



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Paula Peixoto Soares

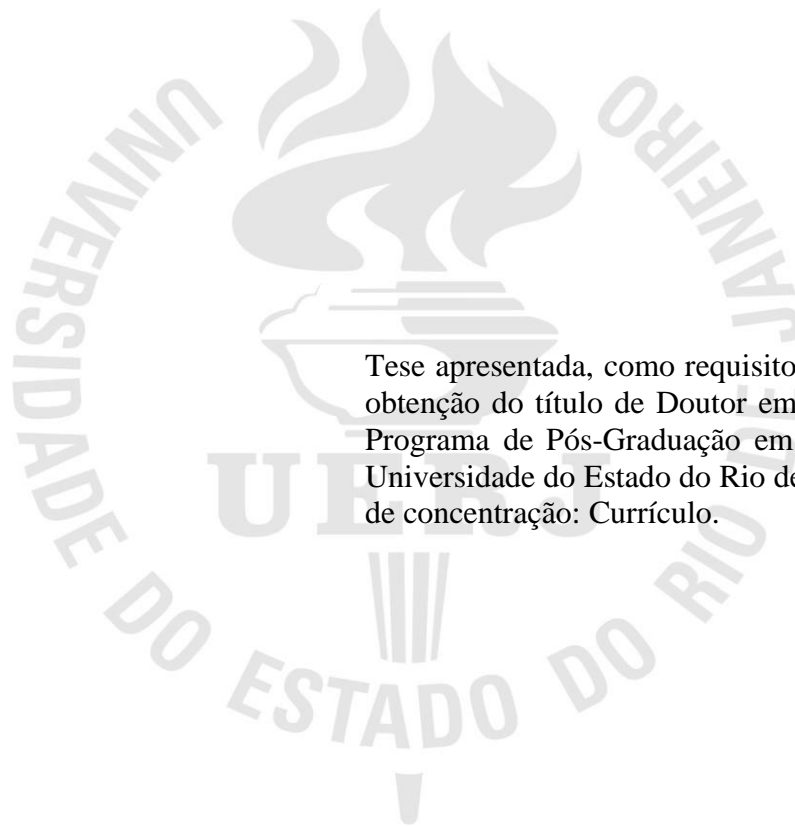
**Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de
currículo para a formação de professores**

Rio de Janeiro

2021

Ana Paula Peixoto Soares

Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Professora Doutora Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S676

Soares, Ana Paula Peixoto.

Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores / Ana Paula Peixoto Soares. – 2021. 160 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. I Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Paula Peixoto Soares

Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em: 01 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Macedo
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a. Mara Rejane Vieira Osório
Faculdade de Educação – UFPel

Prof^a. Dr^a Márcia Betânia de Oliveira
Faculdade de Educação – UERN

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Eu sou o sonho dos meus pais
Que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais

Emicida

À minha família, em especial, aos meus pais, Edna dos Anjos Peixoto e Paulo Soares da Silva, por acreditar e encorajar o investimento que faço em meus estudos.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, espaço no qual me formei uma professora pesquisadora e que hoje integro com imenso orgulho como docente.

Aos meus alunos, bolsistas, licenciandos e orientandos pela paciência e compreensão da convivência com uma pessoa dividida entre as múltiplas atividades de trabalho assumidas de forma simultânea com este importante processo de formação. Estendo este agradecimento aos meus colegas do Colégio de Aplicação da UFRJ, em especial, ao Setor Curricular Multidisciplinar, pelos oito meses de licença para estudos que me foram concedidos, e à Marina Santos Nunes de Campos, pela parceria nessa caminhada.

À minha orientadora, Rosanne Evangelista Dias, minha admiração pelo trabalho como pesquisadora do campo do currículo e pela generosidade de partilhar suas experiências e conhecimentos. Minha máxima gratidão ainda pela aposta e parceria de trabalho ao longo deste percurso, inclusive em momentos que eu mesma acreditei não ser possível chegar até aqui.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, pela seriedade e compromisso com o qual o mesmo atua na valorização da produção de pesquisas no campo da Educação e no incentivo e fomento para inserção e engajamento de seus estudantes na vida acadêmica. Em especial, meu agradecimento aos professores e ao corpo técnico do ProPEd/UERJ, com os quais tive o privilégio de conviver e dialogar ao longo deste curso.

Ao grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, coordenado pela professora Rosanne Evangelista Dias, pelas possibilidades de trocas e aprendizados nos diálogos tecidos em nossas reuniões. Em especial, destaco a disponibilidade e as contribuições potentes da colega Lívia Moura Cardoso Bastos de Farias.

À minha querida amiga Paula Eduarda Lima, pela parceria que firmamos nessa caminhada formativa, mas principalmente, pela amizade sincera, pela escuta atenta, paciente e carinhosa e por todo o apoio generosamente oferecido em momentos difíceis pelos quais eu passei.

À todas que se dispuseram a compor a banca examinadora desta Tese, registro aqui também meu agradecimento.

