

Políticas educacionais neoliberais e seus desdobramentos no Programa AlfaMais Goiás

Liliane Barros de Almeida Cardoso ¹

<https://orcid.org/0000-0001-5241-1790>

Vinicius Nogueira Alves Carvalho ²

<https://orcid.org/0009-0003-1012-5050>

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa AlfaMais Goiás, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC – GO), como política educacional neoliberal. Na medida em que, as recomendações de organismos internacionais têm influenciado não apenas políticas em âmbito nacional, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), como tem influenciado a elaboração de políticas implementadas por secretarias estaduais e municipais de educação. Para tanto, foi estabelecido como objetivo dessa pesquisa apreender e analisar as repercussões das políticas educacionais neoliberais no Programa AlfaMais Goiás. Assim sendo, através da metodologia utilizada, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e a análise do Programa. A análise revelou a forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, na definição dos rumos das políticas implementadas por secretarias de educação, em especial a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC – GO).

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Banco Mundial. Neoliberalismo.

Abstract

This study examines the AlfaMais Goiás Program, developed by the Goiás State Department of Education (SEDUC-GO), as a neoliberal educational policy. Recommendations from international organizations have influenced not only national policies developed by the Ministry of Education (MEC), but also the development of policies implemented by state and municipal education departments. Therefore, the objective of this research was to understand and analyze the repercussions of neoliberal educational policies on the AlfaMais Goiás Program. Thus, using a qualitative, bibliographical research methodology, an analysis of the AlfaMais Goiás Program was conducted. The analysis of the AlfaMais Goiás Program revealed the strong influence of international organizations, such as the World Bank and UNESCO, in defining the direction of policies implemented by education departments, especially the Goiás State Department of Education (SEDUC-GO).

Keywords: Large-scale assessment. World Bank. Neoliberalism.

¹ Doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professora no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEG/Câmpus Central/UnU Jaraguá, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Unu Inhumas. Goiás – Brasil. E-mail: liliane.cardoso@ueg.br.

² Graduado em Licenciatura em Pedagogia, Bolsista Programa de Voluntários de Iniciação Científica (PVIC/UEG), UEG, Campus Central/UnU Jaraguá. Goiás – Brasil. E-mail: vn525828@gmail.com

Citação: CARDOSO, Liliane Barros de Almeida; CARVALHO, Vinicius Nogueira Alves. Políticas educacionais neoliberais e seus desdobramentos no Programa AlfaMais Goiás. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e202510090, 2025. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e202510090>

Introdução

Difundindo uma ideia de *melhoria da qualidade da educação*, os organismos internacionais propõem um pacote de reforma educativa, que pode ser utilizado por todos os países em desenvolvimento, independente das especificidades de cada contexto. Independente da natureza do problema, o Banco Mundial e a UNESCO apresentam um receituário genérico para os países em desenvolvimento, que acaba criando a ilusão de que existem receitas universais que podem ser utilizadas por todos os sistemas de ensino (Fonseca, 1996).

Os países acabam por adotar esse modelo universal de reforma educativa, tendo como resultado uma homogeneização da política mundial, em que políticas, programas e projetos apresentam várias semelhanças em todo mundo (Torres, 1996). Com isso, os conceitos originários do pensamento neoliberal como *privatização*, *qualidade total*, *produtividade* e *padronização*, são encontrados nas políticas educacionais do mundo todo (Akkari, 2011).

O receituário proposto pelo Banco Mundial não se restringe à macropolítica, mas atinge, de forma direta e indireta, também a meso e a micropolítica. O próprio Banco ressalta o apoio no desenvolvimento de projetos estaduais e municipais, por meio de assistência técnica e financeira. Segundo Tommasi (1996) os projetos elaborados pelas secretarias de educação, são resultados de negociações tanto dos funcionários das secretarias como dos técnicos do Banco Mundial. Percebe-se a atuação desses organismos internacionais na elaboração e desenvolvimento de políticas educacionais, tanto nacionais, estaduais como municipais. Para tanto, a parceria desses organismos não se restringe ao Ministério da Educação (MEC), na elaboração de políticas nacionais.

