



Práxis educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

UNLPam

Souza, Elaine Constant Pereira de; Almeida, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de
Um debate sobre terceirização da alfabetização: um novo velho modelo de currículo (re)nasce
Práxis educativa, vol. 15, e2015379, 2020
UNLPam

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15379.095>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860085>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Um debate sobre terceirização da alfabetização: um novo velho modelo de currículo (re)nasce

A debate on outsourcing literacy: a new old curriculum model (re)born

Un debate sobre subcontratación de la alfabetización: un nuevo antiguo modelo de currículo (re)nace

Elaine Constant Pereira de Souza*



<https://orcid.org/0000-0003-2622-8890>

Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida**



<https://orcid.org/0000-0003-2819-441X>

Resumo: Este artigo aborda a transferência de uma política pública para a alfabetização escolar, portanto estatal, para uma Organização Não Governamental (ONG): o Instituto Ayrton Senna (IAS). As análises consideraram as possíveis implicações da perspectiva curricular para redes públicas brasileiras, a partir da parceria público-privada. O estudo privilegiou uma análise documental, pois essa abordagem vem crescendo no campo das políticas educacionais e, no caso desta investigação, auxiliou na compreensão do Guia Educação Integral na Alfabetização do IAS, assim como do processo de terceirização das propostas para a alfabetização pelo terceiro setor. O estudo conclui que a parceria, além de permitir a associação às prerrogativas capitalistas e à alteração do papel do Estado na Educação, também integrou as ideias das competências socioemocionais em uma “nova velha” proposta curricular voltada à alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Parceria público-privada. Política pública.

Abstract: This article deals with the transfer of a public policy for school literacy, therefore originally belonging to the state, to a Non-Governmental Organization (NGO): Ayrton Senna Institute (ASI). The analysis considered the possible implications of the curriculum perspective for Brazilian public networks, based on the public-private partnership. The study favored a documentary analysis, as this approach has been growing in the field of education policies and, in the case of this present investigation, it helped to understand the ASI Comprehensive Education in Literacy Guide, as well as in the process of outsourcing

* Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Direitos Humanos (PPDH) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana. E-mail: <constant.el@uol.com>.

** Professora da Educação Básica e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: <mariaelisaal@gmail.com>.

proposals for literacy by the third sector. The study concludes that the partnership, in addition to allowing the association with capitalist ideas and changing the role of the State in Education, also integrated the ideas of socio-emotional competences in a “new old” curriculum proposal for literacy.

Keywords: Literacy. Public-private partnership. Public policy.

Resumen: Este artículo aborda la transferencia de una política pública para la alfabetización escolar, por lo tanto estatal, para una Organización No Gubernamental (ONG): el Instituto Ayrton Senna (IAS). Los análisis consideraron las posibles implicaciones de la perspectiva curricular para redes públicas brasileñas, a partir de la asociación público-privada. El estudio privilegió un análisis documental, ya que este enfoque ha ido creciendo en el campo de las políticas educativas y, en el caso de esta investigación, ayudó en la comprensión de la Guía de Educación Integral en Alfabetización del IAS, así como del proceso de subcontratación de las propuestas de alfabetización por parte del tercer sector. El estudio concluye que la sociedad, además de permitir la asociación con ideas capitalistas y con el cambio del papel del Estado en la Educación, también integró las ideas de las competencias socioemocionales en una “nueva y vieja” propuesta curricular para la alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Asociación público-privada. Política pública.

A transferência dos princípios de qualidade na educação pública para o terceiro setor

Este estudo tem como objetivo analisar a transferência da constituição de uma política destinada à alfabetização escolar¹, portanto estatal, para uma Organização Não Governamental (ONG): o Instituto Ayrton Senna (IAS)², considerando as possíveis implicações a partir da perspectiva curricular para as redes públicas brasileiras por meio da parceria público-privada.

Convém iniciar, neste estudo, destacando que as relações difusas e, por vezes, complexas entre Estado e sociedade civil compreendem um dos fenômenos internacionais que assolam planejamentos e tomadas de decisões sobre políticas ao redor do planeta. O presente texto pretende expor como esses vínculos se estreitaram de modo crescente nas últimas décadas e reverberam em relação aos rumos da Educação³ (BALL; JUNEMANN, 2012; AVELAR; BALL, 2017), em especial à alfabetização escolar. Para tanto, é necessário trazer o que originou, historicamente, tal tendência no Brasil, já que o estudo é concernente às mudanças propostas no país.

A ressonância do discurso sobre qualidade na educação deu-se a partir da década de 1990 após a abertura política do país, pois, na ocasião, as taxas de repetência e a porcentagem de crianças, de 7 a 14 anos fora do Ensino Fundamental, passaram a ser utilizadas como indicadores de inficiência dos sistemas públicos de ensino. Ainda em comparação às décadas anteriores, esse período foi marcado por uma gama de reformas educacionais e curriculares. Tais mudanças se caracterizavam pelo mito quantidade-qualidade e pelo número de políticas e de propostas relacionadas à Educação, que apontavam para a resolução de grande parte dos problemas. Nesse sentido, a Educação Básica – uma das preocupações das políticas educacionais – centrou-se nas metas e nas perspectivas futuras para a Educação brasileira. Essa centralidade justificou-se, também, pela possibilidade de discussão sobre o currículo, que poderia contribuir para a diminuição dos altos níveis, tanto de reprovação quanto de evasão escolar.

¹ Este estudo toma como referência uma expressão que a Professora Maria do Rosário Mortatti (2010) utiliza com mais frequência. A alfabetização escolar é aquela que acontece em lugar apropriado e preparado; para isso, o espaço escolar caracteriza-se como dever do Estado e direito constitucional assegurado às crianças.

² Para facilitar a leitura, a partir de agora, será utilizado a abreviação IAS para designar o Instituto Ayrton Senna.

³ Neste estudo, optou-se pelo emprego do termo “Educação” com inicial maiúscula em algumas partes do texto, em razão de tratar-se de uma ciência, ou melhor, de um ramo do conhecimento humano, quando tomado em sua dimensão mais ampla, considerando a implementação de políticas públicas.

Desse modo, o debate acerca da continuidade da trajetória dos alunos na escola ampliou-se e assumiu, por conseguinte, um papel importante no mundo, pois, conforme Assmann (1994, *apud* BRZEZINSKI, 1996, p. 112), a ideia de “qualidade” transformou-se em uma bandeira planetária, constituindo-se como um “grito de guerra”, por ser esta, a qualidade, uma palavra de ordem mobilizadora. Desde então, os discursos expandem-se, no Brasil, até os dias atuais, e os sentidos dados para “qualidade”, oriundos de diferentes atores sociais, em especial sobre a temática da Educação pública, não podem ser analisados sem as orientações advindas de instituições internacionais e nacionais, como também daqueles que se manifestam politicamente no cenário brasileiro. Isso se justifica, porque tais posicionamentos podem ditar algumas “inovações” e paradigmas para as políticas educacionais sob inspirações conservadoras e/ou neoliberais.

Cabe ressaltar também que, no Brasil, as pressões dos organismos internacionais têm superdimensionado as possibilidades de impacto do uso de informações das avaliações em larga escala para melhoria da qualidade de ensino⁴. Essa intensificação dos mecanismos de controle e de regulação pode ser percebida na disseminação da cultura de avaliação, enfatizada nas três últimas décadas, cujo foco nos resultados educacionais parece comprovar as transformações, via reformas educativas na Educação Básica.

