

**O PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS ATENDE AS NECESSIDADES DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS?****Maria Neide Filha¹**
Denise Ferreira Pinto²¹SEMED – Senador Canedo - GO/ marianeidefilha@gmail.com²SME – Jataí-GO/ denisefnogueira@hotmail.com**Resumo**

Este texto, que integra a dissertação de mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática (PPGEM-IFG), tem por objetivo evidenciar as concepções de professoras a respeito do programa de formação continuada AlfaMais Goiás. Os sujeitos partícipes da pesquisa foram um grupo de cinco professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), de uma escola pública municipal de Senador Canedo – Goiás. A produção de dados, ocorreu em momento interativo, realizado como formação continuada com as professoras, que foi gravado em vídeo e/ou áudio. Os resultados evidenciaram insatisfação das professoras em relação ao programa AlfaMais Goiás, pois, para elas, essa formação continuada, não promoveu aprendizado significativo para suas práticas pedagógicas em sala de aula, havendo, também, despreparo das ministrantes e desvinculação do contexto educacional. Entende-se essa formação alinhada às ações neoliberais na educação, cujo projeto é a destruição da escola pública, proporcionada por empresas que buscam apenas a obtenção do máximo de lucros, ao vender o programa para estados/municípios como pacotes, totalmente dissociados do contexto em que se insere, convergendo na lógica de educação empresarial. As professoras se sentiram ameaçadas nesse ambiente por resultados satisfatórios dos(as) estudantes nas avaliações externas.

Palavras-chave: Programa AlfaMais Goiás. Formação continuada. Professoras dos Anos Iniciais.

Introdução

Este artigo é recorte da dissertação em mestrado profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM-IFG-Jataí-GO), finalizado no primeiro semestre de 2024. O projeto de pesquisa está cadastrado na Plataforma Brasil, registrado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFG, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 65682122.4.0000.8082, Parecer N. 5.819.799.

A pesquisa ocorreu em momento interativo, como formação continuada realizada no primeiro semestre de 2023, com um grupo de professoras¹ de uma escola pública municipal de Senador Canedo, estado de Goiás, que atuam nos Anos Iniciais do EF. Nesta escola, eram 11 professoras que nos Anos Iniciais, no entanto, cinco professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e participaram da pesquisa. Dessas cinco professoras,

três delas integravam o curso de formação continuada AlfaMais Goiás. As professoras foram nomeadas como P1, P2, P3, P4 e P5 para manter o anonimato. A professora P3 não manifestou a respeito do assunto em pauta. A produção de dados, deste texto, ocorreu em momento interativo presencialmente, formato de roda de conversa, que foi gravado em vídeo e/ou áudio e transcrito manualmente na íntegra.

A formação continuada que defendemos está pautada em uma racionalidade crítica, emancipatória e contextualizada, com engajamento e compromisso sociopolítico, atitudes éticas e autônomas diante da realidade educacional contemporânea multifacetada, que apresenta questões cada vez mais desafiadoras quanto às práticas docentes. Nessa ótica, é possível, nas palavras de Contreras (2002), intervir nos problemas sociopolíticos por meio das práticas escolares, em prol da justiça e da igualdade social.

A consciência de estar num âmbito de atuação com um claro componente político está também em relação com outro aspecto: o da significação política sob a qual se desenvolve a prática educativa. Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar. Na medida em que a prática escolar pode estar desempenhando algum papel na educação das pessoas, que tenha algum efeito sobre suas vidas futuras, estamos falando de problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente (Contreras, 2002, p. 81).

Defendemos uma formação que seja contrária à racionalidade técnica, que supere a reprodução e o repasse de conteúdos sem questionamentos ou reflexões. Postulamos a formação, defendida por Freire (2005), de uma prática reflexiva, crítica e autônoma, na qual os saberes necessários à prática docente estejam pautados na compreensão de que: 1) não há docência sem discência; 2) ensinar não é transferir conhecimento; e 3) ensinar é uma especificidade humana. Nesta direção, podemos problematizar: o programa AlfaMais Goiás atende as necessidades de formação continuada de professores(as) dos Anos Iniciais?