Segundo Tommasi (1996, p. 199), “[...] os projetos que este organismo está financiando no Brasil refletem de forma fiel as orientações de ação estabelecidas pelo Banco em nível mundial”. A implementação de sistemas de avaliações em larga escala, o apostilamento das redes (utilização prioritária do livro didático), redução de gastos no ensino público, capacitação em serviço de professores (de preferência na modalidade EAD), são componentes presentes nas políticas educacionais financiadas pelo Banco (Tommasi, 1996). Esses componentes são encontrados tanto nas políticas do MEC, como em políticas elaboradas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Portanto, essa uniformização das políticas educativas que apresentam consideradas semelhanças na esfera global, são resultados da influência dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento (Torres, 1996).

Conforme Akkari (2011, p.09), “A profundidade desse processo de internacionalização varia conforme os países e regiões do mundo [...]”. Sendo assim, percebe-se uma postura acrítica dos governos, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais, diante as recomendações internacionais. Os pacotes propostos pelo Banco Mundial, são adotados na sua integridade, sem críticas por parte dos governos, seguindo à risca o receituário. Sem uma análise crítica de quais os impactos que essas recomendações podem causar no cenário nacional, sejam elas positivas ou negativas, podem acabar resultando em desastres incontornáveis, afetando a formação da juventude brasileira e os profissionais de educação.

A implementação de políticas educacionais globais, que são vistas como soluções para todos os problemas, independente da região e de suas profundas diferenças entre si, pode terminar aprofundando as desigualdades entre os sistemas de ensino. Devido à adoção do modelo convencional de reforma, que se caracteriza como centralizado, elitista e vertical



(recomendado pelo Banco Mundial), acaba padronizando as redes em escala mundial, e desconsiderando as especificidades de cada região (Torres, 1996).

Tal modelo aplicado às reformas curriculares e às demais reformas educativas, tem marcado a relação entre os órgãos responsáveis pela elaboração das políticas educacionais e os docentes, estudantes, pais e gestores das instituições de ensino (Torres, 1996). Conforme a autora mencionada acima, essas políticas são implementadas de forma impositiva, sem a devida participação da comunidade escolar, fazendo com que toda a comunidade escolar, sem ter participado do processo de elaboração dessas políticas, assimilem e implementem essas regras (Torres, 1996).

Observa-se que as tomadas de decisões ficam centralizadas aos órgãos oficiais de elaboração dos documentos oficiais, cabendo aos professores a função de meros observadores e executores de tal política. Com isso, observa-se a formação de um abismo entre os processos de elaboração das políticas educacionais e sua efetivação na sala de aula (Torres, 1996). Percebe-se o quão as recomendações dos organismos internacionais influenciam a elaboração das políticas educacionais nos seus diversos níveis (federal, estadual e municipal). Libâneo (2012, p. 03) demonstra tal situação:

A discussão visa destacar o impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.

Conforme o autor citado acima, as *cartilhas* são utilizadas como base para elaboração dos planos de educação nas três esferas do governo. Entretanto, as cartilhas não se restringem às cúpulas das secretarias de educação, visto que, incidem tanto no funcionamento das instituições de ensino, como na sua organização interna. Deste modo, seguir o receituário contribui significativamente na efetivação do projeto neoliberal de educação.

As evidências das consequências desastrosas, resultante das políticas financiadas pelo Banco Mundial, tem sido alvo de críticas e pressões. Tais críticas são realizadas por diversas razões, pois “[...] é importante ressaltar que o Brasil é um dos países de mais alta taxa de insucesso dos projetos financiados pelo BIRD [...]” (Soares, 1996, p.34). Esse organismo Internacional, que na década de 90, se tornou o principal financiador das políticas, projetos e programas dos países em desenvolvimento, em particular o Brasil, acabou sofrendo transformações na sua política interna. Inicialmente, na sua fundação, era visto como organismo que tinha como finalidade contribuir para o desenvolvimento dos países em desenvolvimento, terminou se transformando em uma agência exclusivamente financeira, baseando suas ações em empréstimos para os países parceiros.