Essa orientação mostra-se como uma preocupação, em diferentes governos brasileiros, uma vez que, de modo uníssono, objetiva recolocar o Brasil no *ranking* mundial das avaliações internacionais, como, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Contudo, o Estado brasileiro tem ocupado lugares nada desejáveis. Um exemplo é o resultado dessa avaliação no ano de 2018, cujo foco avaliativo se ateve à leitura. O Brasil alcançou, então, o 58º lugar dentre os 77 participantes dessa avaliação internacional. É importante ter em vista que o chamado “fracasso escolar”, evidenciado no PISA, se refere a índices de reprovação e níveis de conhecimento dos aprovados. Em contrapartida, merece destaque que a interpretação de tais resultados tem sido apontada de forma contraditória, tanto pelo Ministério da Educação (MEC) quanto pela sociedade civil, já que ora consideram uma responsabilidade do Estado, devido à sua incapacidade de gerenciar essa área social, ora omissão das famílias e, não raramente, explicado pela incompetência do corpo docente.

Embora as razões para o fracasso escolar sejam complexas de se determinar, existe o consenso de que há questões a serem resolvidas com relação à qualidade da Educação no Brasil. As autoras deste estudo partem do princípio de que “qualidade” é uma palavra polissêmica, pois não pode ser medida apenas por resultados quantitativos, sem relação direta com a situação social do país, o espaço ocupado pelos estudantes e a cultura destes. Desse modo, esta pesquisa parte da premissa de que fatores socioeconômicos, condições das escolas públicas, participação das famílias e formação docente, associada à sua valorização, podem influenciar o processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, alguns aspectos podem alterar o nível de interesse ou as dificuldades em relação à escola por parte das crianças e dos jovens.

No tocante à capacidade do Estado em administrar a Educação, vale salientar que, após diversas tentativas do governo de melhorá-la no Brasil, desde a década de 1920, esse campo, ainda

⁴ Instituiu-se, no Brasil, um conjunto de instâncias de avaliação do sistema educacional, entre elas o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que realizou o primeiro exercício de avaliação em âmbito nacional, aplicando provas de conhecimentos a amostras de alunos em vários estados. A partir de 1995, os levantamentos passaram a concentrar-se nos alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio. As provas focalizavam os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e, aos poucos, foram incluindo mais disciplinas. Além de aplicar testes, o Saeb reúne informações sobre a origem familiar dos alunos e seus hábitos e condições de estudo, sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre as formas de gestão da escola. Esses elementos são cotejados para que possam explicar as variações no desempenho dos alunos e orientar o desenho de políticas voltadas à melhoria do rendimento do sistema escolar.

hoje, carece de soluções e de estudos. A partir de 1980, tem-se, contudo, constatado uma diminuição na abrangência de ação do poder federal, ademais houve uma redução dos recursos financeiros e um aumento da transferência de responsabilidades para os estados e municípios. Isso fez com que surgisse, no país, a participação crescente do setor privado, criando, assim, uma terceira esfera, a do público não estatal.

Isso encontra eco na concepção de Estado concebida por Anthony Giddens (2007), a qual sugere uma “Terceira Via”, que é caracterizada pela transferência da responsabilidade do Estado para indivíduos no processo de focalização e de descentralização administrativas das políticas sociais. Tais atitudes incidem sobre as diferentes esferas da sociedade. Além disso, esse princípio favoreceu um processo de afastamento da execução de atividades e do exercício de poder do Estado, mesmo que ainda fossem subsidiados por este, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial encontra, no Brasil, um terreno propício para implantar as suas ideias na Educação, passando a emprestar dinheiro e colaborando com a formulação de políticas. Os novos valores, advindos dessa parceria, estão ligados à gestão, à avaliação, à eficiência e à ajuda do setor privado como imprescindível ao oferecimento dos serviços educacionais, sendo o mercado seu regulador.

O Brasil, no período de 1994 ao início dos anos 2000, esteve refém das exigências e condicionalidades do Fundo Monetário Internacional (FMI), o que conferiu ao mercado financeiro doméstico e internacional um poder extraordinário sobre os rumos sócio-político e econômico do país. Desse modo, fez com que houvesse maior abertura para alianças entre os setores público e privado (TEIXEIRA; PINTO, 2012).

Boa parte das políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi orientada para a implantação das reformas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB - Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De fato, uma das realizações mais robustas desse governo foi a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), tornando-o um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas brasileiras. Assim, a construção desse sistema avaliativo atrelada à inclusão do Brasil no grupo de países que realizam avaliações internacionais feitas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o PISA garantiram, desde então, dados objetivos sobre o desempenho escolar.

Atualmente, o Brasil ainda conta com a referida parceria, mas, em 2019, assinou o termo de adesão junto à cooperativa internacional, nomeada *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), para fazer parte de outro estudo internacional, o qual avalia capacidades de leitura e de compreensão de texto de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, denominado *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Há previsão de que o exame seja aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em uma amostra de escolas públicas e privadas no segundo semestre de 2020.

A materialização das recomendações dos organismos financeiros internacionais acontece à medida que as sucessivas administrações do Governo Federal (FHC, Lula e Dilma) seguem no intento de estabelecer condições favoráveis para a política do grande capital. Harvey (2014) ajudanos a compreender as modificações nas políticas de Estado e assinala que:

O Estado (neoliberal) produz tipicamente legislação e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações, e em alguns casos, interesses específicos [...]. Em muitos casos das parcerias público-privadas, em especial no nível dos municípios, o governo assume boa parte dos riscos enquanto o setor privado fica com a maior parte dos lucros. (HARVEY, 2014, p. 87).

Reitera-se essa proposição quando Souza, Silva e Ludwig (2018) ressaltam que a Educação Básica segue a lógica de desresponsabilização e de privatização, e isso fica evidenciado, nas quatro gestões, considerando os dois governos FHC e Lula, sobretudo nos documentos legais que são aprovados com a ingerência do Poder Executivo. Um exemplo dessa política contraditória na gestão da educação também esteve presente durante o governo Dilma com a Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, em sua meta 19, a qual “[...] induz os sistemas educacionais a adotarem leis de gestão democrática, porém, vincula a escolha de diretores de escolas a critérios de mérito e desempenho” (PEREIRA, 2016, p. 208), que, de forma implícita, sugere a inserção da lógica de mercado, na qual somente o “qualificado” tem oportunidade.

Ao retomar a questão do rompimento da exclusividade na oferta da educação pública no Brasil, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, em 1995, consagra o estabelecimento do setor privado das políticas educacionais (ADRIÃO; PERONI, 2011). Assim, as políticas de indução de ONGs, em contextos estatais, ganharam maior força a partir da aprovação da Lei Federal N° 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999a) e do Decreto N° 3.100, de 30 de junho de 1999 (BRASIL, 1999b), conhecidos como Lei do Terceiro Setor que, respectivamente, criaram e regulamentaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)⁵.

A denominação supracitada é fornecida pelo Ministério da Justiça e visa facilitar o aparecimento de parcerias e de convênios com todos os níveis de governo e seus diferentes órgãos. Permite, assim, realizar com o poder público termos de parceria, que são uma alternativa aos convênios para que haja maior agilidade e razoabilidade em prestação de contas, além do recebimento de doações realizadas por empresas, que poderão ser descontadas no imposto de renda (CARDOSO; CARNEIRO; RODRIGUES, 2014).