A formação continuada como política pública educacional; o programa AlfaMais, ofertado pelo Governo de Goiás, engloba os municípios, atendendo docentes atuantes nos Anos Iniciais do EF. Entretanto, a formação continuada, uma ferramenta para proporcionar ou aprofundar conhecimentos aos(às) professores(as), que não foi contemplada na formação inicial, não considerou as necessidades do contexto em que se insere.

Diante dessa formação, nosso objetivo é evidenciar as concepções de professoras sobre

o programa AlfaMais Goiás, pois entendemos que o processo de ensinar não é desvinculado da aprendizagem. Ele envolve conhecimentos teórico-metodológicos e práticos que concretizam a práxis do(a) professor(a). Nesse processo, a formação continuada dos(as) docente(s) que atua(m) nos Anos Iniciais – a maioria pedagogos(as) – é um tema relevante na pesquisa acadêmica em Educação, porque a atividade pedagógica, além de forma e conteúdo, inclui os processos de ensino e aprendizagem dos múltiplos saberes em diferentes contextos.

Nas seções que se seguem, procuraremos relatar sobre o programa AlfaMais Goiás; em resultados e discussões, trouxemos as falas das professoras em relação ao programa, e as considerações finais.

O programa AlfaMais Goiás

O AlfaMais Goiás foi criado pela Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, que instituiu o programa em regime de colaboração com os municípios goianos. Na Figura 1¹, estão dispostos a abrangência do programa e o quantitativo de municípios, escolas, professores(as) e estudantes.

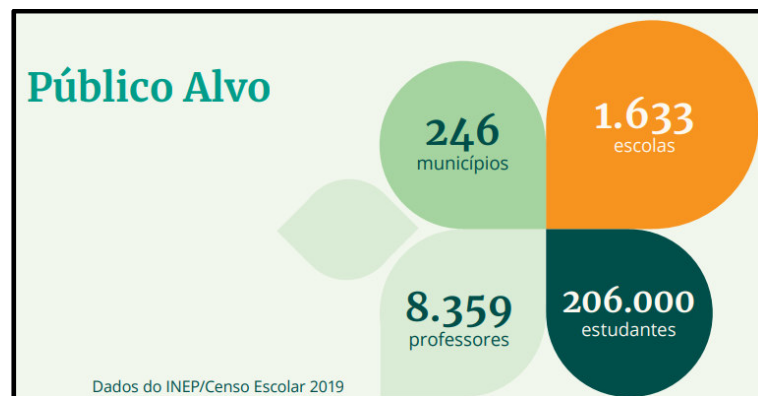


Figura 1: Público-alvo AlfaMais Goiás, (Goiás,2022).

Assim, conforme o art. 2º da Lei 21.071/21, o programa visa a atender às seguintes turmas:

- I – Educação Infantil;
- II – 1º ano do Ensino Fundamental;
- III – 2º ano do Ensino Fundamental;

¹ Audiodescrição da Figura 1: a imagem é a página de um documento que apresenta dados sobre o público-alvo de um programa chamado AlfaMais Goiás. A imagem está orientada na horizontal e contém as seguintes informações: 1) Título: “Público Alvo”; 2) Fonte: “Dados do INEP/Censo Escolar 2019”; 3) Dados apresentados: 8.359 professores, 246 municípios, 1.633 escolas e 206.000 estudantes.

IV – 5º ano do Ensino Fundamental (Goiás, 2021, p. 1).

No art. 3º, o programa objetiva, em suas ações:

- I – garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino do Estado de Goiás estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;
- II – reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas; e
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás – IDEGO e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Goiás, 2021, p. 2).

O AlfaMais Goiás se caracteriza pela formação de professores(as) e gestores(as), fornecendo acompanhamento pedagógico; avaliações periódicas padronizadas (aplicadas pelas redes de ensino); elaboração e disponibilização de material didático; concessão de bolsas de auxílio para equipes nas esferas estadual, regional e municipal; prêmios para as escolas; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) educacional e incentivo às escolas, como mostrado na Figura 2².