RESUMO

SOARES, Ana Paula Peixoto. Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores. 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

Nas últimas duas décadas, temos acompanhado o espraiamento de discursos de responsabilização docente nas políticas de currículo para a formação de professores (DIAS, 2016, 2017). O objetivo desta tese é investigar o movimento *Todos pela Educação* (TPE) e sua participação na articulação e fomento de discursos de responsabilização docente no processo de discussão das políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica brasileira. Focalizamos as produções do TPE, disponibilizadas em sua página oficial da internet, com destaque para as coletâneas que tratam da temática da docência, assim como os discursos do movimento e de seus membros fora deste âmbito que tenham se demonstrado relevantes para esta pesquisa. Para tal, trabalhamos com uma abordagem discursiva. Operamos com a teoria do discurso (LACLAU, 2011, 2013; LACLAU & MOUFFE, 2015), que nos ajuda a pensar a construção de hegemonias nas políticas de currículo, em diálogo com o trabalho de Stephen Ball (BALL, 2014, 2017) sobre as redes de política, que traz a possibilidade de compreendermos os fluxos e trânsitos de ideias, conhecimentos, capital, influências, entre outros aspectos que fazem parte do jogo político. Observamos os discursos de responsabilização docente articulados pelas redes do TPE não só ganharem notoriedade no debate educacional, mas alcançar o status de política pública, marcando, assim, com a sua agenda, as políticas de currículo para a formação de professores.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Formação de Professores. Responsabilização Docente.

Todos pela Educação.

ABSTRACT

SOARES, Ana Paula Peixoto. All for the discussion about responsabilisation as a curriculum policy for teacher training. 2021. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2021.

In the last two decades, we have accompanied the spread of discourses about responsabilisation in curriculum policies for teacher training (DIAS, 2016, 2017). The objective of this thesis is to investigate the *Todos pela Educação* (TPE) and its participation in the articulation and fomentation of the discussion of responsabilisation of teachers in basic Brazilian education. Focusing on the productivity of TPE, made available in its official website, highlighting its collections on the subject of teaching, as well as the discourses of the movement and its members outside this scope that are deemed relevant for this research. For this purpose, we will use a discursive approach. Operating with the discursive theory (LACLAU, 2011, 2013; LACLAU & MOUFFE, 2015), it offers support in thinking about the construction of a hegemony in curriculum policies, in dialogue with the works of Stephen Ball (BALL, 2014, 2017) about policy networks, which brings the possibility of understanding the influx and transit of ideas, knowledge, capital, influences, among other aspects that are part of the political game involved. We observe the discourses of teacher responsabilisation being articulated by TPE networks and not only gain notoriety in educational debate, but gain the status of public policy, therefore marking, with its agenda, the curriculum policies for teacher training.

Keywords: Curriculum Policies. Teacher Training. Teacher Responsibilisation. *Todos pela Educação*.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC –	Associação Brasileira de Currículo
ANA –	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDES-SN –	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE –	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC –	Base Comum Nacional
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP –	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica
BRICS –	Bloco de Países Formado por Nações Emergentes
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE –	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD –	Ensino à Distância
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FGV –	Fundação Getulio Vargas
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FIES –	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP –	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR –	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB –	Movimento Democrático Brasileiro
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
OCDE –	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODM –	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OEI –	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU –	Organização das Nações Unidas
PAR –	Programa de Ações Articuladas
Parfor –	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA –	Programme for International Student Assessment
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP –	Parceria Público-Privada
ProUni –	Programa Universidade para Todos
PSDB –	Partido da Social Democracia Brasileira
PT –	Partido dos Trabalhadores
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC –	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SGPR –	Secretaria Geral da Presidência da República
TPE –	Todos pela Educação
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE –	União Nacional dos Estudantes
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
USP –	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 PENSANDO AS POLÍTICAS	13
1.1 As políticas como práticas discursivas	13
1.2 Redes de políticas e as contribuições de Stephen Ball	25
2 CURRÍCULO, DOCÊNCIA E RESPONSABILIZAÇÃO.....	32
2.1 Políticas de currículo para a formação de professores	32
2.2 Os discursos de responsabilização docente	55
3 TODOS PELA EDUCAÇÃO?	71
3.1 A agenda empresarial para a educação	71
3.2 Cenário político internacional: o papel dos organismos multilaterais	80
3.3 O movimento <i>Todos pela Educação</i>	84
3.4 Significando o <i>Todos</i>	92
4 TODOS PELOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	102
4.1 Ideia de corresponsabilidade e os novos/velhos sentidos para a responsabilização docente.....	102
4.2 O TPE nas conversas sobre as políticas educacionais	106
4.3 <i>Todos</i> por um currículo para a formação de professores	114
4.3.1 “Formação de professores no Brasil. Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”	117
4.3.2 “Professores no Brasil. Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros” e “Profissão professor”.....	135
4.3.3 “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”	138
CONSIDERAÇÕES.....	147
REFERÊNCIAS.....	154

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo investigar o movimento *Todos pela Educação* (TPE) e sua participação na articulação e fomento de discursos de responsabilização docente no processo de discussão das políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica brasileira.

Há um forte fluxo de discursos que tem encaminhado a responsabilidade das grandes questões que enfrentamos como sociedade à educação (DIAS & BORGES, 2018). Conter este fluxo e/ou reverter o curso do mesmo não tem se demonstrado uma tarefa fácil.

Projeta-se na escola e nos professores altas expectativas. Criam-se condições favoráveis para a emergência de discursos de prescrição e responsabilização endereçados às escolas por parte de lideranças do setor político e produtivo, que passam a se considerar aptos a dizer o que as mesmas e os seus professores devem fazer e como precisam ser (DIAS & BORGES, 2018).

O *Todos pela Educação* é um movimento que se diz representativo da sociedade civil organizada, lançado em 2006, que desde então atua fazendo convocatórias a diferentes setores para que os mesmos possam se envolver nas questões relacionadas à educação (LEHER, 2014).