As OSCIP, do ponto de vista legal, são autorizadas a trabalhar em parceria com o governo; o IAS é um exemplo disso. Desde 1995, esse Instituto atua junto a diversas Prefeituras e suas Secretarias de Educação, desenvolvendo projetos para a “melhoria da educação”. Ademais, O IAS foi fundado em 1994, por iniciativa da família do piloto brasileiro de Fórmula 1, morto em um acidente automobilístico em uma corrida na Itália. A instituição recebeu o nome do atleta, posto que a criação do lugar era um desejo dele. Juridicamente, o IAS é definido como uma ONG, mas com razão social de instituto e sem fins lucrativos, cuja meta principal é “[...] trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs” (IAS, 2019a, p. 118). Assim sendo, o Instituto vem sendo favorecido pelas circunstâncias históricas, políticas e econômicas que sempre se mostraram adequadas para que ele ocupasse, cada vez mais, espaço nas políticas públicas voltadas à Educação.

Os projetos do IAS, contudo, têm sido bastante discutidos e criticados por muitos especialistas da área educacional, em especial pesquisadores relacionados à administração pública, porque compreendem as propostas como uma forma de privatização do ensino, podendo gerar diversas implicações pedagógicas questionáveis, assim como a diminuição nos investimentos e no custeio dos sistemas de ensino. Da mesma forma, os defensores do acesso à educação, como um direito universal, ressaltam a responsabilidade do poder público em oferecer as condições socioeconômicas que garantam uma educação pública de qualidade para todos (AGUIAR, 2019).

Considerando alguns estudos de Adrião e Peroni (2011) sobre as consequências, tanto da oferta quanto da gestão da Educação pública em dez municípios brasileiros em parceria com IAS, por meio de programas “Gestão Nota 10” e “Escola Campeã”, evidenciaram que a procura por

⁵ O que é OSCIP. Disponível em: <http://alfabrasil.org.br/oscip>. Acesso em: 4 maio 2020.

uma ONG é justificada, por gestores municipais e estaduais, pelos seguintes aspectos: falta de organicidade e de profissionalismo na gestão municipal, como da qualidade lastimável dos indicadores de desempenho dos estudantes.

As autoras ainda afirmam que os municípios não contavam com condições técnicas e políticas para desenvolverem a contento, e de forma autônoma, as rotinas e as assessorias das escolas. Cabe ressaltar que o IAS incluiu um Sistema de dados próprios para monitoramento e gerenciamento de seus programas: Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Esse Sistema produz relatórios de acompanhamentos, via indicadores de desempenhos e diagnósticos da realidade educacional por meio do acesso aos programas. Dessa maneira, gera opções de intervenções e procedimentos de avaliação dos resultados para os sistemas de ensino. Assim, consubstancia uma proposta de política educacional para regular a ação dos governos parceiros.

Outros estudos, como os de Silva e Jacomini (2018), mostram que o IAS atuou, entre os anos de 1994 e 2010, em 1.372 municípios de 26 estados. Conforme as autoras, esse foi o maior período de envolvimento com as redes públicas. Entretanto, houve um declínio nas parcerias com o ensino público e o quantitativo diminuiu entre 2011 e 2012 para 1.300, mantendo uma redução contínua nos anos seguintes, o que chega a 700 municípios atendidos em 2014. É curioso perceber que nos relatórios anuais subsequentes do IAS, de 2011 a 2014, não apresentaram mais informação sobre a abrangência dos programas por região brasileira.

Outrossim, a presente pesquisa incumbiu-se em analisar os relatórios posteriores ao período investigado por Silva e Jacomini (2018) e, assim, pôde-se constatar a crescente diminuição, a partir dos quantitativos até 2014. De acordo com relatórios, no *site* do IAS, foram atendidos: 17 estados e 660 municípios (2015), 18 estados e 660 municípios (2016), 16 estados e 573 municípios (2017), 15 estados e 455 municípios (2018) e, ainda, não se tem os relatórios referentes ao ano de 2019⁶.

Ao observarem-se, portanto, os programas propostos pelo IAS, há a ênfase, desde sua criação, na ideia de oferecer “cursos” como “soluções emergenciais” aos problemas educacionais, principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode ser constatado nas denominações das seguintes propostas: Educação pelo Esporte (1995), Acelera Brasil (1997), Se Liga (1999), Superação Jovem (2003), Gestão Nota 10 (2005), Fórmula da Vitória (2009), Educação Integral para o Ensino Médio (RJ/SC -2013) e Letramento em Programação (2014). Esses projetos mostravam-se mais voltados para lidar com as dificuldades encontradas pelos alunos, tanto na proficiência da língua portuguesa quanto da matemática, mas como uma forma de compensação visando à correção de fluxo na escolarização ou para superação de desafios sociais. Assim, as “metas” dos programas permanecem relacionadas à promessa de “vitória” na vida escolar.

Essa proposta, todavia, é superada por outra, pois, a partir de 2018, o referido Instituto implementa um novo modelo de atuação na Educação, cuja finalidade incide sobre “priorizar a agenda de aprendizagem”, conforme informações disponíveis no *site*⁷. Além disso, passa a incorporar a ideia de gerar um “Diagnóstico da Educação” para entregar aos governos recém-eleitos em todo o Brasil. Concomitantemente, para a constituição de um novo modelo, por meio de uma estruturação baseada em “quatro alavancas que podem catapultar o desenvolvimento do Brasil”: alfabetização, professores, gestão e educação integral. Estas são “sustentadas em uma grande base de evidências científicas e empíricas”, segundo o IAS, uma vez que: “Acreditamos que

⁶ Conforme pode ser verificado no *link* que segue: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#relatorios>. Acesso em: 7 maio 2020.

⁷ Consultar: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2018/relatorios-v1/instituto-ayrton-senna-relatorio-grandestumeros-2019.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

os governos não podem tomar decisões a partir de conveniências partidárias, políticas ou ideológicas. Devemos olhar o que as evidências – e os *cases* de sucesso nacionais e internacionais – mostram que funciona para tomar decisões em políticas públicas” (IAS, 2019b, n.p.).

Para o IAS, pode-se fazer uma transposição, ou “replicáveis em escala”, de experiências educacionais ignorando os aspectos históricos e culturais de formação de propostas político-pedagógicas. Os “sucessos” ignoram as traduções locais acerca dos sentidos apresentados pelas escolas e pelas pessoas que interagem diariamente nesses espaços. Nesse sentido, voltando ao debate sobre a qualidade do ensino público, este pode ser conquistado a partir de práticas de reprodução e, assim sendo, de formas mais técnicas, metódicas e generalizadas.

Esse movimento pode ser compreendido com o fato de, durante o ano de 2018, ter ocorrido o evento Educação 360°, uma iniciativa dos jornais O Globo e Extra, desde 2013, para discutir a melhoria da educação no mundo a partir de encontros internacionais⁸. Durante o segundo dia de evento, aconteceu o acordo entre o IAS e o Conselho Nacional de Educação (CNE), quando os representantes das respectivas instituições assinaram um documento vislumbrando o desenvolvimento de estudos que orientem futuras diretrizes sobre educação integral no Brasil, com destaque para a alfabetização plena.

Ademais, as instâncias públicas e privadas estão se entrosando para tornar o Brasil referência em Educação Básica, na América Latina, até 2030. Prova disso é o fato de este ser o principal objetivo do “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, um documento-carta apresentado pelo MEC em julho de 2019. É interessante destacar a capilaridade do IAS, visto que Mozart Neves Ramos, diretor de Articulação e Inovação do Instituto é também conselheiro do CNE e um dos elaboradores do documento. Somado a isso, destaca-se o protagonismo desse Conselho, estabelecido na Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, como possível órgão normativo de um sistema nacional de educação, como também foi fundamental para a construção do que hoje é a mola mestra nas diretrizes da educação: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada e instituída em dezembro de 2017, sendo esta uma normativa regulamentadora que serve de alicerce a todas as escolas do Brasil. Nota-se, portanto, a estreita relação do IAS com as diretrizes propostas à educação na BNCC (2017), além de ser uma importante entidade nas discussões e nos encaminhamentos políticos à educação brasileira.