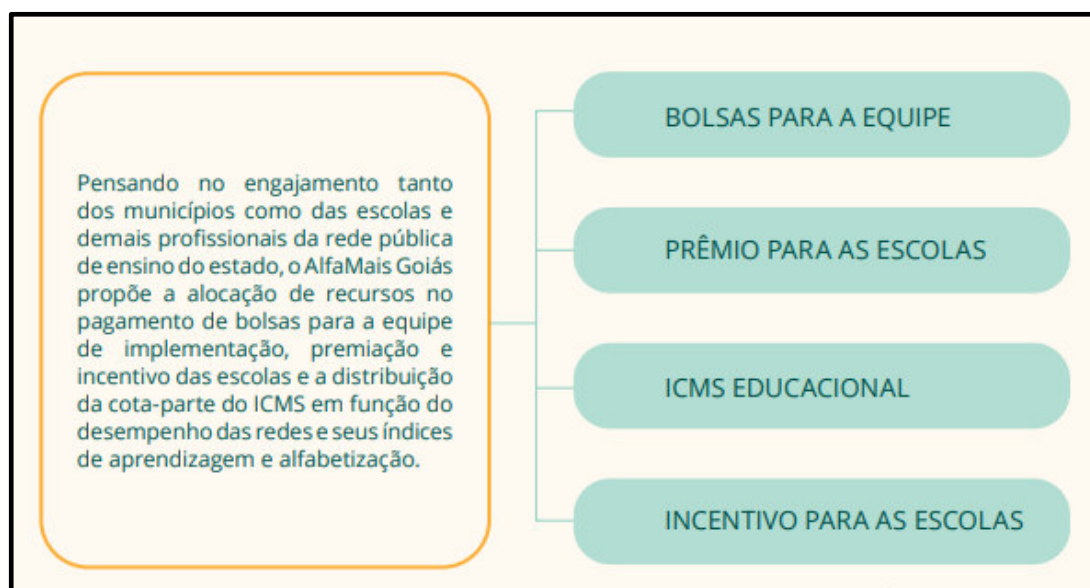


Figura 2: Incentivos do Programa AlfaMais Goiás, (Goiás, 2022).

No programa, são avaliados(as) estudantes dos 2º e dos 5º anos dos Anos Iniciais do

² Audiodescrição da Figura 2: a imagem apresenta incentivos do programa AlfaMais Goiás, como alocação de recursos no pagamento de bolsas para a equipe, premiação das escolas e distribuição da cota-parte do ICMS educacional.

EF, e os resultados de proficiência do IDEGO-Alfa compõem o cálculo de distribuição da cota-parte do ICMS educacional aos municípios goianos. No SAEGO-Alfa e no SAEB, avaliam-se conhecimentos referentes às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a “qualidade da aprendizagem” é medida de acordo com as notas dos(as) estudantes, se sobem ou descem. Segundo Freitas (2018, p. 83), “por este viés ‘positivista’, tudo que não for referente ao básico (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não pode ser medido em testes fica fora e é desestimulado”. O autor assinala outro aspecto em relação à hierarquização de disciplinas, estreitando o conceito de educação.

Como tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fez com que cada vez mais fosse sendo colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação (Freitas, 2018, p. 91).

Esses mecanismos de concepção de ensino e aprendizagem estão alinhados às determinações da reforma empresarial da educação, que, para Freitas (2018, p. 80), tem como finalidade última a privatização da educação ao estipular “[...] metas que são difíceis de serem atingidas nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério”. O programa é semelhante ao desenvolvido na rede de Sobral, no Ceará, que é apontado como “sucesso” e adota políticas de responsabilização voltadas para testes.

Resultados e discussões

Nesta seção, traremos as falas das professoras participantes da pesquisa em relação a ao programa AlfaMais Goiás. Sobre esse programa, a professora P2 faz observação quanto ao despreparo da equipe que o ministra, a metodologia empregada e o desrespeito ao desconsiderar a profissionalização, a experiência, a vivência e a formação do(a) professor(a) cursista.