O TPE é um movimento significativo não só pela sua capacidade de reunir em si múltiplos setores da sociedade como, por exemplo, gestores públicos, educadores, estudantes, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários, entre outros, na luta por um exterior comum – a baixa qualidade da Educação Básica, mas pela ampla influência que vem exercendo no processo de discussão das políticas públicas educacionais.

A luta pela melhoria da qualidade da educação tem sido colocada como uma grande questão não só no cenário nacional, mas também em âmbito global. O discurso em torno da qualidade se destaca na medida em que figura como significante capaz de aglutinar as múltiplas demandas que estão em jogo em relação a ideia de “crise da educação”, que opera enquanto o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência (MACEDO, 2014).

Segundo Macedo (2014), o discurso de “crise da educação” visa não só desqualificar o caráter público da mesma, apontando sua ineficiência, mas construir identidades em seu interior que possam ser responsabilizadas, entre as quais destacam-se a gestão pública e a formação de professores como os principais “inimigos” da escola de qualidade.

Os discursos em torno da qualidade têm pautado a formação e atuação dos professores, sobretudo sua relação com o currículo e o ensino, como estratégia para alcançar o sucesso almejado. A docência e o currículo têm assumido a centralidade das políticas públicas do campo da educação (DIAS, 2017).

O foco na docência busca assegurar o envolvimento dos professores com aquilo que lhe é proposto para o currículo, o ensino e até mesmo para sua própria formação, promovendo mudanças profundas na natureza do trabalho docente que são marcadas, de forma acentuada, pela responsabilização (DIAS, 2016).

Nas últimas duas décadas, observamos a intensificação de discursos de responsabilização docente nas políticas de currículo para a formação de professores (DIAS, 2016, 2017).

De acordo com Oliveira (2012), a responsabilização docente se dá quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da atuação dos professores são tomadas subjetivamente, como se coubesse a cada profissional a responsabilidade para se alcançar uma atuação de qualidade. Isso tem gerado demandas às políticas de currículo para a formação de professores em torno dos discurso do “aprender a aprender”, da valorização das competências e de uma cultura performativa que tem encaminhado o currículo da formação para uma espécie de “formatação de professores”.

Enquanto docentes, somos identificados, cotidianamente, por discursos como estes, um tanto quanto sedutores, que dizem respeito à conquista de um bom desempenho. Afinal, quem não deseja ser considerado um “bom professor”?

Buscamos reformular questões como esta, indo na contramão de identidades pré-definidas, como a do bom professor, por entender que esses processos de identificação estão constantemente sendo negociados. Do mesmo modo, acreditamos ser impossível a ideia de um projeto último para a formação de professores, pois a política, entendida como prática discursiva, é uma obra aberta. Ela necessariamente será diferente daquilo que foi pensado, planejado e projetado em função dos processos de tradução pelos quais a mesma passa (LOPES & BORGES, 2015).

Coloco-me nesse campo de estudo, não só como pesquisadora das políticas de currículo, mas também como professora da Educação Básica da rede pública de ensino. Nesse sentido, tenho buscado compreender tais políticas, de modo a fortalecer a minha luta como professora e pesquisadora e desempenhar um papel mais ativo frente a crescente responsabilização docente.

Problematizamos também a responsabilização como parte de um sistema mais amplo e complexo de *accountability*. Isso implica contextualizar o trabalho dentro deste sistema, que pode envolver a avaliação, prestação de contas e responsabilização, sendo tratadas de forma particular ou articulada (AFONSO, 2009a; 2018).

Ainda que dialoguemos com as proposições de Afonso (2009a; 2018), compreendemos a *accountability* discursivamente. Isso significa que, embora focalizemos a responsabilização

docente, nos interessa também as múltiplas possibilidades de articulação entre as dimensões forjadas neste sistema, assim como seus percursos e/ou desdobramentos que podem variar de acordo com as particularidades de cada local e dos diferentes interesses em jogo.

Para Dias (2013), investigar as políticas curriculares na relação com temas e questões em ascensão, como a responsabilização docente, se faz relevante para o campo, uma vez que estas trazem à tona práticas discursivas que constantemente interpelam o cotidiano escolar, o exercício profissional do professor, sua relação com o conhecimento, com os seus alunos, assim como com o seu próprio processo de formação.

A fim de analisar os discursos de responsabilização docente pelo movimento *Todos pela Educação* endereçados às políticas curriculares para a formação de professores, situamos esta pesquisa em uma abordagem discursiva e pós-estrutural.

A questão central não está em descobrir a “verdade”, mas sim em investigar as articulações em jogo que tornam um determinado discurso hegemônico, ainda que de modo provisório e precário (LOPES & MACEDO, 2011). Investigar as políticas curriculares para a formação de professores a partir de uma abordagem pós-estrutural nos impulsiona a questionar a hegemonia dos discursos, compreendendo-os como algo que não só pode, mas que deve ser posto em questão.

Ou seja, levantar questões, desestabilizar discursos, problematizar aquilo que é entendido como dado e pensar outras possibilidades de conceber as políticas de currículo é o que há de mais potente em estudos e pesquisas realizados em uma perspectiva pós-estrutural (LOPES, 2015a).

Mobilizamos no campo dos registros discursivos e pós-estruturais os estudos e pesquisas realizados no âmbito da teoria do discurso, com foco privilegiado para a produção de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2011, 2013; LACLAU & MOUFEE, 2015).