Outro fato que coaduna com a afirmação anterior é a participação do secretário de Educação Básica do MEC no evento Educação 360°. Esse representante reiterou que é essencial haver articulação entre o Governo Federal e outras entidades, pois estados e municípios são os responsáveis pela Educação Básica. Para ele, compete ao MEC trabalhar como um agente indutor congregando essas forças para a realização da política de forma efetiva (RAMOS, 2018).

Cabe frisar que o MEC possui um histórico de indução de políticas destinadas à Educação Básica. Tendo tal perspectiva como base, o estudo apresentado neste artigo parte de duas pesquisas acerca das políticas públicas para alfabetização e as tentativas para constituir um regime de colaboração com os estados e os municípios brasileiros. O primeiro estudo analisa a perspectiva de federalismo, considerando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Já o segundo detém-se a uma análise dos agentes implementadores e aos arranjos institucionais frente

⁸ Fontes de consulta: Disponível em: <https://institutoayrtonseneca.org.br/pt-br/alfabetizacao-360-na-perspectiva-da-educacao-integral.html>; <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/49901-educacao-360>. Acesso em: 25 set. 2018. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/77991-mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030>. Acesso em: 11 jul. 2019. <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/07/mec-firma-compromisso-para-fortalecer-a-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2019.

à BNCC. Esses estudos levaram as pesquisadoras a estudar a relação e a participação do Estado e da sociedade civil na elaboração de políticas públicas para todo o território nacional, bem como na implementação e na execução de políticas educacionais.

O término das atividades do PNAIC e a implementação das formações da BNCC foram o mote para que as pesquisadoras observassem que o IAS, em 2017, defendia o papel do MEC na proposição de um novo programa para enfrentar os problemas com a alfabetização de crianças. De acordo com Mozart Ramos (2018, n.p.), o “[...] MEC pretende convidar instituições do Terceiro Setor para participar, já que possuem larga experiência no processo de alfabetização – como é o caso do Instituto Ayrton Senna”. Logo após, em 2018, como já dito anteriormente neste trabalho, a alfabetização passa a ser uma das “alavancas” para o “desenvolvimento do país”, conforme a reestruturação da proposta do IAS, em acordo deste com o CNE, firmado durante evento internacional, no qual se destacou a ideia de “alfabetização plena”. Já no ano de 2019, a instituição criou e divulgou o Guia Educação Integral na Alfabetização.

Esse cenário favoreceu o objetivo deste artigo: compreender os sentidos presentes na relação entre a esfera pública e a privada sobre a administração do planejamento curricular para a alfabetização. Para isso, serão analisados os sentidos dados pelo IAS para a “alfabetização integral”, observando os conceitos e as possíveis implicações político-pedagógicas diante da cessão de uma área da política estatal, no caso a alfabetização escolar, para uma ONG.

Perspectiva curricular para alfabetização a partir de uma análise documental

Ao considerar o processo de parceria entre MEC e IAS, a presente pesquisa é de caráter documental e tem como fonte primária o “Guia” curricular desenvolvido pela ONG. Ressalta-se que a perspectiva documental faz parte de abordagens em pesquisas qualitativas, pois realiza aproximações com uma determinada realidade social. O intento é buscar compreendê-la de forma indireta com a análise de inúmeros tipos de documentos produzidos por um determinado grupo de indivíduos, conforme salientam Fávero e Centenaro (2019). Tais documentos podem representar importantes fontes de informações acerca de certa política educacional, pois atuam como auxiliadores na compreensão de ideias e de conceitos. Essa forma de levantamentos de dados e de subsídios exige a contextualização histórica e sociocultural, como foi o caso da inserção das ONGs nas políticas públicas, fato já apresentado no início deste artigo. Justamente o acesso ao Guia Educação Integral na Alfabetização do IAS mobilizou a pesquisa bibliográfica neste estudo, porque se observou a reconstrução do conceito de Estado, no Brasil pós 1990, e uma melhor percepção sobre as relações do setor público com a sociedade civil, em especial no campo educacional para a alfabetização escolar.

Em consonância com as proposições de Fávero e Centenaro (2019), o campo de pesquisa em políticas educacionais está em construção no tocante à definição da abrangência, das fronteiras, dos métodos e das epistemologias possíveis. Diante da constituição dessa área, os autores afirmam que a pesquisa documental pode ser um instrumento ímpar para investigação e compreensão das políticas educacionais, pois a Educação amplia a modalidade investigativa para documentos em formato eletrônico e/ou impresso. Com base nos estudos de Shiroma e Evangelista (2007), as autoras deste estudo defendem a ideia de que tais documentos, mesmo não tendo o caráter oficial, são produzidos por órgãos oriundos de fontes governamentais, como advêm também das organizações multilaterais, de agências e dos intelectuais que gravitam em sua órbita. Assim, leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos podem apresentar as características de uma política educacional. Nesse sentido, foi importante investigar as temáticas relacionadas às políticas públicas, à alfabetização e ao Estado como também a necessidade de encontrar alguns

estudos acerca do IAS, como os de Teresa Adrião e Vera Peroni, cujas pesquisas se detêm na relação entre Estado e Sociedade Civil.

Silva e Jacomini (2018), ao analisarem bancos de teses e dissertações, acerca do IAS, apresentaram 64 trabalhos (24 dissertações, seis teses e 34 artigos), que destacam os aspectos positivos e negativos sobre as parcerias público-privadas com a instituição. Os estudos, em geral, apontam para os valores mercadológicos na escola pública e a transformação do diretor em “gerente-gestor”, o qual é responsável pelos resultados e desempenhos educacionais da escola em que atua. Não foi possível, portanto, localizar estudos acerca de materiais recentes ou propostas desenvolvidas pelo IAS, em especial que tratassem da alfabetização escolar, talvez por esta ainda ser uma temática recém colocada por eles no cenário educacional.

As autoras desta pesquisa privilegiaram a análise documental, tanto em sua dimensão heurística quanto hermenêutica. Ambas serão utilizadas como caminhos de compreensão dos sentidos apresentados como processo de análise de extrema importância, principalmente para os documentos oficiais que estão sob o poder do Estado. Também fazendo levantamento de informações, de influências externas e internas sobre o documento, busca-se atestar a credibilidade para uma reconstrução histórica. Esse percurso investigativo pauta-se na concepção de que em um estudo documental, o pesquisador considera que documentos são “meios de comunicação”, porque foram preparados com algum propósito ou finalidade, inclusive como acesso de informações para alguns leitores. Significa que é necessário saber quem fez a produção, quais os objetivos e a quem o documento se destina, pois sempre haverá uma intencionalidade com a elaboração. Nesse sentido, os documentos podem ser analisados, uma vez que representam uma das formas de contextualização de uma informação, já que se caracterizam como dispositivos em que há comunicação de versões sobre eventos (FLICK, 2009).

