informar

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

07. A minha carga horária total de trabalho na escola (HP e sala de aula) é suficiente para a execução das atividades do Programa Alfa e Beto Pré-escola II.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não sei informar

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

08. Os materiais do Programa Alfa e Beto Pré-escola II têm como foco principal o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, desconsiderando o contexto social das crianças atendidas.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não sei informar
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Tema 3: Autonomia docente na gestão pedagógica

09. O Programa Alfa e Beto Pré-escola II possibilita o exercício de minha autonomia na gestão de sala de aula, referente aos processos decisórios *sobre o que ensinar* (conteúdo).

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não sei informar
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

10. O Programa Alfa e Beto Pré-escola II possibilita o exercício de minha autonomia na gestão de sala de aula, referente aos processos decisórios *sobre o como ensinar* (metodologia).

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não sei informar
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

11. Tenho a liberdade de acrescentar atividades complementares ao material do Programa Alfa e Beto Pré-escola II que julgo necessárias para adequação ao contexto da criança.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não sei informar
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Tema 4: Valorização docente

12. O Programa Alfa e Beto Pré-escola II é um instrumento por meio do qual a Secretaria tem garantido maior valorização profissional aos docentes que o manipulam.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não sei informar
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

13. Sinto-me valorizado enquanto profissional a partir do *Programa de Valorização do Mérito na Educação Infantil*, instituído pela SEMEC.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não sei informar

- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

Pergunta aberta

14. Qual a sua opinião sobre a dinâmica de trabalho que o Programa Alfa e Beto Pré-escola II propõe? Quais os pontos positivos e/ou negativos do Programa sobre o seu trabalho docente?

APÊNDICE D - Entrevista para Professores(as) do CMEI

Prezado(a) Professor(a),

A presente entrevista tem como objetivo coletar dados acerca da implantação do Programa Alfa e Beto, na perspectiva de analisar suas influências para as condições de trabalho, a valorização e a autonomia na gestão pedagógica do docente. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre o trabalho docente no contexto das “parcerias” entre as redes de ensino e instituições de iniciativa privada, mediante a adoção de sistemas de ensino.

OBSERVAÇÃO: *A presente entrevista dar-se-á mediante a sua assinatura em um documento, permitindo a publicação dos dados coletados. Com o intuito de evitar qualquer constrangimento, é assegurada a preservação de sua identidade a partir da definição de um pseudônimo e da não identificação do CMEI, assim como a apresentação da entrevista transcrita para conferência e aprovação.*

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

PSEUDÔNIMO: _____
 ETAPA DE ATUAÇÃO: _____
 NÍVEL QUE TRABALHA (turma): _____ CARGA HORÁRIA: _____
 VÍNCULO NA REDE (SEMEC): _____
 TEMPO DE SERVIÇO NA SEMEC: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NO CMEI: _____
 TEMPO DE TRABALHO COM O ALFA E BETO: _____
 FORMAÇÃO (Maior nível): _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema 1: Implantação do Programa Alfa e Beto no CMEI:

1. Você poderia falar um pouco de como se processou a implantação do Programa Alfa e Beto no CMEI em que trabalha?
2. Como a proposta do Programa Alfa e Beto para a educação infantil foi apresentada para você?
3. Você pode optar por aderir ou não ao Programa?
4. Para a implantação do Programa Alfa e Beto foi necessário que você assinasse algum Termo de Adesão?
5. O que está previsto neste termo, quanto às garantias para a implantação do Programa Alfa e Beto?
6. O que o termo define como responsabilidades do docente envolvido com o Programa Alfa e Beto?

Tema 2: Condições de trabalho docente

7. Que garantias o Programa Alfa e Beto assegurou, no que se refere às condições efetivas de trabalho?
8. Sua rotina de trabalho mudou com a implantação do Programa Alfa e Beto no Centro de educação infantil que trabalha? Em quais aspectos?

9. A sua carga horária total de trabalho é suficiente para a execução das atividades do Programa Alfa e Beto?
10. Como você avalia a formação oferecida pelo Centro Odilon Nunes para o desenvolvimento do Programa Alfa e Beto? Quais são os aspectos positivos e negativos da formação oferecida?
11. Que materiais são disponibilizados pelo Programa Alfa e Beto?
12. Qual a sua opinião sobre o material disponibilizado pelo Programa Alfa e Beto direcionado às crianças?

Tema 3: Autonomia docente na gestão pedagógica

13. O Programa Alfa e Beto possibilita o exercício de sua autonomia sobre o que ensinar?
14. O Programa Alfa e Beto possibilita o exercício de sua autonomia sobre o como ensinar?
15. Você sente a necessidade de acrescentar atividades complementares ao material do Programa Alfa e Beto para o desenvolvimento do trabalho com as crianças? O Programa permite tal adaptação?
16. Qual o papel do supervisor no trabalho desenvolvido?