Nos nutrimos do diálogo da teoria do discurso com as políticas curriculares. Isso tem sido possível pelo investimento que autores do campo vem fazendo em potencializar o debate, questionando discursos que tem a pretensão de propor fechamentos últimos ou ainda a definição de uma vez por todas do que venha a ser o currículo ou mesmo a política curricular.

Trabalhamos também com Stephen Ball e as redes de política que, em diálogo com a teoria do discurso, trazem a possibilidade de problematizarmos os fluxos e trânsitos de ideias, conhecimentos, capital, influências e etc. . A etnografia de redes de Ball (2014) nos ajuda a compreender ainda as articulações tecidas pelos diferentes atores e grupos sociais que, de algum modo, contribuem para a produção e/ou disseminação de discursos de responsabilização.

Com base no referido aporte teórico-metodológico, consideramos aqui que “[...] textos desde documentos oficiais (ou não), as falas, as imagens, constituem práticas discursivas” (DIAS & BORGES, 2018, p. 338). Nesse sentido, consideramos diferentes fontes para análise que foram se apresentando para nós ao longo deste percurso investigativo e se demonstraram práticas discursiva relevantes para a compreensão da rede de articulações do TPE.

Consideramos o documento que marcou a inauguração do TPE, intitulado “Compromisso Todos pela Educação. Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais”, seu “Estatuto Social”, bem como demais conteúdos disponibilizados pelo próprio movimento em sua página oficial da internet, como empiria desta pesquisa.

Entre as produções do TPE disponíveis em seu site, destacamos a publicação de coletâneas que tratam especificamente da docência. São elas: “Formação de professores no Brasil. Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” (TPE, 2016a); “Professores no Brasil. Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros” (TPE, 2016b); “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências” (TPE, 2017); e “Profissão professor” (TPE, 2018).

Para além das coletâneas, também consideramos discursos produzidos pelo movimento *Todos pela Educação* e/ou por atores políticos que fazem parte desta rede que circularam em diferentes veículos de comunicação, seja na forma de notícia, campanha publicitária, conteúdo publicado em rede social, entre outros.

Para tal, organizamos o referido debate em quatro seções: apresentamos a abordagem teórico-metodológica com a qual trabalhamos, a teoria do discurso e a etnografia de redes; tratamos das políticas de currículo para a formação de professores e as implicações dos discursos de responsabilização docente; trazemos para o debate o TPE e a agenda do empresariado para a educação; e abordamos a atuação deste movimento na construção de uma pauta de responsabilização docente nas conversas sobre as políticas de currículo para a formação de professores.

1 PENSANDO AS POLÍTICAS

1.1 As políticas como práticas discursivas

A teoria do discurso tem se apresentado como uma importante ferramenta de compreensão da política. O pensamento de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e as contribuições da *Escola de Essex* de teoria do discurso nos ajudam a operar teórica e metodologicamente com as políticas educacionais em uma abordagem discursiva, pós-estrutural, pós-fundacional.

O prefixo “pós” não se apresenta como uma superação, mas como uma ferramenta de questionamento e problematização de toda uma perspectiva objetivista, essencialista e determinista com a qual se conduzia o debate político (LOPES & MACEDO, 2011; MENDONÇA & RODRIGUES, 2014).

Trabalhar a partir desta perspectiva representa “[...] estar constantemente negociando com uma série de tradições, de registros estruturados com e pelos quais somos/fomos formados, admitir os deslizamentos em outras direções, recriando esses mesmos registros” (LOPES, 2015a, p. 449-450). Ela requer do pesquisador colocar os discursos que se apresentam de modo sedimentado em questão, tensionando, a todo o momento, a investigação que se encontra em curso, mas ao mesmo tempo potencializando-a, na medida em que a mesma permanece viva e pulsante (DIAS & BORGES, 2018).

A teoria do discurso¹ pode ser entendida como uma teoria pós-fundacional da política (MACEDO, 2018). Ela emerge como “[...] uma tentativa de entender a hegemonização de políticas [específicas] sem lançar mão de um fundamento que a justifique” (MACEDO, 2018, p. 3).

Ela nos ensina a lidar com essa ideia de que toda e qualquer tentativa que tenha a pretensão de um fundamento último será sempre vã, inalcançável (MENDONÇA, 2014). Tal perspectiva nos oferece, portanto, condições para agir discursivamente frente as políticas que são articuladas nesse solo impreciso, instável e precário. Para Lopes, Mendonça e Burity (2015):

[...] o sujeito que se constitui pela decisão tomada em terreno indecível é sempre adiado em sua completude e soberania. Torna-se ele mesmo o projeto em aberto que possibilita a ação política de mudança social (*a agência*), o resultado da decisão, não a fonte de uma decisão previamente concebida (p. 25-26).

¹ Enquanto teoria política ela ainda pode ser compreendida como uma reflexão pós-marxista ou um marxismo pós-moderno, uma teoria da hegemonia ou uma teoria da democracia radical (BURITY, 2014).

Vivemos tempos em que a pós-política ganha cada vez mais força. Trata-se de discursos que dizem respeito a negação e/ou a tentativa de apagamento das disputas e dos conflitos (colocados como uma posição atrasada, que precisa ser superada), em prol de uma ideia de sociedade totalmente reconciliada, sem antagonismos, e da política como fruto de um consenso pleno (MOUFFE, 2015).