A partir dessas considerações, referente às influências que os organismos internacionais estão apresentando sobre as políticas educacionais, sejam elas elaboradas pelo MEC ou pelas secretarias de educação, se torna necessário analisar quais os desdobramentos que as recomendações desses organismos estão tendo sobre as políticas elaboradas no nível mais abaixo da administração da educação. Para tanto, foi estabelecido como objetivo dessa pesquisa apreender e analisar as repercussões das políticas educacionais neoliberais, recomendadas por organismos internacionais, no Programa AlfaMais Goiás.

Para compreender como as orientações das agências multilaterais se manifestam nos documentos oficiais, será analisado, a seguir, o Programa AlfaMais Goiás, elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) e implementado em parceria com as secretarias municipais de educação do estado. Para tanto, tal Programa tem impacto tanto no

âmbito estadual, por ser elaborado pela SEDUC-GO, como no âmbito municipal, pois cabe as secretarias municipais juntamente com as instituições de ensino municipais executarem o Programa.

O Programa AlfaMais Goiás

O Programa AlfaMais Goiás, elaborado pela SEDUC-GO, tem como público-alvo 246 municípios goianos, 1.633 escolas, 8.359 professores e 206.000 estudantes. O Programa estabelece como sua essência

Garantir e fortalecer a colaboração entre Estado e Municípios de modo a contribuir para o processo de alfabetização de todas as crianças do território goiano, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a aprendizagem significativa e, consequentemente, a melhoria dos índices de alfabetização (Goiás, 2020, p.05).

O programa estadual citado acima, traz semelhanças consideráveis referente às recomendações do Banco Mundial para os países parceiros. O Programa demonstra preocupação com os *índices* de alfabetização que serão verificados em testes padronizados, no caso de Goiás por meio do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). O Banco Mundial em documento recente demonstra a ênfase dada aos sistemas de avaliação

Para criar conhecimento sobre reformas e intervenções na educação, o Banco fornecerá: avaliação do sistema e ferramentas de comparação, juntamente com dados de informação, para avaliar a capacidade de um sistema educacional para melhorar os resultados de aprendizagem; avaliações da aprendizagem e realização de objectivos que abranjam as competências básicas de leitura e aritmética, bem como outras aptidões, incluindo pensamento crítico, solução de problemas e aptidões para trabalhar em equipa; e avaliações de impacto e outro trabalho analítico que possam informar políticas e intervenções, juntamente com o intercâmbio de conhecimentos e debate que facilitem a aprendizagem entre os países parceiros e organizações (Banco Mundial, 2020, p.12).

As políticas elaboradas com base em recomendações de tais organismos, passam a se preocupar com índices de aprendizagem, dando maior atenção aos resultados quantitativos ao invés de voltarem a atenção para o processo de aprendizagem. Processo esse qualitativo, complexo e que demanda maior atenção e ênfase. Portanto, “A ansiedade por mostrar resultados, da qual compartilharam países e agências, levou mais uma vez, a descuidar dos processos e das estratégias e agir dentro da lógica do curto prazo” (Torres, 2001, p. 85).

Ainda referente à essência do programa educativo goiano, identifica-se a preocupação acerca do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, que serão medidas posteriormente em avaliações locais e nacionais. O desenvolvimento de competências e habilidades são essenciais para o exercício da cidadania, da vida política, social e cultural. Porém, o desenvolvimento de tais competências e habilidades, recomendadas pelos organismos internacionais, ficam restritas às demandas do mercado.

De acordo com Libâneo e Freitas (2018) dentro do consenso neoliberal as finalidades educativas das instituições de ensino passam a ser o desenvolvimento de competências necessárias para obter lugar no mercado. Arelada a tal estratégia, a implementação dos sistemas de avaliações, com a finalidade de monitorar os sistemas de ensino, estão sendo utilizados como mecanismos de controle para controlar os resultados que almejam alcançar.

Essas avaliações, de natureza quantitativa, limitam-se à verificação de competências básicas de alfabetização, como enfatizado pelo Programa AlfaMais Goiás, restringindo as

finalidades educativas e as práticas pedagógicas ao desenvolvimento de conteúdos mínimos. Por tanto, “As avaliações externas não dão conta de avaliar adequadamente competências imprescindíveis para a formação humana [...]” (Libâneo, 2018, p. 68).