Tema 4: Valorização docente

17. Em sua opinião, trabalhar com o Programa Alfa e Beto implicou em uma maior valorização enquanto profissional da educação? Como?
18. Há diferença na política de valorização para docentes que estão no Programa Alfa e Beto e os que não estão? Quais?
19. Em sua opinião, que ações são necessárias para efetivar a valorização do trabalho docente dentro de uma rede de ensino?
20. Qual a sua opinião sobre o *Programa de Valorização ao Mérito na Educação Infantil*, instituído pela SEMEC para os docentes?

Pergunta conclusiva:

21. Na sua opinião, que políticas gerais a Secretaria poderia implementar, independente da “parceria” com o Instituto Alfa e Beto, no que diz respeito a:
 - a) ensino;
 - b) formação sistemática;
 - c) condições de trabalho docente;
 - d) valorização docente.

APÊNDICE E - Entrevista para Diretor(a) do CMEI

Prezado(a) Diretor(a),

A presente entrevista tem como objetivo coletar dados acerca da implantação do Programa Alfa e Beto, na perspectiva de analisar suas influências para as condições de trabalho, a valorização e a autonomia na gestão pedagógica do docente. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre o trabalho docente no contexto das “parcerias” entre as redes de ensino e instituições de iniciativa privada, mediante adoção de sistemas de ensino.

OBSERVAÇÃO: A presente entrevista dar-se-á mediante sua assinatura em um documento, permitindo a publicação dos dados coletados. Com o intuito de evitar qualquer constrangimento, é assegurada a preservação de sua identidade a partir da definição de um pseudônimo e da não identificação do CMEI, assim como a apresentação da entrevista transcrita para conferência e aprovação.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

PSEUDÔNIMO: _____ CARGA HORÁRIA: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NA SEMEC: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NO CMEI: _____
 FORMAÇÃO (Maior Grau): _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema 1: Implantação do Programa Alfa e Beto no CMEI:

1. Como se processou a implantação do Programa Alfa e Beto no CMEI?
2. Como a proposta do Programa Alfa e Beto para a educação infantil foi apresentada para você?
3. Para a implantação do Programa Alfa e Beto, foi necessário que você assinasse algum Termo de Adesão, comprometendo-se com a gestão do trabalho no CMEI?
4. Quais as garantias e responsabilidades previstas no referido termo?
5. Qual a sua participação no processo de execução do Programa Alfa e Beto?
6. Poderia comentar sobre quais são as propostas do Alfa e Beto para a educação infantil?
7. Qual a sua avaliação geral do Programa Alfa e Beto na educação infantil?
8. Quais adaptações foram necessárias para a implantação do Programa Alfa e Beto?

Tema 2: Condições de trabalho

9. Que vantagens o Programa Alfa e Beto representou para a melhoria das condições de trabalho no CMEI no que se refere a:
 - Pessoal para apoio nas atividades (professor auxiliar)
 - materiais didáticos
 - formação
 - outros
10. Quais as desvantagens ou fragilidades do Programa Alfa e Beto em relação aos aspectos mencionados?

Tema 3: Rotina e gestão do trabalho pedagógico (autonomia docente)

11. Que mudanças a implantação do Programa Alfa e Beto trouxe:
- para a rotina de planejamento pedagógico do CMEI
 - para a sua rotina enquanto gestor
 - para a rotina do trabalho do professor
 - para a rotina da criança.
12. Como a SEMEC acompanha o trabalho com o Programa Alfa e Beto no CMEI?

Tema 4: Valorização do trabalho

13. Em sua opinião, a execução do Programa Alfa e Beto implicou em maior valorização do trabalho de todos os profissionais da educação do CMEI?
14. Qual a sua opinião sobre o *Programa de Valorização ao Mérito na Educação Infantil*, instituído pela SEMEC?
15. Em sua opinião, que ações são necessárias para efetivar a valorização do trabalho dos profissionais da educação dentro da rede de ensino?

Pergunta conclusiva:

16. Na sua opinião, que políticas gerais a Secretaria poderia implementar, independente de “parceria” com o Instituto Alfa e Beto, no que diz respeito a:
- a) ensino;
 - b) formação sistemática;
 - c) condições de trabalho docente;
 - d) valorização docente.