Na contramão da pós-política ou da antipolítica, Laclau e Mouffe vão apostar na hiperpolitização do social (LOPES, MENDONÇA & BURITY, 2015). Isso representa que o foco de suas análises está nas articulações em jogo nos processos por hegemonias ou ainda em como certos debates, lutas, pautas e agendas ganham destaque e são priorizados no cenário político em detrimento de tantos outros (LOPES & MACEDO, 2011).

Do mesmo modo, apostamos, assim como Lopes (2014), na hiperpolitização da discussão curricular. Consideramos este um caminho investigativo mais fértil, que tem no distanciamento dos determinismos e sentidos pré-fixados, toda a condição para a ampliação dos horizontes de possibilidade de se pensar e problematizar o currículo.

A própria ideia de sociedade plena é colocada em questão pela teoria do discurso. A sociedade é complexa, dinâmica e inacabada. Suas possibilidades de significação sofrem estancamentos, mas não esgotam, não encerram. Não há um ponto final. A sociedade é uma obra em aberto escrita pelas lutas em torno da sua significação. Segundo Mendonça e Rodrigues (2014):

A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma sequência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais (p. 50).

Não há o reconhecimento de uma vitória e/ou a ascensão definitiva de um dado projeto sobre os demais. A impossibilidade de uma sociedade última é o que mantém viva as lutas políticas. Isso significa que “[...] nunca estaremos numa situação em que a sociedade encontre sua base última ou atinja sua totalidade, onde o antagonismo desapareça e a política termine” (MARCHART, 2014, p. 31).

Este esforço em torno da construção de uma sociedade impossível é o que podemos chamar de política ou processos de articulações políticas. As articulações são o motor que mobiliza e agrega diferentes lutas em torno de um momento, uma hegemonia ou uma identidade política (PESSOA, 2014). É por meio das práticas articulatórias que as lutas que se encontram dispersas conseguem formar uma frente de contestação e disputar a hegemonia.

O discurso é fruto dessas articulações políticas. Ele é espaço de negociação e construção de sentidos, por meio do qual se estabelecem acordos sempre provisórios e precários em torno

da significação. Entendemos discurso como uma categoria teórica e não descritiva (BURITY, 2014). Ele não é algo que se restringe aquilo que falamos ou escrevemos. O discurso inclui todas as práticas que são significativas; articula dimensões linguísticas e não linguísticas (LOPES & MENDONÇA, 2013; SOUTWELL, 2014).

Discurso é considerado aqui como prática, por isso trabalhamos com a ideia de práticas discursivas (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014). Buscamos analisar, portanto, como certas práticas discursivas são articuladas e se tornam hegemônicas no debate em torno das políticas de currículo para a formação de professores.

A hegemonia comporta uma discussão de suma importância quando se trata da análise política. Na teoria do discurso, ela é uma categoria mais ampla, que não localiza sua discussão apenas na questão de classe (como em perspectivas marxistas), mas compreende que a mesma envolve qualquer relação política.

A hegemonia representa um estancamento no campo do indecível ou ainda um esforço coletivo para construir discursivamente momentos de fixação parciais que serão sempre marcados pela provisoriedade e precariedade (BURITY, 2006; MARCHART, 2014).

Para um dado discurso se tornar hegemônico precisa buscar alianças, parcerias, de modo a agregar o maior número de lutas diferenciais possíveis, formando assim uma cadeia de equivalência (MARCHART, 2014). A cadeia de equivalência é atravessada pela diferença, pela pluralidade e complexidade que a constitui, pela marca da heterogeneidade radical dos interesses que são ali articulados (LACLAU, 2013). Ou seja, a cadeia de equivalência é também uma cadeia de diferenças.

Uma relação equivalencial é construída em meio a essas diferentes lutas que, em um dado momento, a partir de um corte antagônico, se colocam lado a lado formando uma frente de contestação. Quanto mais extensa for a cadeia de equivalência menor será a possibilidade de cada demanda² ali articulada se encerrar em suas questões particulares, assim como maior será a força desta cadeia e seu alcance para promover um fechamento parcial (LACLAU, 2011). A hegemonia é esse momento marcado pela reunião de múltiplas diferenças (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014).

O que atrai essas diferenças em torno de uma cadeia de equivalência (a formação desse dito “esforço coletivo” em prol de uma hegemonia) não é o compartilhamento de um mesmo

² A demanda na teoria do discurso é a unidade mínima de análise de um dado fenômeno social (LOPES, 2004; LOPES & MENDONÇA, 2013). As diferentes demandas particulares trazem consigo os apelos e as expectativas de grupos sociais distintos no processo de articulação das políticas.

conteúdo positivo, mas sim a negatividade contra a qual a cadeia luta – o antagonismo. Os antagonismos são “[...] os operadores da equivalência [...]” (MARCHART, 2014, p. 12).

O antagonismo constitui limites ou fronteiras instáveis que, ao mesmo tempo, possibilitam a dinamicidade das articulações e margeiam toda e qualquer pretensão de se constituir uma identidade plena (LACLAU & MOUFFE, 2015). O antagonismo é a presença discursiva que revela os limites de toda a objetividade. Ele marca a impossibilidade de haver uma sutura final e a produção de um sentido último na lógica discursiva (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014).