Não por acaso, alguns organismos internacionais, em particular o Banco Mundial, demonstra claramente em seus documentos a preocupação com os indicadores de desempenho e resultados. O Programa aqui analisado, em um dos seus subtítulos, versa sobre *Avaliação e Monitoramento*, dando ênfase ao sistema de avaliação da rede de ensino goiana. O Programa denomina as avaliações como *peça-chave*, que garantem a evolução.

Referente a SAEGO-Alfa, “Ela é ofertada a todos os estudantes do 2º e 5º anos das redes estadual e municipal, aplicada anualmente, de forma censitária e no escopo das ações do Programa AlfaMais Goiás” (Goiás, 2020, p.17). Não diferentemente das recomendações do Banco, e do que foi instituído nas avaliações nacionais, tal avaliação tem como foco o desempenho dos estudantes apenas em Língua portuguesa e Matemática. Posto isso, as demais áreas do conhecimento ficam reservada em segundo plano, não tendo uma real importância.

À atenção dessas avaliações restritas a português e matemática, acaba tendo como consequência o estreitamento do currículo escolar. Áreas do conhecimento que são essenciais para a formação humana, crítica e reflexiva dos estudantes (Geografia, História, Artes, Educação Física, Ciência), deixam de ganhar a atenção necessária dentro das salas de aula. Professores passam a direcionar suas práticas pedagógicas dando maior atenção para português e matemática, visto que, são pressionados para prepararem os estudantes para as avaliações que ocorrem anualmente (Freitas, 2012). Trata-se de um mecanismo de controle externo, que impõe diretrizes às práticas pedagógicas internas das escolas.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p.6) “As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional”. Sendo assim, percebe-se o jogo político (intencional) que essas avaliações carregam, visando controlar a atuação docente, limitando a preparar os estudantes para os testes padronizados. Com isso, o estreitamento curricular, tem também, como consequência, o controle político da atuação docente e o estreitamento da formação da juventude brasileira, tendo que se conformarem com uma formação *mínima*.

O Programa AlfaMais Goiás, não se restringe a avaliação da SAEGO-Alfa, o Programa também realiza outra avaliação externa, denominada de *Fluência Leitora*

Ainda, os estudantes do 1º e 2º do Ensino Fundamental realizam a avaliação externa chamada de Fluência Leitora, que é realizada em duas etapas: uma primeira aplicação chamada “avaliação de entrada”, com o objetivo de aferir o nível de fluência leitora dos estudantes no começo do ano letivo; e a segunda aplicação, denominada “avaliação de saída”, que afere o nível de fluência leitora dos estudantes no final do ano letivo completo. Em 2021, ocorreu a primeira aplicação das duas etapas dessa prova e, em 2022, os estudantes já realizaram a “avaliação de entrada” da fluência leitora (Goiás, 2020, p.17).

Isso significa, que os professores da rede estadual e municipal do estado Goiás, além de se preocuparem com a prova da SAEGO-Alfa, também terão que dar conta da avaliação externa *Fluência Leitora*. A pressão por resultados sobre os professores acaba sendo em dose dupla no estado de Goiás. Segundo Akkari (2011) as constantes pressões sobre os professores, para que prestem contas sobre suas ações pedagógicas, são consequência do processo de internacionalização das políticas educacionais.

Devido à constante pressão por produtividade e uma busca desenfreada por números, sendo cobrados e monitorados pelos órgãos oficiais, os professores passam a voltar sua atenção para os resultados e deixam de dar a necessária atenção que deveria ser dada ao processo. Dessa

forma, os aspectos quantitativos passam a prevalecer sobre os qualitativos, e os resultados tornam-se mais valorizados do que os próprios processos de ensino e aprendizagem.

Essa cobrança por resultados se agrava ainda mais quando os desempenhos nas avaliações de larga escala são vinculados aos salários dos professores, implementando efetivamente o sistema de bonificação (amplamente recomendado pelos organismos internacionais). O programa estadual aqui analisado, também trabalha sobre a lógica de bonificação, prestando incentivos para as instituições de ensino e profissionais da rede pública de ensino do estado de Goiás. Esses incentivos são baseados nos resultados da SAEGO

Pensando no engajamento tanto dos municípios como das escolas e demais profissionais da rede pública de ensino do estado, o AlfaMais Goiás propõe a alocação de recursos no pagamento de bolsas para a equipe de implementação, premiação e incentivo das escolas e a distribuição da cota-parte do ICMS em função do desempenho das redes e seus índices de aprendizagem e alfabetização (Goiás, 2020, p.10).