Professora P2: Estou vendo um despreparo muito grande das pessoas que estão aplicando o curso e eu estou vendo o curso mais como uma ameaça, pra nós professores, do que um momento de aprendizagem. Então, nós estamos sendo ameaçadas, pelo prefeito, as partes maiores, né. Ou a gente faz, ou a gente faz, não tem o que fazer. Mas não se aplica nada lá, eu não saio de lá com nenhuma bagagem, nenhuma. Não resolve nada, nada, nada, nada. A gente aprende isso constantemente você não consegue nada do aluno ameaçando o aluno. Quando você vira para o servidor, uma pessoa que já tem tantos anos de profissão, tá cansado de estar na sala de aula e fala assim: “você tem que participar do curso”. Ele para querer ir, querer participar ele tem que ver algo que seja interessante pra ele aprender. Eu vou ser realista com você, eu pra mim dispensar uma turma de alfabetização, um dia de aula, pra ficar quatro horas sem aprender nada, deveria ser penalizada a secretaria. Porque seus alunos estão sendo dispensados, estão perdendo o direito de estarem na sala de aula aprendendo, estão perdendo quatro horas de aula, para o professor ir lá, ficar sentado escutando abobrinha? De todo jeito o aluno não vai ser respeitado no seu direito e o meu direito. Estou saindo lá da minha casa, estou deslocando para um lugar que vou ficar lá 4 horas sentada, ouvindo, ouvindo, ouvindo e vou sair de lá com nenhuma bagagem acrescentada. E meu aluno está sendo prejudicado em seu direito de aprendizagem.

(Excerto do Momento de interação – Roda de conversa realizada no dia 29/04/2023)

Assinalamos, também, que essa profissional não é respeitada em seu direito de não participar do curso e que ainda sofre constrangimentos e ameaças: “[...] nós estamos sendo ameaçadas, pelo prefeito, as partes maiores, né. Ou a gente faz, ou a gente faz, não tem o que fazer. Mas não se aplica nada lá, eu não saio de lá com nenhuma bagagem, nenhuma”. Em suas vivências, as experiências das professoras não são valorizadas nem consideradas.

As professoras P1, P2 e P5 entendem que as provas SAEGO-Alfa e SAEB são para avaliar o(a) professor(a) sem levar em conta o contexto socioeconômico, cultural e o momento pandêmico da covid-19. Reclamam, ainda, da pressão a que estão condicionadas em sua prática diária. Assim, diante dessas condições, de acordo com Freitas (2012, p. 35), a educação: “1º) é, por consequência, a atividade pedagógica é atividade prática; 2º) é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente na consciência”.

Professora P1: Acho que o problema é ainda maior, a pressão é maior, quando eu entrei na rede, eu caí no 5º ano, 2020 é que eu entrei, a gente tinha que ter um resultado, um certo resultado, mesmo com a pandemia tinha que ter o resultado, tinha prova no final do ano. Aí você pensa, junta alunos, pandemia, toda proposta pra ver se esses meninos saibam pelo menos marcar lá. Aí no outro ano, no outro ano acho que não teve. Mas, o que eu acho que o problema maior foi também desconsiderar uma pandemia inteira. Igual, agora eu pego de novo um 5º ano, esse menino vem monte de ano sem aula, aí de repente eu tenho que formar todo esse conhecimento que está sendo discutido aqui, agora, porque meu aluno do ano passado, ele teve aula no 2º ano, no 3º no 4º e no 5º ano não teve assim

presencial, ele vai voltar pro 4º ano. Muitos não fizeram, tem aluno que está sendo alfabetizado agora, olha pra você ver, três anos depois que o menino tá começando a ler, entendeu, menino de 5º ano.

Professora P2: Na verdade o que está sendo avaliado não é nem os alunos, né? [...] assim igual tá falando sobre avaliação em larga escala aqui, mas só que é muita pressão em cima do professor.

Professora P5: Essa angústia aí eu compartilho, todo mundo tá com essa angústia, porque eles não estão preocupados, eles não levaram em consideração esses dois anos da pandemia, ele passou por cima disso aí, e a cobrança veio em cima de nós. O que que acontece você tem que fazer o que eles estão pedindo. O que que acontece, a gente não pode fechar os olhos, a gente sabe que a criança tem dificuldade, tem sérias dificuldades, ela não consegue esse conteúdo, mas o que acontece, é cobrado isso da gente. Então a gente tem que fazer.