Inicialmente, o estudo do Guia Educação Integral na Alfabetização do IAS exigiu a análise de seu *corpus* documental, para observar os seguintes aspectos: a estruturação, os títulos, as imagens, as divisões dos capítulos, as temáticas recorrentes, os atores sociais e, finalmente, as palavras apresentadas nos discursos pedagógicos. Logo após, constituíram-se algumas categorizações, as quais mostraram que as palavras “competência” e “socioemocionais” são supervalorizadas na produção do discurso, sendo repetidas 99 e 117 vezes, respectivamente, em um Guia com 85 páginas. Isso se deu a partir da classificação e de uma perspectiva comprensiva, portanto hermenêutica. Nesse sentido, as categorias tornaram-se conceitos-chave e suscitaram questões para melhor compreensão da lógica interna do texto: De que forma as competências socioemocionais, definidas para o processo de alfabetização de crianças são apresentadas como importantes fontes de estudo? Qual é a importância das competências socioemocionais para uma ONG? Por que tais competências passam a ser incorporadas em diretrizes curriculares?

Cabe ressaltar que a análise, além de suscitar os questionamentos, possibilitou também perceber que o guia ganhou legitimidade, pois encontrou respaldo na BNCC (uma diretriz nacional homologada em 2017). Assim sendo, como um guia curricular com versões sobre desenvolvimento humano, políticas públicas e educação integral, a BNCC

[...] levou a educação integral para o cotidiano das escolas, e colocou nas mãos de decisores e gestores educacionais de política pública o desafio de sair do discurso e torná-la realidade para todos os estudantes brasileiros. Trata-se de um norteador para enfrentar os déficits das redes de ensino no campo da aprendizagem, cujos resultados têm ficado muito aquém do desejado e necessário, e para jogar luz à urgência de passar a trabalhar a educação por um olhar mais amplo. (IAS, 2019a, p. 3).

Essa citação está presente na apresentação do Guia curricular destinado à alfabetização, desenvolvido pelo IAS. Ao observar-se o conteúdo do texto inicial, constata-se que o “guia”

apresenta-se como um “produto” social e educacional, que visa atender a uma demanda de criação de soluções práticas para resolver o baixo desempenho de alunos, pois os resultados “ainda” eram insatisfatórios. Possivelmente, a menção do desempenho pode relacionar-se aos exames nacionais, uma vez que o texto sugere que a elaboração de uma BNCC foi uma exigência, para que se tornasse uma política pública com ações norteadoras para a alfabetização.

Ademais, o guia recomenda que as “novas” orientações auxiliem aos professores alfabetizadores na seleção do “que” e “como” ensinar para os alunos, juntamente aos conteúdos apresentados na BNCC. Nesse sentido, há uma inversão sobre a função principal do professor – de um profissional que precisa analisar as formas de aprendizagem ofertadas com qualidade aos alunos para compor um planejamento didático – para um docente que precisa seguir as orientações advindas da parceria entre governantes do campo educacional e um determinado grupo da sociedade civil, no caso, o IAS.

O referido posicionamento sugere também que esse Guia, além de não confiar no trabalho realizado, tanto por pesquisadores da área educacional como por profissionais da educação, no caso destes, especificamente, os alfabetizadores. Ainda, pressupõe que os profissionais não sejam capazes de trabalhar sem um “manual”. Desse modo, esse tipo de encaminhamento leva a uma contradição, pois muito se fala na autonomia da escola e da necessidade que esta terá para encontrar o próprio caminho, ou rumo, para um ensino e uma aprendizagem de “qualidade”. Da mesma maneira, a autonomia é referendada pela LDB Nº 9394/1996, mas é importante ressaltar que esta não se refere à autonomia do professor, mas, sim, a da escola, de certa forma, para as equipes dirigentes com maior destaque. Contudo, observa-se que, nas orientações teórico-metodológicas presentes no Guia do IAS, negligencia-se tanto a autonomia das gestões escolares como a dos professores, tornando a escola pública e seus alfabetizadores inseguros com mais esse domínio de cunho privado.

As teorias nem sempre são levadas à prática como foram planejadas e à medida que são transformadas em prática social ou profissional surgem outras, algumas vezes contraditórias ao que foi previsto pelas políticas públicas oficiais. Ao propor o acesso às informações contidas em uma teoria, pode-se favorecer um movimento de abandono de uma determinada concepção teórica vivenciada pelos professores, deixando suas práticas alijadas de uma nova discussão sobre o conhecimento e impondo outras.

Valle (1997) assevera que é fundamental argumentar a favor da escola pública, visto que a autonomia sempre foi uma das temáticas de lutas dos professores, pois, de acordo com a autora,

[...] com efeito, a instrução só se faz ‘direito’, e só se faz dever da esfera pública, em virtude de um sentido de que nenhum estado, até aqui, pôde integralmente se revestir. Da educação dita ‘pública’, os profissionais que a ela se dedicam teriam muito a se orgulhar, porque ela dá testemunho de uma luta constante para adequar sua tarefa às exigências do bem comum; mas, se eles também a repudiam, é porque hoje o ‘público’ perdeu totalmente este sentido, tornando-se sinônimo de um espaço destituído material e simbolicamente de qualquer competência, de qualquer relevância. E, mais ainda, são as autoridades públicas as primeiras a dar mostra do absoluto descaso a que foi relegado. (VALLE, 1997, p. 107).

Enfim, a luta pela valorização do espaço público dá-se todos os dias em cada sala, e os professores em suas práticas cotidianas geram sentidos e entendimentos sobre a implementação das reformas na Educação. Uma vez que as propostas governamentais nem sempre são acolhidas pelo corpo docente, que ora as burla, ora as silencia, por meio de táticas de resistência ao que está sendo implementado. Em outras palavras, a liberdade é uma prática, não uma mera ideia, intenção ou afirmação. Percebe-se uma característica desse cenário que se estrutura na Educação é o de

tomar o lugar do professor e anular seu espaço de decisões. A autonomia desse profissional tem sido muito sacrificada, por um festival de reformas que, a cada dia, se modificam por meio de uma lei, de uma regulamentação e, como no caso deste estudo, de uma política incrementada por parceria público-privada, o que acaba favorecendo uma forma de privatização do saber docente.

Para Shiroma e Evangelista (2007), as políticas educacionais não são estáticas, mas estrategicamente empregadas e expressam a capacidade administrativa e gerencial para implementar ações de um determinado governo. Com efeito, os objetivos dessas políticas podem ser traduzidos por meio de “programas educacionais” e, de acordo com as autoras, esse processo se constitui a partir de contradições históricas. Assim, pode-se indagar: Quais são os conceitos mais valorizados no Guia do IAS para alfabetização? Quais as implicações para a educação pública e seus estudantes?

Costuma-se usar palavras e expressões na produção de texto, em especial, naqueles que estão apresentando conceitos e concepções por meio de políticas públicas. Se essas palavras são repetidas muitas vezes, supõe-se que estejam carregadas da necessidade de afirmar algo para os leitores. Justamente com o excessivo uso de algumas é que foi possível construir a categorização do Guia do IAS para o presente trabalho. Ademais, as pesquisadoras deste artigo também recorreram ao site da ONG, em busca de um melhor aprofundamento.