Cabe dizer ainda, que a equivalência entre demandas que se antagonizam contra o mesmo exterior constitutivo não representa uma completa reconciliação entre elas, tampouco podemos dizer que a hegemonia é um estado de harmonização do social. Ela é marcada por antagonismos que jamais poderão ser erradicados (LACLAU, 2011; MACEDO, 2018). O antagonismo marca a presença da disputa entre diferentes projetos, diferentes pontos de vista. “É justamente por isto, porque existe a possibilidade ontológica de choques e desníveis, que podemos falar em liberdade” (LACLAU, 2011, p. 172).

A hegemonia não representa um ponto final no processo político. Pelo contrário. Ela pressupõe uma brecha, fratura ou uma interrupção na continuidade do social. É por meio desta falha, no sentido das descontinuidades, das rupturas, que a hegemonia emerge como resposta a uma crise (LACLAU, 2013; LACLAU & MOUFFE, 2015).

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), essa resposta se dá quando uma demanda particular, sem abandonar suas especificidades, passa a assumir algo que lhe é incomensurável, que lhe transborda, e se torna pela via da representação um universal. Ainda nas palavras dos autores:

[...] somente uma particularidade cujo corpo esteja dividido, pois sem deixar de ser sua própria particularidade, ela transforma seu corpo na representação de uma universalidade que a transcende (a universalidade da cadeia de equivalência). Esta relação, por meio da qual uma particularidade assume a representação de uma universalidade que lhe é inteiramente incomensurável, é o que chamamos de uma *relação hegemônica*. Como resultado, sua universalidade é uma universalidade *contaminada*: (1) ela vive nesta tensão irresolúvel entre universalidade e particularidade; (2) sua função de universalidade hegemônica não é uma conquista definitiva, mas, ao contrário, é sempre reversível (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 40-41, *grifos dos autores*).

A hegemonia está diretamente relacionada com as práticas articulatórias tecidas nesse território instável que conhecemos como política. É o constante movimento das articulações que torna possível tanto os momentos de fixação de sentidos (a hegemonia), como também a própria condição de reversibilidade dos mesmos, ou seja, aquilo que os torna sempre parciais, precários e provisórios.

Em meio as articulações, aquela demanda particular que se destaca das demais e assume provisoriamente um papel catalisador é considerada como um ponto discursivo privilegiado ou um ponto nodal³ (LACLAU & MOUFFE, 2015). O ponto nodal surge no processo articulatório, quando

[...] certa demanda, que talvez no início fosse apenas uma entre muitas, adquire em determinado momento uma centralidade inesperada, torna-se o nome de algo que a excede, algo que não pode controlar, mas que, no entanto, torna-se um “destino” do qual ela não pode escapar (LACLAU, 2013, p. 185).

O ponto nodal promove um momento de fixação parcial capaz de articular em torno de si diferentes discursos que até então se encontravam dispersos. O ponto nodal precisa ser um significativo vazio. Nas palavras de Laclau (2013), isso se dá, quando:

[...] nada naquelas demandas, individualmente consideradas, anuncia um “destino manifesto” através do qual elas deveriam fundir-se em algum tipo de unidade – nada nelas prenuncia que deveriam constituir uma cadeia. É isso o que torna necessário um momento homogeneizante do significativo vazio. Sem esse momento não existiria cadeia de equivalência, de tal modo que a função homogeneizante do significativo vazio constitui a cadeia e, ao mesmo tempo, a representa (p. 238).

É importante dizer que o significativo vazio não é um significativo sem significado (LACLAU, 2013). Ele é tratado na teoria do discurso como um momento na cadeia de significação que é irrepresentável. O vazio não significa, em seu sentido literal, algo não ocupado ou simplesmente uma vacuidade. Ele funciona como um catalizador de múltiplas possibilidades de significação.

A hegemonia é esse vazio, espaço de disputa e da luta política. Esse vazio ou essa falta é uma construção política; é a marca que indica toda a impossibilidade de se colocar um ponto final no processo de significação (LACLAU, 2013).

“A sociedade gera um vocabulário de significantes vazios cujos significados temporários decorrem de uma competição política” (LACLAU, 2011, p. 66). Seja democracia, igualdade ou qualidade (este último com grande força política no campo educacional) sempre teremos um termo que, em um dado contexto, irá assumir esse lugar da falta e passar a desempenhar a função de um significativo vazio. Ainda nas palavras de Laclau (2011), a “[...] presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” (p. 77).

Mas, se toda a luta diferencial é capaz de representar, além de suas demandas particulares, um universal, e nenhuma delas está pré-determinada a assumir esse papel, como

³ “Chamaremos os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial de pontos nodais. (Lacan insistiu nestas fixações parciais através do seu conceito de points de capiton, isto é, de significantes privilegiados que fixam o sentido de uma cadeia significativa [...])” (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 187).

saber qual será aquela, entre tantas, que irá se destacar e preencher, provisoriamente, esse lugar de unidade marcado pela falta? “Nem toda posição na sociedade, nem toda luta é igualmente capaz de transformar seus conteúdos próprios num ponto nodal que possa se tornar um significativo vazio”, responde Laclau (2011, p. 76).

A produção de significantes vazios está diretamente relacionada com o caráter contingencial da hegemonia. Lidar com as contingências representa operar dentro do terreno do que é possível, mas incerto; o que pode vir a acontecer, mas não está definido, nem pré-determinado. Segundo Laclau (2011), “[...] na medida em que nenhum conteúdo específico está *predeterminado* a preencher o vazio estrutural, é o conflito entre vários conteúdos tentando desempenhar esse papel de preenchimento que vai tornar visível a contingência da estrutura” (141, *grifo do autor*).