Foi aprovada na Assembleia Legislativa de Goiás, em 9 de agosto de 2021, a Lei nº 21.073, que cria a Lei de Incentivo à Premiação, destinada a premiar e incentivar escolas públicas da rede estadual e municipal, baseando-se para tal nos resultados obtidos anualmente pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO (Goiás, 2020, p.11).

Conforme em estudos realizados por Freitas, Libâneo e Silva (2018) em escolas da rede estadual de Goiás, onde os autores realizaram entrevistas com professores da rede, coletaram dados referente ao sistema de bonificação. Os docentes então entrevistados, caracterizaram o sistema de bonificação como um sistema de punição e injustiça, devido os critérios estabelecidos para o recebimento do bônus. Os docentes relataram estarem sofrendo um processo de escravização, visto que, se ficarem doentes e faltarem algum dia do trabalho não recebem o bônus, na medida em que, um dos critérios é não ter falta no trabalho.

O sistema de bonificação traz também como consequência de sua implementação, a competição entre as redes, as instituições e os professores. Portanto, “[...] escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores [...]” (Libâneo, 2018, p.72). Ainda conforme o autor, no estado de Goiás, além de atrelar o salário dos professores ao desempenho dos estudantes nas avaliações externas, o empenhamento na porta das escolas é uma outra estratégia implementada pelo Governo de Goiás, como uma forma de responsabilizar os professores pelos baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Portanto, com base em políticas de responsabilização, o baixo desempenho dos estudantes nas avaliações são atribuídos exclusivamente aos docentes. Os professores são responsabilizados de forma desproporcional pelos resultados educacionais insatisfatórios, pois o discurso oficial, os responsabiliza pelas mazelas da educação (Evangelista e Shiroma, 2011). Com isso, além de terem impactos tanto nos salários, devido ao sistema de bonificação, como o controle do exercício sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, são culpabilizados por não preencherem as lacunas deixadas e ignoradas pelo Poder Público.

Os processos avaliativos são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, visto que, direcionam o trabalho docente, possibilita ao professor rever metodologias, identificar dificuldades, diagnosticar os níveis de apropriação do conhecimento pelos estudantes, portanto, avaliar é preciso (Evangelista e Shiroma, 2011). Porém, “[...] a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais [...]” (Evangelista e Shiroma, 2011, p.11).

Dessa forma, os impactos produzidos por essas políticas, tem início na formação dos professores até o chão de sala. Deste modo, no próximo tópico, abordaremos de forma mais aprofundada, como essas políticas tem recaído sobre a formação dos professores, em particular qual a concepção de formação que o Programa AlfaMais Goiás traz em seu documento.

A proposta de formação do AlfaMais Goiás

Não diferentemente das orientações dos organismos internacionais, o programa estadual propõe a formação de gestores e professores por meio de *formação virtual*, *módulos formativos*, *encontros virtuais* e *encontros formativos online*. A formação realizada na modalidade EAD, em curto prazo (aligeirada), é uma entre as recomendações dos organismos internacionais para formação de professores, seja formação inicial ou continuada.

O Programa enfatiza tal ponto, ao mencionar a formação para os gestores, realizada no ano de 2022, “No ano de 2022, foi realizado o Curso Lyceum, que formou, em 10 encontros virtuais com carga horária total de 40 horas, 187 gestores regionais e municipais de Educação” (Goiás, 2020, p.13). A formação a distância é considerada mais efetiva em termos de custo pelo Banco Mundial, portanto, deve ser mais bem aproveitada que a formação presencial (Torres, 1996).

Baseada na análise econômica, visando lucros e taxas de retorno, a prioridade dada a formação continuada e de preferência a distância, é tida como uma estratégia de redução de custo para o ensino público. Portanto, “[...] recomenda-se como uma alternativa de baixo custo [...]” (Torres, 1996, p.163). Com isso, por mais que sejam ofertadas como mais proveitosas, eficazes e baratas, a finalidade dessas propostas está mais próxima de aspectos econômicos do que verdadeiramente educacionais/pedagógicos.