A palavra “desenvolvimento”, como mencionado anteriormente, apresenta-se 99 vezes nas 85 páginas do Guia. O uso desse vocábulo aparece logo na apresentação do documento, no qual a “política” deve tomar o lugar dos conflitos para “sair do discurso” e resolver situações com a alfabetização escolar e, assim, “[...] torná-la realidade para todos os estudantes brasileiros” (IAS, 2019a, p. 3). Convém lembrar que essa palavra morfológicamente é um substantivo, logo nomeia algo. Ao destacar-se várias vezes no documento, segue acompanhada de características, adjetivos, que também se repetem cumprindo a função de auxiliar na constituição do conceito e das possíveis resoluções dos problemas sobre o desempenho dos estudantes na alfabetização. As principais qualidades encontradas são: “competências” (117) e “integral” (232). É interessante notar que a categorização neste estudo observou a forma de constituição do discurso em relação ao “desenvolvimento”, uma vez que os sentidos podem variar para áreas administrativas e econômicas ou área científica. De acordo com as autoras, portanto, os sentidos do Guia impõem uma reflexão sobre o real motivo para sua criação: É uma preocupação com o desenvolvimento econômico ou com a formação humana?

Além disso, notou-se que, em todos os casos, o sujeito a que se destina essa capacitação “desenvolvimentista” é o estudante. Desse modo, a alfabetização perde espaço no processo educativo, já que, além do seu conhecido papel no processo para domínio de conteúdos e conhecimentos escolares, “os desenvolvimentos” tornam-se prioridade no processo educativo.

A tensão gerada sobre “quais” desenvolvimentismos deve seguir o documento do IAS cria uma solução à questão que é resolvida a partir da ideia de que razão e emoção devem andar juntas. Tal afirmativa encontra-se na seção destinada ao “direito à educação começa na alfabetização” (IAS, 2019a, p. 6). É interessante destacar também que, na medida em que a ideia de desenvolvimento se amplia pelo Guia, percebe-se que o processo cognitivo dos alunos se torna predominante, pois é por meio dele que se dá a ampliação dos conhecimentos científicos e o êxito dos alunos às avaliações externas nacionais e internas.

No mundo atual, impõe-se à infância padrões distintos aos do passado, incidindo não apenas nas expectativas que os adultos têm sobre os estudantes, mas também o seu transcurso para essa faixa etária. Os padrões comportamentais característicos de indivíduos dinâmicos, comunicativos e felizes que se encontra como dominantes na ideologia transmitida aos jovens começam a se incorporar, também, nos alunos em seus primeiros anos de escolarização. Na

contemporaneidade, a única certeza parece ser o fato de que tudo pode mudar. Vive-se um momento que fatos, acontecimentos e esperanças mudam com enorme rapidez. Isso cria tensões no contexto escolar, pois se espera que um professor não ensine apenas conhecimentos, mas que modifique a realidade das crianças pertencentes a classes populares e crie condições para que elas possam enfrentar a nova realidade. Desse modo, apoia-se em propostas que auxiliem no desenvolvimento do autoconhecimento, na capacidade de adaptação ao novo, na mudança e nos padrões novos de aprendizagem e de comportamentos, mas valendo-se tanto da razão quanto da emoção. Portanto, ilustra-se o novo velho debate sobre políticas públicas e alfabetização de crianças.

Nesse sentido, razão e emoção passam a ser conjugadas, porque se considera que algumas pessoas são consideradas despreparadas para gerenciar suas emoções, visto que ainda não conseguiram maturidade pessoal. Nessa perspectiva, precisarão de uma pessoa que administre práticas ao desenvolvimento da “inteligência emocional”, pois as emoções caminham junto à razão. A ideia é que esta pode ser trabalhada e aprendida por meio de um ambiente motivador, e, no caso do IAS, nas próprias escolas. Assim sendo, pode-se afirmar que o Guia postula um “psicopoder” e este é incorporado como sugestão para o ensino de crianças com idade entre 6 e 8 anos, sugerindo que a escola considere em sua doutrina uma nova concepção de indivíduo, na qual cultura, razão, emoção, cognição e afetividade são dimensões consideradas indissociáveis ao funcionamento psíquico humano.

Outrossim, essa orientação ganha mais força a partir das noções defendidas acerca da “educação integral” associada às “competências socioemocionais”. Desse modo, o primeiro conceito fundamenta o trabalho do segundo, porque, conforme o IAS, o “[...] desenvolvimento cognitivo não se dá isolado do ‘socioemocional’ [...]” (IAS, 2019a, p. 6). A junção dos conceitos próprios do IAS sobre “educação integral” com as “competências socioemocionais” asseguram que o estudante irá aprender e se preparar para a vida adulta. O Guia, entretanto, chama atenção ao fato de que as competências socioemocionais devem ser “desenvolvidas” desde a primeira infância, sendo, assim, fundamentais para as construções de habilidades que podem melhorar os resultados dos alunos nas avaliações. Para trabalhar com essas competências, os professores deverão privilegiar o desenvolvimento das diferentes linguagens e estas devem ser ensinadas desde o primeiro ano de alfabetização. Também é importante a valorização da linguagem oral, em outras palavras, da aquisição de habilidades do uso do sistema alfabetético destinadas às práticas sociais, mas baseadas nos conceitos da ciência neurocognitiva. Enfim, uma educação integral, socioemocional com base na neurociência, pressupostos distribuídos no Guia do IAS.

Consequentemente, ao examinar as teorizações sobre Currículo, pode-se afirmar que o Instituto tenta dar conta da tensão das diversas exigências do atual contexto histórico, político e econômico brasileiro. Percebe-se que definições apresentadas como competências e habilidades podem ser consideradas um atendimento mais estrito, pois incluem elementos comportamentais, característicos de personalidade; desse modo, menos mensuráveis objetivamente às necessidades de uma formação humana e pedagógica mais próxima das exigências do capital e do mercado. Além de um preparo aos novos tempos, observa-se que há um tipo de qualificação que está relacionada aos conhecimentos atestados a partir das avaliações aos conhecimentos formais. Logo, as competências no Guia do IAS estabelecem-se com uma prática educativa que privilegia mais as virtudes pessoais e os conhecimentos específicos, pois estes ajudam no relacionamento pessoal e no desempenho escolar. Tem-se, portanto, uma concepção utilitarista do termo “competência”.

Cabe recordar que a ideia de “competências”, no Guia do IAS, não é uma novidade às políticas educacionais brasileiras. Segundo Macedo (2002), o conceito de competência foi central nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos durante o governo de FHC. A

predominância da teoria presente no documento cognitivo-construtivista acabou, às vezes, por exteriorizá-la em forma de comportamentos observáveis. Para a autora, essa concepção de currículo trouxe embutida a ideia de que se trata de um plano de atividades de ensino, pelo qual a escola é responsável. Dessa forma, pressupõe uma lista de resultados esperados, como consequência de um processo de instrução. Já Silva (2008), a partir dos estudos de Bernstein, enfatiza que: “As teorias da competência levam a uma compreensão de que a formação humana dá-se pelo simples contato entre o indivíduo e o meio, independente[mente] das práticas culturais que diferenciam indivíduos e grupos e independentemente também, dos significados que derivam dessas práticas” (SILVA, 2008, p. 16).