A hegemonia não está vinculada a uma ordem pré-existente. Ela é o produto da interação política entre diferentes grupos, com suas demandas particulares, disputando o preenchimento de uma falta. “Hegemonizar algo é exatamente cumprir essa função de preenchimento” (LACLAU, 2011, p. 78).

Quando tomamos a hegemonia como preenchimento deste universal (espaço vazio, da falta) compreendemos que o poder também é um vazio e, por isso, um espaço privilegiado de disputas entre diferentes projetos políticos. Segundo Laclau (2011), o caráter transitório que está implícito no poder é a condição de possibilidade da democracia. Isso quer dizer ainda, que ele pode ser ocupado por qualquer uma das forças políticas que estão em disputa, inclusive aquelas cujos projetos não são a materialização do que entendemos por uma política democrática. Essa é a ideia de uma democracia radical.

É essa possibilidade de alternância entre demandas particulares que lutam para assumir a “tarefa” ou “papel” de universal que tornam viável uma política democrática. “Incompletude e provisoriedade pertencem à essência da democracia” (LACLAU, 2011, p. 42). Isso quer dizer, que a luta política está muito mais ligada aos particularismos, a diferença, do que a uma pretensa discussão em torno de um universalismo, de um “todo” ou “todos” que acreditamos ser impossível.

Conforme supracitado, o universal não tem um conteúdo definido *a priori*. O mesmo se dá graças às disputas entre diferentes grupos para que suas demandas, seus particularismos, possam assumir provisoriamente uma função de representação. O universal é um particular que ascendeu temporariamente a uma posição de evidência. Segundo Laclau (2011):

O universal, como vimos, não tem um conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes. A conclusão parece ser que a universalidade é

incomensurável com qualquer particularidade e, não obstante, não pode existir fora do particular (p. 65).

Este particular, que discutimos assumir um momento privilegiado na cadeia de equivalência quando falamos da hegemonia, possui um caráter cindido, pois ainda que este continue sendo uma demanda particular, o mesmo é extrapolado e passa a dar conta de significar algo que não engloba apenas a si mesmo. Ele luta constantemente para ser ao mesmo tempo uma demanda particular e o significante de algo que lhe é mais amplo e por isso se encontra na interseção entre o que ele é e o que representa no contexto da significação universal (LACLAU, 2013).

A ideia de demandas totalmente atendidas em seu sentido pleno também é algo impossível, inalcançável. Sempre haverá demandas não atendidas ou atendidas apenas parcialmente. Quando isso ocorre, aquelas demandas consideradas como não contempladas estabelecem entre si uma relação equivalencial, formando uma nova frente de contestação no processo de articulação das políticas.

O que era inicialmente uma expectativa em torno do atendimento de um pedido, de uma solicitação, passa a ser uma exigência (LACLAU, 2013). Nesse instante, marca-se um corte antagônico que cinde negativamente o social, colocando de um lado as demandas não atendidas e do outro a institucionalidade para a qual estas haviam voltado suas expectativas (LOPES & MENDONÇA, 2013).

Nesse caso, as demandas particulares que se unem em torno de um significante não o fazem apenas pelo que ele representa e sim em função daquilo contra o qual ele se opõe. Segundo Laclau e Mouffe (2015):

Uma formação hegemônica também abarca o que se opõe a ela, na medida em que a força oponente aceita o sistema de articulações básicas daquela formação como algo que ela nega, mas o *lugar da negação* se define pelos parâmetros internos da própria formação (p. 219, *grifo do autor*).

Em outras palavras, falamos da figura de um inimigo comum ou de um exterior constitutivo. Essa força agregadora responsável por reunir múltiplas identidades dispersas, estabelecendo uma relação “amigo/inimigo” ou “nós/eles”, se dá quando “[...] o traço que possibilita a mútua identificação entre membros do grupo é um ódio comum a algo ou de alguém” (LACLAU, 2013, p. 119). Ainda sobre esta questão, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 51) argumentam ser

[...] decisivo também o entendimento de que esses elementos são diferenças articuladas, o que faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que em relação à articulação que os envolve, estes cancelam suas diferenças neste instante particular e tão somente neste instante. Nesse sentido, é possível, inclusive, que demandas originalmente antagônicas entre si façam

parte de uma cadeia articulatória comum, tendo em vista o fato contingente de ter um inimigo comum entre os próprios inimigos.

A figura do inimigo é esse exterior (marcado pelos antagonismos) que representa algo que todos os particulares rejeitam no processo articulatório e, portanto, os aproxima e os mobiliza, ainda que provisória e contingencialmente, em torno de um universal. Para Laclau (2011):

O “algo idêntico” compartilhado por todos os termos da cadeia equivalencial – aquilo que possibilita a equivalência – não pode ser algo positivo (mais uma diferença que poderia ser definida em sua especificidade), mas decorre dos efeitos unificadores que a ameaça externa coloca a um conjunto de outra forma perfeitamente heterogêneo de diferenças (particularidades) (p. 94).

A figura do inimigo é um exterior por ser algo que a própria cadeia de equivalência (por não se encontrar inteiramente reconciliada consigo mesma) expelle de si, como uma ameaça a sua existência, para de fato poder se constituir uma hegemonia. Lembremos que a cadeia de equivalência mobiliza diferenças e não podemos falar em uma unidade de diferenças plenamente harmônica. Toda a diferença carrega consigo suas lutas e as demandas com as quais antagoniza (GIACAGLIA, 2014).