O Programa propõe para os professores e gestores escolares, que por meio da formação oferecida, apropriem das práticas necessárias e as introduzam no cotidiano de suas instituições (Goiás, 2020). Conforme expresso pelo próprio Programa, tal formação está reduzida a apropriação do *prático*, visando uma formação prática e aligeirada. Em diversos documentos, os organismos internacionais tecem duras críticas aos cursos de formação de professores em nível superior, por serem dotados de teoria, longos e pouco práticos, inclusive caros por serem longos e presenciais.

Segundo Shiroma (2018, p.14) “A formação de professores realizada [...] à distância, representa uma oferta massificada empobrecida de conteúdos [...]”. Deste modo, estas formações focam no aprimoramento do conhecimento de práticas e conteúdos escolares. Os conhecimentos teóricos que possibilitam a reflexão crítica e política diante da realidade, não são levados em consideração por formações em modalidade EAD.

A formação realizada na modalidade de Educação a Distância (EAD) é considerada, por Libâneo (2012), como um dos componentes do chamado “kit de sobrevivência docente”. Segundo o autor, esse kit inclui o treinamento em técnicas práticas, frequentemente oferecidas por meio dessas formações. Dessa forma, o professor acaba assumindo a tarefa de mero executor das práticas recebida por meio desses *treinamentos*.

Dando ênfase na apropriação de práticas, a formação que é dada ao professor o impede de assumir uma postura crítica diante das propostas políticas, propostas essas que se desdobram no cotidiano das instituições de ensino. Sendo assim, sem uma postura crítica que o possibilita uma filtração das políticas que caem de paraquedas nas salas de aula, os professores são moldados segundo o perfil funcional desejado por organismos internacionais: um profissional voltado à aplicação técnica de conteúdos, com reduzida capacidade crítica.

Para Freitas (2012, p.16) “[...] uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias”. Portanto, ao concluírem os *módulos formativos*, além de serem certificados pelo Programa AlfaMais Goiás, os professores estarão treinados e apropriados das práticas necessárias e infalíveis para serem utilizadas no cotidiano das salas de aula.

Sobre a lógica de que “[...] não precisa de um professor com formação sólida, basta que ele saiba reproduzir e aplicar os conhecimentos produzidos por outros” (Silva, 2014, p. 104), que o Banco Mundial vem desaconselhando os investimentos para formação de professores em nível superior. Dentro de uma lógica mais progressista, entre as finalidades propostas pelos cursos de formação de professores em nível superior, uma delas é garantir uma sólida formação teórica e política.

Espera-se que, com uma formação sólida — teórica, política e cultural —, o docente seja capaz de analisar criticamente tanto as recomendações que fundamentam as políticas educacionais quanto as concepções que orientam sua formulação. Portanto, se tornará um professor que assuma uma postura crítica diante das imposições que chegam à sala de aula. E por meio das organizações de professores, tanto nos sindicatos como nos movimentos sociais e reivindicatórios, poderão exigir mais participação no processo de elaboração das políticas, e não apenas como meros executores. Assim sendo, para os organismos internacionais esses professores são considerados obstáculos para as reformas educativas (Evangelista e Shiroma, 2007).

A formação continuada é necessária e precisa para a carreira docente, porém, a formação inicial (presencial) é indispensável para a formação de professores. Reduzir os cursos de formação, tornando-os aligeirados e os ofertando distância, precariza ainda mais a docência, inclusive, tendo impacto sobre o salário dos professores. Com uma formação precarizada, reduzida ao prático, dificultará cada vez mais para o reconhecimento da função social que esses profissionais ocupam, e por isso, devem ser reconhecidos tanto pelos salários como pela própria profissão em si. Com isso, é preciso ressaltar que

Na verdade, formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanente do ofício docente. Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o ensino, e falando do objetivo da melhoria da qualidade da educação, não podemos optar: tanto formação como capacitação são necessárias e se complementam (Torres, 1996, p.162).