(Excertos do Momento de interação – Roda de conversa realizada no dia 29/04/2023)

Freitas (2018, p. 81) alerta que essas ações podem não parecer interligadas, mas se articulam em um conjunto de “alinhamento” (base/ensino/avaliação externa/responsabilização), suprimindo a diversidade e “[...] deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar”. Esses processos marginalizam e deslegitimam os saberes dos povos indígenas, por exemplo, ao persistirem em uma “[...] violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial”.

Para esse autor, a prática pedagógica é condicionada aos resultados das avaliações. A nota da escola aumentando é referência de qualidade, o que contribui para que o debate das finalidades educativas da escola seja inviabilizado, “[...] favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*” (Freitas, 2018, p. 82, grifo do autor). A fala da professora P1 – “[...] a gente tinha que ter um resultado, um certo resultado, mesmo com a pandemia tinha que ter o resultado, tinha prova no final do ano. Aí você pensa, junta alunos, pandemia, toda proposta pra ver se esses meninos saibam pelo menos marcar lá” – coloca em evidência essa realidade. Com essas demandas impostas, as professoras têm de cumprir a meta. Independentemente de o(a) estudante ter aprendido ou não, a avaliação deve ser aplicada.

No excerto seguinte, a professora P1 demonstra o que se evidenciou na pesquisa de Silva (2017): existem vários currículos – o apresentado, o moldado, o praticado ou em ação e o que prevalece no final, que é o currículo avaliado; este “[...]se constitui nos processos de verificação da aprendizagem dos estudantes e que encontra sua maior expressão no que, hoje,

são as avaliações externas, incluídas aí as matrizes de referências, as listas de habilidades e os documentos orientadores” (Silva, 2017, p. 90).

Professora P1: Bem, é o problema maior, é o seguinte, é um lance meio assim, você tem meta, tem meta, tem que chegar na meta. É só meta, você tem meta e não adianta, você tem que chegar na meta. As avaliações externas elas pegam tudo isso. Todas, a gente tá lá trabalhando, trabalhar porque tem os descritores e tudo, aí você pega a prova da avaliação tá lá todo o conteúdo. Então não adianta você não trabalhar ele, porque ele vai ser cobrado lá. Então, é porque ano passado, 2022, não teve. Assim, não teve SAEB ano passado. Pois é, que no final do ano a avaliação é em cima disso tudo. Esse que é o problema maior.

(Excerto do Momento de interação – Roda de conversa realizada no dia 29/04/2023)

Então, podemos inferir que o currículo se configura nos descritores, verificado na fala da professora P1: “[...] é só meta, você tem meta e não adianta, você tem que chegar na meta. As avaliações externas elas pegam tudo isso. Todas, a gente tá lá trabalhando, trabalhar porque tem os descritores e tudo, aí você pega a prova da avaliação tá lá todo o conteúdo”. Para Cássio (2019, p. 18), essas avaliações deveriam ser usadas positivamente para “[...] melhorar a infraestrutura das escolas, melhorar as condições do trabalho docente, aumentar os salários dos profissionais da educação, investir em formação docente qualificada, ampliar o alcance de políticas sociais etc.”. Seu uso impróprio, entretanto, gera a crença de que são suficientes como “medidas” da qualidade de ensino.

Os testes padronizados passam a gerir a vida no interior da escola, tornando-a um ambiente competitivo, de premiação, independentemente do contexto em que estão inseridos(as) os(as) estudantes e das condições estruturais e materiais que as escolas oferecem. Ao considerar a centralidade desses testes, a escola se torna um ambiente infecundo para a educação humanizada, ao listar perdedores(as) e ganhadores(as), potencializando as desigualdades sociais, o que evidencia uma sociedade pautada pela divisão de classes. Conseqüentemente, distancia-se ainda mais da construção de uma educação de qualidade, humanizada, crítica e emancipatória. “A competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambivalência democrática” (Freitas, 2018, p. 128).