APÊNDICE F - Entrevista para Pedagogo(a) do CMEI

A presente entrevista tem como objetivo coletar dados acerca da implantação do Programa Alfa e Beto, na perspectiva de analisar suas influências para as condições de trabalho, a valorização e a autonomia na gestão pedagógica do docente. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre o trabalho docente no contexto das “parcerias” entre as redes de ensino e instituições de iniciativa privada, mediante adoção de sistemas de ensino.

OBSERVAÇÃO: A presente entrevista dar-se-á mediante a sua assinatura em um documento, permitindo a publicação dos dados coletados. Com o intuito de evitar qualquer constrangimento, é assegurada a preservação de sua identidade, e a partir da definição de um pseudônimo e da não identificação do CMEI, assim como a apresentação da entrevista transcrita para conferência e aprovação.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A):

PSEUDÔNIMO: _____ CARGA HORÁRIA: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NA SEMEC: _____
 TEMPO DE SERVIÇO NO CMEI: _____
 FORMAÇÃO (Maior nível): _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema 1: Implantação do Programa Alfa e Beto no CMEI:

1. Como se processou a implantação do Programa Alfa e Beto no CMEI?
2. Como a proposta do Programa Alfa e Beto para a educação infantil foi apresentada para você?
3. Qual a sua participação, enquanto pedagogo da instituição, no processo de execução do Programa Alfa e Beto?
4. Para a implantação do Programa Alfa e Beto, foi necessário que você assinasse algum Termo de Adesão, comprometendo-se com a gestão do trabalho no CMEI?
5. Quais as garantias e responsabilidades previstas no Termo de Adesão?
6. Poderia comentar sobre as propostas do Alfa e Beto para a educação infantil?
7. Qual a sua avaliação geral sobre o Programa Alfa e Beto na educação infantil?
8. Que adaptações foram necessárias para a implantação do Programa Alfa e Beto?

Tema 2: Condições de trabalho

9. Que vantagens o Programa Alfa e Beto representou para a melhoria das condições de trabalho no CMEI no que se refere a:
 - Pessoal para apoio nas atividades (professor auxiliar)
 - materiais didáticos
 - formação
 - outros
10. Quais as desvantagens ou fragilidades do Programa Alfa e Beto em relação aos aspectos mencionados?

Tema 3: Rotina e gestão do trabalho pedagógico (autonomia docente)

11. Que mudanças a implantação do Programa Alfa e Beto trouxe:

- para a rotina de planejamento pedagógico do CMEI
- para a sua rotina enquanto gestor
- para a rotina do trabalho do professor
- para a rotina da criança

12. Como a SEMEC acompanha o trabalho com o Programa Alfa e Beto no CMEI?

Tema 4: Valorização do trabalho

13. Em sua opinião, a execução do Programa Alfa e Beto implicou em maior valorização do trabalho de todos os profissionais da educação do CMEI?

14. Qual a sua opinião sobre o *Programa de Valorização ao Mérito na Educação Infantil*, instituído pela SEMEC?

15. Em sua opinião, que ações são necessárias para efetivar a valorização do trabalho dos profissionais da educação dentro de uma rede de ensino?

Pergunta conclusiva:

16. Na sua opinião, que políticas gerais a Secretaria poderia implementar, independente de “parceria” com o Instituto Alfa e Beto, no que diz respeito a:

- a) ensino;
- b) formação sistemática docente (só a coordenação da escola não teria condição de ofertar a formação continuada para a sua equipe);
- c) condições de trabalho docente;
- d) valorização docente.

APÊNDICE G - Entrevista para Coordenador(a) do Programa Alfa e Beto na educação infantil (SEMEC)

Prezado(a) Coordenador(a) do Programa Alfa e Beto,

A presente entrevista tem como objetivo coletar dados acerca da implantação do Programa Alfa e Beto, na perspectiva de analisar suas influências para as condições de trabalho, a valorização e a autonomia na gestão pedagógica do docente. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre o trabalho docente no contexto das “parcerias” entre as redes de ensino e instituições de iniciativa privada, mediante a adoção sistemas de ensino.

OBSERVAÇÃO: *A presente entrevista dar-se-á mediante sua assinatura em um documento permitindo a publicação dos dados coletados. Com o intuito de evitar qualquer constrangimento, é assegurada a preservação de sua identidade, além da apresentação da entrevista transcrita para conferência e aprovação para publicação.*

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

FORMAÇÃO (maior nível) _____

TEMPO DE VÍNCULO NA REDE: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema 1: O Programa Alfa e Beto na educação infantil (gestão do ensino)

1. Em que consiste o Programa Alfa e Beto para a educação infantil (objetivos e propostas)?
2. Que motivações levaram à implantação do Programa Alfa e Beto na educação infantil?
3. Quais os critérios de seleção dos CMEIs para implantação do Programa Alfa e Beto?
4. A SEMEC recebe assessoria do IAB para a efetivação das propostas do Programa Alfa e Beto na educação infantil? Como se processa?
5. Qual a política voltada para a educação infantil municipal antes da implantação do Programa Alfa e Beto?
6. Que mudanças foram necessárias no setor responsável pela educação infantil para a implantação do Programa Alfa e Beto?
7. Em seu ponto de vista, quais as principais vantagens da implantação do Programa na pré-escola?
8. Você identifica desvantagens? Quais?