Para a autora, as teorias das competências ignoram a interação entre indivíduo e a sociedade, assim como a histórico-cultural, mas mantêm os mecanismos de controle e de adaptação dos envolvidos com a escola por meio de uma formação com caráter instrumental. Isso pode ser também analisado quando se investiga a noção de competência a partir das explicitações condutista-funcionalista denominadas como “teorias da competência” (SILVA, 2008, p. 16), uma vertente muito explorada nos Estados Unidos e no Brasil nos anos de 1970, período relacionado ao “tecnicismo” e sua base na “Pedagogia por Objetivos”. Depois, a noção de competência residiu em torno da educação profissional no âmbito da Economia e da Sociologia do Trabalho. Precisamente o currículo da formação profissional propôs-se a atender às exigências advindas das transformações apresentadas pelo capitalismo nas últimas décadas, uma vez que estas impunham tendências para os trabalhadores (SILVA, 2008). Entretanto, de acordo com a autora, houve a generalização do “modelo de competências” a partir dos estudos de Philippe Perrenoud. Nestes, o “[...] currículo, numa abordagem por competência, seria capaz de dotar de significado os saberes escolares, ao relacioná-los dinamicamente à vida e aos contextos próximos dos alunos” (SILVA, 2008, p. 19). Ademais, os postulados de Perrenoud mostram que seu discurso curricular é alicerçado na teoria psicogenética de Jean Piaget. Para o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados por “níveis de competência”. Estes fazem com que o indivíduo reaja ao meio social e responda ao processo se baseando em esquemas cognitivos e aprendizagens consolidadas. Assim, uma competência é uma forma de fornecer respostas, considerando as evoluções dos diferentes níveis do desenvolvimento.

Esta última percepção sobre competências aproxima-se do que se lê nas definições encontradas no Guia do IAS, principalmente quando se refere ao fato de que o professor é um mediador, uma “ponte” entre o aluno e o conhecimento escolar que se deve adquirir. Mormente, a ideia de “mediação” respalda o “direito ao desenvolvimento pleno” de todos os estudantes para o IAS, secundarizando o “direito à educação”. Munido desse novo papel, o docente deve inculcar o postulado de que as aprendizagens escolares devem promover o desenvolvimento de aspectos importantes ao convívio na vida adulta. Essa mediação só se tornaria fundamental caso o peso estivesse na eliminação dos estigmas sociais, mas percebe-se que a proposta se volta mais aos papéis sociais que deverão ser colocados em práticas por estudantes, como, por exemplo, o desempenho destes em exames e nos projetos que serão desenvolvidos na vida adulta.

As competências, para o documento do IAS, devem ser adquiridas independentemente do nível socioeconômico dos alunos, já que têm relação direta com a concretização de projetos de vida. Será somente a partir do potencial de gerar realizações que os resultados educacionais serão possíveis. As competências sempre foram objetivos da educação, mas o IAS aposta nesse conceito a partir da ideia de que o desenvolvimento dos estudantes se dá com a “[...] influência positiva na permanência do aluno [...]” (IAS, 2019a, p. 16), e isso precisa acontecer “[...] tanto [n]o nível das **políticas públicas** quanto [n]o nível de **práticas pedagógicas**” (IAS, 2019a, p. 16, grifos do autor). Esses posicionamentos são importantes, conforme assegura o IAS, para lidar com as

avaliações previstas para a alfabetização, em que os estudantes irão realizar a partir da apropriação da língua por intermédio da consciência fonológica.

Finalmente, os professores devem criar registros individuais de aquisição das competências pelos alunos e, assim, ao observarem o desenvolvimento do nível de aprendizagem, poderão avaliar a eficiência de suas práticas. A palavra “nível” parece sugerir um retorno às práticas de “nivelamento”, muito conhecidas pelos professores, e, também, carregam a semântica de uma criação de um sistema avaliativo que se baseia, antes de tudo, nas competências socioemocionais.

Enfim, o que se adquire por meio das “competências socioemocionais” do IAS é um tipo de capital cultural que se compõe pelas instâncias que asseguram a reprodução, pois os indivíduos são “estimulados” a partir das práticas interpretativas sobre o mundo em que vivem por um processo de mediação que reproduz a sociedade, o capital e o mundo do trabalho. Nesse sentido, as orientações pedagógicas do IAS são mais pragmáticas e parecem ser consideradas eficientes para reiterar a legitimidade de outras exigências na formação social do alunado em parceria com diferentes instâncias de convencimento, como aquelas relacionadas ao terceiro setor. Isso pode ser compreendido a partir da assertiva de Bourdieu e Passeron (1975), de que justamente a função social requerida por uma instância de convencimento, no caso a escola, reflete-se nos processos de socialização vividos em seu interior, podendo garantir tanto a produção como a reprodução mediante a integração intelectual e a moral de um grupo, que se utilizará de um processo de inculcação oriundo de uma autoridade pedagógica⁹.

Quanto ao discurso utilizado pelo IAS é referente à ideia de alfabetização integral indicada às redes de ensino e aliadas às políticas públicas, que propiciem orientações sobre como, supostamente, pode-se lidar com as desigualdades sociais. Para o IAS, uma política pública para alfabetização deve imprimir, nas gestões municipais e estaduais, a ideia de que cada indivíduo envolvido no processo tem a responsabilidade de, além de garantir o acesso, participar do êxito dos alunos nas avaliações externas. Praticar uma responsabilização individual e meritocrática significa, portanto, que a política pública precisa ser abrangente, uma vez que está em jogo um modelo de gestão eficiente em rede que saiba lidar com a identificação e a análise dos resultados. A equação é simples: as “múltiplas linguagens”, dentre elas a corporal e a verbal, associam-se às “socioemocionais” e, dessa forma, ambas auxiliam a resolver os projetos de vida. Vale destacar que estas não são apontadas como “aulas socioemocionais”, mas caminhos para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da criatividade, visando o desenvolvimento social, científico e tecnológico da humanidade.

Para o atual cenário educacional, o IAS cria – com uma parceria com o governo brasileiro e suas instâncias educacionais – um Guia Curricular em que alunos e professores possam imprimir um projeto social de “mobilidade subjetiva”, pois considera-se que, com a crise no mundo do trabalho, não se pode garantir uma vida melhor aos estudantes. Desse modo, a aquisição de competências socioemocionais pode ajudar simultaneamente no processo de resiliência diante das adversidades da vida, inclusive com os processos avaliativos de exames nacionais e internacionais. Perpassa, também, no Guia do IAS, que os alunos precisam aprender a fazer escolhas e lidar com as incertezas sociais. Um exemplo dessa proposta trata do fato de que os estudantes deverão desenvolver habilidades para lidar com a falta de segurança social, pois poderão ter mais “saúde”, caso tenham conquistado ocupações profissionais relevantes. Para isso, é necessário que tenham obtido um tipo de desenvolvimento humano desde a primeira infância, com base na capacidade do

⁹ São processos inconscientes provenientes de sistemas de percepção, de pensamento, de apreciação e ação e apropriados aos estímulos simbólicos emanados de outra instância investida da autoridade pedagógica.

indivíduo em lidar com situações adversas, reagindo positivamente a eles sem entrar em conflito psicológico ou emocional. Assim, a pessoa deve ser resiliente.

Isso corrobora a ideia de que a escola é uma instituição de passagem, uma etapa da vida que conduz ao mundo do trabalho, posto que a privatização do conhecimento esteja se acentuando nas mãos de um reduzido grupo social. Tais concepções político-pedagógicas parecem abrir espaço para a interpretação de que não se pode esperar que os alunos das classes populares avancem na trajetória escolar, pois os professores terão de lidar com paradigmas acerca dos conhecimentos, mas orientam a outros empenhos para além de seu grupo social. A prática pedagógica na alfabetização exige dos professores uma variedade de caminhos metodológicos, didáticos e informativos para dar conta da multiplicidade de interesses dos pequenos alunos e de suas realidades socioeconômicas.

Considerações finais

Analizar a parceria público-privada no campo educacional, a partir de diferentes governos brasileiros, observando as relações entre o MEC e o IAS, permitiu conhecer não somente as relações político-pedagógicas, mas também as implicações acerca dos currículos. A transferência exigiu mudanças tanto para o MEC quanto para o Instituto Ayrton Senna, pois houve alterações nos objetivos das políticas governamentais para a alfabetização, como o caso da própria instituição privada que modificou o foco de seu atendimento.