Ainda nesse sentido, contradições ocorrem nesse processo de produção, concretizado na realidade educativa. Quando na educação se foca em testes, a criatividade, a qualidade e as tarefas propostas pelos(as) professores(as) são relegadas a segundo plano em detrimento da

valorização dos materiais e livros produzidos pelos programas, construídos por empresários que veem na educação uma empresa, a “menina dos olhos”. É importante ressaltar que isso se torna uma subordinação unilateral ao capital, cujas manifestações em contrário se configuram como escassas conquistas. Nessa direção, Frigotto (2010, p. 48) argumenta que a “[...] concepção de uma educação crítica, emancipatória, humanizante é substituída por uma concepção de educação voltada para técnicas, economicista, instrumentalista aos interesses do mercado e produção”. A escola é um aparelho ideológico do Estado a serviço de novas exigências do mercado.

No excerto da professora P4, chamamos a atenção para os direitos de estudantes a uma educação e a escolas públicas de qualidade e equidade. Ela entende a responsabilidade do poder público em proporcioná-lo. Ao não concretizá-lo, porém, a professora toma para si essa responsabilidade – “[...]eu sei que eu erro, que a gente não deveria aceitar, mas eu vejo que meu aluno precisa, se eu não fizer, o prefeito não vai olhar, a secretaria não vai olhar, o vereador não vai olhar e aí ele sair e entrar do mesmo jeito que ele entrou” –, colocando em pauta o “jeitinho brasileiro”, discutido por Holanda (1997) no capítulo “O homem cordial” de Raízes do Brasil. Assim, a escola continua perpetuando os mesmos problemas discutidos há muito tempo, mas que não foram solucionados – o que entendemos ser um projeto sem fim para terminar, que entretanto, também depende dos(as) atores(as) da educação para que possam refutá-los e propor mudanças em prol de uma educação de qualidade para a população trabalhadora.

Professora P4: A gente vai dar uma atividade criativa, aí menino passa borracha lá e tira toda a tinta, meu Deus, o que é isso. Aí eu penso assim, gente, o meu aluno está na escola pública, mas ele tem os mesmos direitos de uma escola particular. Porque que eu tenho que dar algo diferente pra ele? Ele merece o melhor. Então, eu faço o máximo que eu posso, sabendo que a obrigatoriedade não é minha, é do Estado, é do município. Mas porque eu vejo meu aluno, eu enxergo meu aluno como se ele fosse minha responsabilidade, eu estou ali na frente, eu que estou trabalhando com ele. Aí eu penso, se eu for esperar vir da secretaria, se eu for esperar o prefeito mandar Chamex, em janeiro, a gente pediu Chamex, o prefeito teve coragem de mandar 5 caixas de Chamex para uma escola desse tamanho e aonde a gente vai parar? Aí, se você for pensar, se eu não fizer a minha parte, eu não me sinto, assim que eu estou fazendo o meu máximo. E eu sei que eu erro, que a gente não deveria aceitar, mas eu vejo que meu aluno precisa, se eu não fizer, o prefeito não vai olhar, a secretaria não vai olhar, o vereador não vai olhar e aí ele sair e entrar do mesmo jeito que ele entrou.

(Excerto do Momento de interação – Roda de conversa realizada no dia 29/04/2023)

Assim, está posta a diferenciação histórica entre a escola pública e a privada: uma é construída para os(as) filhos(as) de trabalhadores(as), e a outra, para uma elite preparada para

garantir a hegemonia. A educação se torna refém de programas e propostas baseadas na ideologia neoliberal, que têm o mercado como mandatário e regulador de todo o processo. Esse fato é pontuado pela professora P1, no próximo excerto:

Professora P1: Tem um problema também, a gente não pode ser tão indiferente, também, à avaliação de larga escala porque, porque ela está vinculada à verba, infelizmente. Vem dinheiro na medida que tem resultado. Tem que ter resultado, então quem não tem resultado, mais resultado, mais dinheiro, mais resultado, mais dinheiro.