Tema 3: Programa Alfa e Beto e trabalho docente (condições de trabalho/ autonomia)

9. Como o Programa Alfa e Beto influencia o trabalho docente no que se refere às:
 - condições de trabalho
 - autonomia na gestão pedagógica
 - valorização docente

Tema 4: Valorização docente

10. Qual a política atual da SEMEC voltada à valorização docente na educação infantil?
11. Qual a relação do *Programa de Valorização ao Mérito na Educação Infantil* com o Programa Alfa e Beto?
12. Como se deu o processo de constituição e efetivação do *Programa de valorização do Mérito na Educação Infantil*?

13. Sobre a portaria 481, existe alguma relação entre o Programa Alfa e Beto e a referida portaria?
14. Que mudanças na carga horária de trabalho docente foram efetivadas a partir da Portaria 481?

APÊNDICE H - Entrevista para Secretária Executiva de Ensino da SEMEC

Prezada Gerente de Ensino,

A presente entrevista tem como objetivo coletar dados acerca da implantação do Programa Alfa e Beto, na perspectiva de analisar suas influências para as condições de trabalho, a valorização e a autonomia na gestão pedagógica do docente. Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas servirão para fomentar as discussões sobre o trabalho docente no contexto das “parcerias” entre as redes de ensino e instituições de iniciativa privada, mediante a adoção sistemas de ensino.

OBSERVAÇÃO: *A presente entrevista dar-se-á mediante a sua assinatura em um documento permitindo a publicação dos dados coletados. Com o intuito de evitar qualquer constrangimento, é assegurada a preservação de sua identidade, assim como a apresentação da entrevista transcrita para conferência e aprovação para publicação.*

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

FORMAÇÃO (maior nível) _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema 1: A gênese da “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto

1. Há quanto tempo existe a “parceria” entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto? Poderia relatar a gênese dessa relação?
2. Quem tomou a iniciativa de contato para a constituição da “parceria”/contrato, o município ou a instituição parceira?
3. Quais as motivações da SEMEC para a instituição da “parceria” com o Programa Alfa e Beto na rede municipal de educação de Teresina-PI?
4. Quais as principais contribuições da implantação do Programa Alfa e Beto para o processo educativo da rede municipal de educação de Teresina-PI?

Tema 2: Implantação do Programa Alfa e Beto na educação infantil (gestão do ensino)

5. Que motivações fomentaram a implantação do Programa na educação infantil?
6. Qual a proposta do Programa Alfa e Beto para a educação infantil?
7. A SEMEC recebe assessoria do IAB para a efetivação das propostas do Programa Alfa e Beto na educação infantil? Como se processa?
8. Que ações e adaptações na gestão foram necessárias para a implantação do Programa Alfa e Beto na rede?
9. Quais as dificuldades de implantação do Programa Alfa e Beto na educação infantil?
10. Quais as principais vantagens da implantação do Programa Alfa e Beto para a educação infantil?
11. Você identifica desvantagens do Programa alfa e Beto para a educação infantil? Quais?
12. Qual a política voltada para a educação infantil municipal antes da implantação do Programa Alfa e Beto?

Tema 3: Programa Alfa e Beto e trabalho docente (condições de trabalho/ autonomia)

13. Como o Programa Alfa e Beto influencia o trabalho docente no que se refere às:

- condições de trabalho
- autonomia na gestão pedagógica
- valorização docente

Tema 4: Valorização docente

14. Qual a política atual da SEMEC voltada à valorização docente na educação infantil?
15. Qual a relação do *Programa de Valorização ao Mérito na Educação Infantil* com o Programa Alfa e Beto?
16. Como se deu o processo de constituição e efetivação do *Programa de valorização do Mérito na Educação Infantil*?
17. Sobre a portaria 481, existe alguma relação entre o Programa Alfa e Beto e a referida portaria?
18. Que mudanças na carga horária de trabalho docente foram efetivadas a partir da Portaria 481?