Esse processo trouxe alguns aspectos que carecem de mais análises, pois como as pesquisas sobre as políticas públicas se encontram em expansão, a pesquisa documental tem se mostrado um importante caminho metodológico para analisar o processo de transferência das responsabilidades estatais, em especial dos direitos sociais como da Educação para o terceiro setor. Inicialmente, pode-se afirmar que, para além do lucro econômico, as OSCIP recebem isenção no imposto de renda graças à Lei do Terceiro Setor regulamentadora das ONGs. No caso deste estudo, o IAS adquire, ainda, a valorização de um determinado capital cultural por meio de outro poder hegemônico sobre a Educação: políticas públicas e curriculares. Se já havia uma defesa, dos defensores do direito à educação, por uma escola pública, laica e de qualidade, essa luta se intensifica agora desde a alfabetização escolar, pois novos interesses pedagógicos são implementados com o apoio estatal.

A própria ideia sobre “competências socioemocionais” defendida pelo IAS, como principal habilidade para o êxito pessoal e escolar, traz a constituição de novos velhos valores de formação humana para a educação pública. Tal proposta tem um caráter excluente, uma vez que as crianças aprendem desde os seis anos de idade que deverão lidar com o caráter meritocrático, previsto nas avaliações nacionais e internacionais, como também o fato de que precisarão aprender a fazer escolhas fundamentais para garantir êxito no futuro pessoal e profissional, mesmo sem a proteção social. Considerando o processo de desigualdades sociais, as condições socioeconômicas e culturais são diversas no Brasil e somente ter o acesso à escola não basta, como também um modelo de Educação baseado na resiliência não irá resolver a situação emblemática.

Da mesma forma, esse processo não considera as condições dos professores alfabetizadores no país, pois também é um campo novo. Uma análise possível é a formação de professores; outra é a condição de ser um “professor alfabetizador” flexibilizado. Segundo Paiva (1998), exige-se do professor uma formação geral com base em novos conhecimentos, que deverão ser adquiridos por toda a vida, os quais se atrelam à constatação de que deles, os professores, estão se esvaindo as biografias profissionais. Ainda de acordo com a autora, para o mundo profissional, preveem-se estratégias de reprofissionalização constante, pois sucessivas mudanças serão

vivenciadas com alternância entre o mercado formal, o desemprego e a precarização - uma formação geral baseada em conhecimentos efetivos, capacidade de utilizá-los e a flexibilidade para adaptá-los às novas condições da vida contemporânea - são as estratégias que promoverão as condições necessárias para se enfrentar um mundo do trabalho cada vez menos regulado. Dessa maneira, o cenário que se forma é aquele em que o professor já convive com tal situação e, consequentemente, terá de preparar os alunos em suas aulas para tal realidade.

Martins (2009) esclarece que as transformações sobre a formação do trabalhador representam novas referências de sociabilidade do projeto capitalista contemporâneo. Considerando as concepções sobre a Terceira Via e os estudos de Giddens, o autor declara que o processo de sociabilidade em curso se pauta no individualismo como valor radical da mercantilização dos bens sociais. Martins acrescenta, também, em suas análises, a questão do “individualismo” que se torna fulcral, porque é dela que advém as estratégias para incentivar a massificação e a unificação das subjetividades. Isso pode ser explicado no enfraquecimento das formas coletivas de representação dos interesses dos trabalhadores e, também, na acentuação da flexibilização dos direitos trabalhistas, que ocorre de forma similar com a focalização do atendimento aos mais pobres como escolha de referenciais da sociabilidade capitalista. É crucial perceber, com isso, a realidade que se forma e se consolida, um tipo de educação que já está em curso e não se reduz ao mundo do trabalho.

Isso é reforçado quando se percebe, atualmente, a instauração de propostas mais voltadas a inserir o Brasil nos *rankings* avaliativos nacionais e internacionais. Possivelmente, cria o que Martins (2009, p. 57) designa de “nova sociabilidade capitalista”, uma vez que também se constroem as modelagens de um determinado capital social, quando as escolas são subjugadas a lógicas curriculares que ignoram as realidades locais. Logo, tais mudanças favorecem uma crise no papel dos professores.

Este estudo mostrou, portanto, que a modalidade público-privada para o campo da alfabetização escolar, com os encaminhamentos de políticas governamentais, se tornou um campo frutífero às ideias capitalistas e de alteração do papel do Estado de provedor de bens e serviços. Assim, acentua-se a insegurança para lidar com a avaliação escolar, pois esta se mostra mais ligada ao controle, já que os *rankings* são recursos para a divulgação de instâncias educacionais que se consideram mais produtivas, eficazes e com o aprofundamento desses quesitos desde os primeiros anos da alfabetização escolar.

Referências

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a Gestão a Educação Pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 45-53, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0004>
- AGUIAR, M. Apresentação: A relação público-privado na gestão municipal da Educação. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Brasília: Anpae, 2019. p. 8-9.
- AVELAR, M.; BALL, S. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- BALL, S.; JUNEMANN, C. **Networks, New Governance and Education**. Bristol/Chicago: Policy Press, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A., 1975.

BRASIL. **Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 7 maio 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.100, de 30 de junho de 1999.** Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse público, institui e disciplina o termo de parceria, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm. Acesso em: 7 maio 2020.

BRZEZINSKI, I. A questão da qualidade: exigência para formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, jul./dez. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200006>

CARDOSO, U. C.; CARNEIRO, V. L. N.; RODRIGUES, E. R. Q. **OSCIP:** organização da sociedade civil de interesse público. Brasília: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), 2014.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **O debate global sobre a terceira via.** São Paulo: Unesp, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Guia Educação Integral na Alfabetização.** 2019a. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/alfabetizacao360/guia/instituto-ayrton-senna-guia-educacao-integral-na-alfabetizacao-2019.pdf?utm_source=site&utm_medium=banner-download. Acesso em: 10 ago. 2020.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Relatório Anual 2018.** Palavra da Presidente. 2019b. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-2018.html>. Acesso em: 7 maio 2020.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Curriculum: Políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 43-58.

MARTINS, A. S. **A direita para o social:** educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFRF, 2009.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000200009>

Um debate sobre terceirização da alfabetização: um novo velho modelo de currículo (re)nasce

PAIVA, V. Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano III, n. 4, p. 8-21, dez. 1998.

PEREIRA, R. da S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RAMOS, M. N. O desafio da alfabetização. **Instituto Ayrton Senna**, 15 jan. 2018. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/o-desafio-da-alfabetizacao.html>. Acesso em: 7 maio 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>

SILVA, F. X.; JACOMINI, M. A. Relação público-privado na educação: produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015). **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 922-948, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.058.ao03>

SILVA, M. R. **Currículo e competência:** a formação administrativa. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, N. N. de.; SILVA, M. A. da.; LUDWIG, C. R. Políticas Públicas para a Educação Básica em Análise: Revisão aos Governos dos Presidentes do Brasil – FHC E Lula. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 5, n. 3, p. 206-225, 2018.

TEIXEIRA, R. A.; PINTO, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, edição especial, p. 909-941, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-06182012000400009>

VALLE, L. **A Escola imaginária.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

Recebido em 12/05/2020

Versão corrigida recebida em 09/08/2020

Aceito em 10/08/2020

Publicado online em 17/08/2020