Portanto, identifica-se que as recomendações dos organismos internacionais terminam se desdobrando em várias esferas do campo educacional, da formação de professores, até o chão de sala. Entre essas recomendações está a ênfase dada a utilização do livro didático. Segundo os organismos internacionais (em especial o Banco Mundial) esse *insumo educativo* apresenta significativa incidência sobre aprendizagem. Com isso, será necessário analisar qual a ênfase dada a utilização do livro didático pelo Programa AlfaMais Goiás.

O livro didático no Programa AlfaMais Goiás

Entre livros e kit de livros, foram distribuídos 131.071 mil matérias didáticos para as redes que aderiram ao Programa. Os livros e kits foram destinados tanto para os professores como para os estudantes das redes de ensino dos municípios goiano. De acordo com o Programa



Os livros do material didático complementar LEIA – AlfaMais Goiás abordam conteúdos na perspectiva do letramento e são distribuídos gratuitamente para todos os estudantes das Redes que são aderidas ao Programa e que são da Educação Infantil ou 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Da mesma forma, foi entregue o Guia do Professor do 1º ano, 2º ano, que contempla boas práticas e diretrizes pedagógicas. Além do material didático complementar, foram entregues os livros Planejamento docente na Educação Infantil e Documentação pedagógica na Educação Infantil em Goiás para subsidiar o trabalho dos professores e kits de livros literários para toda a rede de escolas públicas parceiras do AlfaMais Goiás. A escolha dos livros de história foi direcionada para a adequação do público alvo dos alunos da Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (Goiás, 2020, p.15).

De acordo com Coraggio (1996), os empréstimos do Banco Mundial para alguns países em desenvolvimento, são destinados prioritariamente aos investimentos em livros didáticos. A ênfase dada ao livro didático termina por recair sobre as prioridades dos governos no momento de elaboração das políticas educacionais. Para o Banco, os livros didáticos são indispensáveis para a melhoria da qualidade da educação e consequentemente da aprendizagem dos estudantes.

Para os organismos internacionais, a utilização do livro didático tem maior peso sobre a qualidade da aprendizagem do que os conhecimentos pedagógicos dos professores. Por consequência, conforme Coraggio, ao analisar as recomendações do Banco Mundial, identificou que para o Banco “[...] é melhor investir em livros didáticos e não em salários ou em capacitação a longo prazo de professores [...]” (1996, p. 108).

A prioridade dada a esse *insumo educativo*, tem trazido inúmeras consequências para a prática pedagógica dos professores. Conforme o próprio programa estadual, os livros são tidos como *Guia do Professor*, ditando o passo a passo que devem realizar de forma homogênea no processo de ensino aprendizagem. O apostilamento das instituições de ensino, além de homogeneizar o trabalho docente, estrutura o *Guia* que vai dizer o que os professores têm que fazer, quando fazer e como fazer.

Os professores passam a ficar dependente dos livros, ferindo sua autonomia didática e seus conhecimentos pedagógicos, que são deixados em segundo plano, na medida em que, os livros trazem melhores *resultados*. Segundo Torres (1996), o livro didático é um texto programado, fechado, que trazem todas as respostas prontas, tanto para os professores como para os estudantes.

Com isso, difunde-se entre os docentes a concepção de que a adoção irrestrita dos materiais padronizados representa a estratégia mais eficaz para o sucesso pedagógico, caminho esse que trará êxito em seu trabalho. O Programa AlfaMais Goiás, oferta aos professores e estudantes um pacote completo, como o *Guia do Professor*, *livros Planejamento docente*, *Documentação pedagógica* e *kit de livros literários*. De acordo com o Programa, esses materiais “[...] contempla boas práticas e diretrizes pedagógicas” (Goiás, 2020, p. 15).

Em conformidade com estudos de Freitas, Libâneo e Silva (2018), as orientações e estratégias adotadas pela SEDUC-GO, apresentam impactos no trabalho dos professores e na aprendizagem dos estudantes. Dentre essas estratégias está ênfase dada a utilização do livro didático. Além dos docentes terem que se preocuparem com os currículos definidos nacionalmente, avaliações externas, também estão presos aos livros didáticos.