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Adesão ao Programa Alfa e Beto Pré-escola II



SEMEC
Secretaria
Municipal
de Educação

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Pelo presente Termo de Compromisso e Responsabilidade, nós, Diretor(a) e Professor(a) do _____ comprometemo-nos a implantar o Programa Alfa e Beto nas turmas de 2º PERÍODO, responsabilizando-nos pela execução, acompanhamento, avaliação e resultados, visando a melhora da proficiência dos alunos.

NOME	FUNÇÃO	CPF	MATRICULA	ASSINATURA

ANEXO B - Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFA E BETO

Pesquisador: CRISTIANE REGO DOS ANJOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60642516.6.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.895.400

Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo de caráter exploratório que se propõe a estudar no âmbito dos Centros de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Educação de Teresina as convergências e/ou divergências existentes entre as proposições do Programa Alfa e Beto e o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente. Para coletar os dados será utilizado questionários e entrevistas, em que serão utilizados, material impresso e gravador, os participantes devem ser professores da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI, "atuantes na turma de segundo período do pré-escolar".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as convergências e/ou divergências existentes entre as proposições do Programa Alfa e Beto e o Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI no que se refere às garantias e aos direitos para o exercício do trabalho docente.

Objetivos Secundários:

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.895.400

1. Compreender o significado do conveniamento entre a SEMEC e o Instituto Alfa e Beto no contexto histórico político e econômico de avanço das parcerias entre os sistemas educacionais públicos e as organizações de iniciativa privada;
2. Examinar quais motivações e interesses fomentaram a constituição da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Alfa e Beto;
3. Compreender como se processou a implantação do Programa Alfa e Beto na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Teresina-Piauí no que diz respeito as adaptações no processo de gestão da SEMEC e dos CMEI no tocante ao trabalho docente;
4. Identificar possíveis convergências entre a política de remuneração docente da Rede Municipal de educação (avaliação, ranqueamento e bonificação) e o Programa Alfa e Beto;
5. Problematizar as contradições entre o estabelecido no Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério da Rede Municipal de Educação de Teresina e o proposto pelo Programa Alfa e Beto no que se refere as atribuições e as garantias para o exercício do trabalho docente

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos aos sujeitos participantes da pesquisa estão relacionados à possibilidade de constrangimento dos participantes durante o processo de coleta de dados e a possibilidade de críticas dos gestores aos depoimentos dos professores, o que poderá se configurar em assédio moral. Para contornar esses riscos, serão assegurados aos participantes a adesão voluntária por meio da solicitação do consentimento (TCLE), o acesso prévio aos instrumentos de pesquisa (questionários e roteiros de entrevista semiestruturada) e o anonimato sobre as informações cedidas, não identificando os CMEI nem os professores.

Benefícios:

O benefício direto efetivar-se-á por meio da possibilidade de reflexão sobre a sua prática profissional e sobre a política de atendimento e de valorização dos profissionais da educação no contexto da atuação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI. O benefício indireto refere-se a discussão acerca da garantia do direito à educação infantil e a compreensão das condições de trabalho docente no contexto das parcerias público-privadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.895.400

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação foram anexados e conferidos pelo secretários do CEP/UFPI.

Recomendações:

Sem Recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser iniciado pois encontra-se elaborado em consonância com a Resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_792015.pdf	17/01/2017 18:18:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2questionario.pdf	17/01/2017 18:18:25	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1entrevista.pdf	17/01/2017 18:17:48	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	03/10/2016 11:06:03	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Outros	Cartadeencaminhamento.pdf	03/10/2016 11:04:32	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisadores.pdf	03/10/2016 11:00:28	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Outros	Instrumentosdepesquisa.pdf	03/10/2016 10:57:27	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Outros	Curriculolattes.pdf	03/10/2016 10:56:07	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Outros	autorizacaoinstitucional.pdf	03/10/2016 10:52:58	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetomestrado.pdf	03/10/2016 10:38:11	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	17/09/2016 11:06:38	CRISTIANE REGO DOS ANJOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.895.400

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 20 de Janeiro de 2017

Assinado por:
Lúcia de Fátima Almeida de Deus Moura
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO C – Autorização para a pesquisa

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT**
Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

Ofício nº 4275/2016/GAB/SEMEC

Teresina, 27 de setembro de 2016.

A Sua Senhoria

ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga – Teresina-PI**ASSUNTO: Autorização de Pesquisa.**

Senhora Coordenadora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 044.16480/2016**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **O Trabalho Docente na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Teresina no Âmbito do Programa Alfa e Beto**, da mestranda **Cristiane Rêgo dos Anjos**, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da sua pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais, caso necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.*

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

IRENE NUNES LUSTOSA
Secretária Executiva – SEMEC