(Excerto do Momento de interação – Roda de conversa realizada no dia 29/04/2023)

As avaliações conduzem os rumos da educação em desacordo com a cultura, o contexto escolar e socioeconômico, além de estarem em oposição aos atores da escola. Por outro lado, é necessário entender que “[...] o conhecimento que se adquire nos processos escolares deve ser um instrumento de luta voltado para esses objetivos, e não simplesmente a ser apresentado por ocasião de testes e provas” (Freitas, 2018, p. 128). O autor postula que ir contra a reforma empresarial da educação não significa concordar que a escola pública está bem, mas que alternativas podem e devem ser implementadas para melhorá-la, o que é diferente das ações empresariais que visam a destruí-la.

Essa situação é vista por Silva (2017), que considera as decisões governamentais não alinhadas com a prática de sala de aula nem efetivadas em sua plenitude. O discurso que permeia esses diferentes campos não é sustentado pelas mesmas regras e códigos, o que implica a ausência de uma diretriz interpretativa de racionalidade. O Estado, na figura de seus/suas agentes públicos(as) e especialistas, se opõe às professoras.

Considerações finais

As concepções das professoras em relação ao programa AlfaMais Goiás sugerem um total despreparo da equipe que o ministra em relação ao conteúdo e à metodologia empregada. Há desrespeito ao desconsiderar a profissionalização, a experiência, a vivência e a formação do(a) professor(a). Além disso, o programa não analisa o contexto real de atuação das professoras, para quem as provas SAEGO-Alfa e SAEB servem para avaliar o(a) professor(a) e incutir mais pressão, desconsiderando outros fatores, como o contexto socioeconômico, cultural, pandemia da Covid-19, dentre outros. Questionam a não participação das instituições públicas de ensino superior. Acreditam que o programa poderia ser ministrado por essas faculdades, universidades que realmente entendem de educação.

Constatamos que a formação continuada oferecida pelo governo de Goiás não contempla as necessidades concretas dessas professoras, ao não ser consultadas, ocorrendo de cima para baixo. Nesse sentido, a formação necessária às realidades concretas fica a cargo do(a) professor(a) que se empenha para continuar aprendendo e buscando oferecer um ensino de qualidade aos(às) estudantes.

Assim, o ensino é uma via de mão dupla, de tal forma que a formação continuada para professores(as) está atrelada à aprendizagem de estudantes. Há uma urgência de que os(as) “reformadores(as)” em políticas públicas ouçam os(as) professores(as) para que seu trabalho não se limite a atender às demandas impostas de cima para baixo. Desse modo, é imperativo promover uma formação continuada em que esses(as) profissionais tenham autonomia de escolha, atendam às suas necessidades reais e às dos(as) estudantes, bem como ofereçam condições de formação e valorização desses(as) profissionais.

Entendemos as falas das professoras em relação ao AlfaMais Goiás como uma denúncia a esse programa e a evidenciamos na pesquisa e neste artigo como forma de resistência à educação empresarial.

Consideramos a necessidade de mais pesquisas em relação a essa formação, de entender como efetivamente como ocorre no interior da formação e sua materialização em sala de aula. Assim, teremos mais elementos para aprofundar no assunto e propor novas formas de formação continuada, que possam contribuir com mudanças nas políticas públicas.

Referências

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CASTELLI JR., R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOIÁS. **Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021**. Cria o Programa de alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada. Goiânia, 2021. Disponível em:
<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104258/pdf#:~:text=a%20segui>

nte%20Lei%3A-
,Art.,melhoria%20dos%20resultados%20de%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o. Acesso em
12 jun. 2023.

GOIÁS. **Guia AlfaMais Goiás**. Programa em regime de colaboração pela criança
alfabetizada. Goiânia: SEDUC-Goiás, 2022. Disponível em: [https://goias.gov.br/wp-
content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/Guia/GuiaAlfaMais.pdf](https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/Guia/GuiaAlfaMais.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, J. A. Impossibilidades e táticas de resistência para currículos de Matemática nos anos
iniciais. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 84-104, 2017. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/32955/pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.