Portanto, os livros didáticos acabam exercendo um certo controle sobre os professores, visto que, estão alinhados aos conteúdos e os objetivos definidos pelos currículos prescritos e as avaliações externas. A estrutura exercida sobre o professor é: currículo formais, avaliações em larga escala e livro didático. Essas questões devem ser analisadas mais cuidadosamente, uma vez que “Merecem discussão em separado as afirmações sobre a importância primordial

do livro didático na melhoria da qualidade da educação [...]” (Torres, 1996, p.158). Ainda de acordo com a autora, diversos estudos têm demonstrado que a ênfase dada a utilização prioritária do livro didático não tem apresentado uma melhoria significativa na aprendizagem. O livro didático por si só não consegue melhorar a qualidade da aprendizagem.

Apesar dos organismos internacionais estarem vendendo o discurso que a utilização do livro didático traz *eficácia* e *eficiência* para o ensino e aprendizagem, não é bem assim que o resultado de pesquisas empíricas tem demonstrado. Por mais que os organismos internacionais não reconheçam, os conhecimentos didáticos-pedagógicos dos professores, apropriados durante sua formação (inicial e continuada), tem apresentado mais incidência sobre a aprendizagem do que os livros didáticos.

A partir de entrevistas realizadas com professoras da rede pública, Fiscarelli identificou que “[...] para os professores, a prática docente é auxiliada pelos materiais didáticos, mas não depende estritamente deles para realizar-se de maneira satisfatória” (2007, p.04). Portanto, as atitudes dos professores diante do ensino têm maior peso sobre a aprendizagem do que a dependência a materiais didáticos. Para as professoras entrevistadas, a experiência em sala de aula é mais significativa no dia a dia do que os materiais didáticos.

É por meio do conhecimento didático-pedagógico que os docentes conseguem dosar a profundidade dos conteúdos, de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes, do nível de desenvolvimento cognitivo que eles se encontram e as dificuldades que apresentam de acordo com cada área do conhecimento. Consequentemente, o livro didático não é o único caminho ou mais exitoso, pode ser utilizado como um dos meios, mas não como um fim.

Homogeneizar as redes de ensino tendo como estratégia o apostilamento, em busca de melhores resultados, não é o melhor caminho para verdadeiramente melhorar a qualidade da educação. Sendo assim, “É o texto que deve estar a serviço do professor e não o contrário” (Torres, 1996, p. 156).

Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo apreender e analisar os desdobramentos das políticas educacionais neoliberais no Programa AlfaMais Goiás. A partir da análise do Programa foi possível compreender e identificar a forte influência de agências financeiras nas definições dos rumos de políticas implementadas por secretarias de educação, em especial a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC – GO).

Além do mais, com a análise do Programa, foi possível identificar diversos elementos das recomendações do Banco Mundial no programa estadual. Entre as diversas recomendações do Banco, como utilização prioritária do livro didático, a implementação de avaliações em larga escala, formação de professores em serviço (de preferência na modalidade EAD), entre outras, o Programa AlfaMais adotou por completo as recomendações do Banco. Com isso, foi possível apreender as influências dos organismos internacionais nos níveis mais abaixo da administração da educação pública.

Difundindo a ideia da *melhoria da qualidade da educação*, as recomendações desses organismos têm efetivado a internacionalização das políticas educacionais, quaisquer que sejam os países, os contextos, as particularidades próprias, o receituário posposto pelo Banco e a UNESCO, é tido como *infalível*, materializando a homogeneização da política mundial.

Pretende-se por meio desse estudo levantar novos questionamentos referente ao tema discutido, a vista que, os governos, sejam federais, estaduais ou municipais tem adotado por completo os pacotes propostos por agências financeiras, sem a realização de análises críticas

referente aos impactos dessas políticas no cotidiano das escolas, em especial nas práticas pedagógicas dos professores.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington, DC, 2020. Disponível em: [World Bank Document](#). Acesso em: 10 abr. 2024.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 75-121.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 229-250.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia AlfaMias Goiás: Programa em Regime de Colaboração Pela Criança Alfabetizada**. Goiás, 2020. Disponível em: [GuiaAlfaMais.pdf](#). Acesso em: 04 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma**



qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 22-43.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 22-43.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p.15-38.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. [Tese] Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 125-186.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p.195-226.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre, Artmed, 2001.