Temos, então, um exterior constitutivo. Isso porque ele representa, ao mesmo tempo, a ameaça e a condição da própria existência de um interior. A relação entre interior e exterior é marcada pelo antagonismo, à medida que “[...] a presença sempre constante de um impede a constituição completa do outro” (MENDONÇA & RODRIGUES, 2014, p. 52). Essa seria a condição de toda a impossibilidade de alcançarmos uma plenitude.

A hegemonia é articulada e marcada por essa exclusão (MOUFFE, 2015). Ela representa uma escolha/decisão em meio a tantos outros projetos rejeitados até o momento que uma nova frente de contestação possa desestabilizá-la e articular uma nova formação hegemônica, ou seja, até que se apresente uma outra possibilidade de projeto para ocupar esse lugar de representação.

Ter projetos conflitantes em disputa e, mais do que isso, reconhecer a legitimidade dos pleitos de cada um deles, incluindo aqueles que nos opomos, é algo constitutivo do processo político e próprio da democracia (MOUFFE, 2015). Conflitos, questionamentos, contestações não podem ser tomados como ameaças que devem ser assentadas ou até mesmo apagadas por acordos que visam erradicar a dimensão antagonística em nome do consenso.

Pensando em fortalecer a dimensão do político, das lutas e disputas, Mouffe (2015) reposiciona a discussão em torno do antagonismo e da própria ideia de inimigo, introduzindo as categorias de agonismo e adversário para falar da potência de uma oposição a qual acredita ser inerradicável. Ainda de acordo com Mouffe (2015):

Enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são “adversários”, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito, eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, compartilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito. Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar antagonismo em agonismo (p. 19).

Logo, o confronto agonístico e a presença de adversários no jogo político não é uma ameaça, mas a própria condição de existência da democracia (MOUFFE, 2015). A democracia radical se pauta exatamente na ideia de um político como esfera pública na qual diferentes projetos se expressam e disputam o lugar da hegemonia. Nesse sentido, Mouffe (2015) faz um alerta:

[...] enquanto houver canais políticos legítimos para que as vozes discordantes se manifestem, a probabilidade de surgirem conflitos antagonísticos é menor. Caso contrário, a discordância tem de assumir formas violentas, isso vale tanto para a política interna como para a internacional (p. 20).

Não só é um equívoco, inclusive de ordem conceitual, mas também um risco a ideia de apostar na possibilidade de apagar da política todo e qualquer rastro daquilo que diz respeito aos desejos, anseios e aspirações que nos movem em nome de um grande acordo (MOUFFE, 2015). A completa reconciliação entre forças políticas que se antagonizam, a instauração da imparcialidade, não é o melhor caminho a se tomar quando a questão em jogo é a democracia. Seguir nessa direção representa renunciar à uma multiplicidade de projetos; é o mesmo que ir ao encontro da possibilidade do estabelecimento de uma única força hegemônica, de uma política totalitária.

A presença de forças antagonísticas é a condição para que haja aquilo que entendemos como consenso. Isso porque o consenso não é um estado de harmonização plena, tampouco um cessar das lutas políticas (MARQUES, 2014). Por isso, falamos em um consenso sempre conflituoso (MOUFFE, 2015). O consenso é algo construído em meio a um território de incertezas (atravessado por antagonismos) e, por isso, é visto sempre como um acordo parcial e provisório.

A teoria do discurso também problematizará essas condições de fixação provisória de determinados discursos em uma formação hegemônica, em detrimento de outros, excluídos e/ou combatidos. Ou seja, “[...] é uma análise de como práticas se tornam simbólicas e materialmente hegemônicas, auto evidentes, vinculantes” (LOPES, MENDONÇA & BURITY, 2015, p. 16).

Acreditamos que toda a luta política precisa ser entendida não só a partir das demandas que são reivindicadas, mas também como ação e/ou resposta de resistência. Contestar a institucionalidade é o que marca o ponto de convergência que agrega diferentes lutas em torno

de um momento de consenso. O que as torna equivalentes não é algo positivo, mas a negatividade que habita um processo de oposição (LACLAU, 2011). A hegemonia é contaminada por essa negatividade; uma negatividade capaz de positivar uma dada formação hegemônica.

Para Laclau (2013), toda a tentativa de formação hegemônica será sempre um espaço de certa tensão. Isso se dá, pois a busca pela hegemonia é, ao mesmo tempo, impossível e necessária. Impossível, se pensarmos na superação da tensão entre as equivalências e as diferenças, e necessária, pois não podemos perder de vista as lutas em torno de algum tipo de fechamento, mesmo que provisório e precário. Ainda segundo Laclau (2013), equivalência e diferença “[...] precisam uma da outra como condições necessárias para a construção do social. O social nada mais é do que o *locus* dessa irreduzível tensão” (p. 133).

A hegemonia é constituída por esta ambiguidade própria das lutas políticas, o que a faz espaço de toda a indecidibilidade. Isso porque tanto o caráter diferencial (o confronto, a oposição a um sistema), como o caráter equivalencial (o que agrega as diferenças em torno de uma cadeia de equivalência) se dão em torno da mesma questão – a luta contra um inimigo comum. Para Laclau (2011):

[...] toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade. A função de representar o sistema como totalidade depende, conseqüentemente, da possibilidade de a função equivalencial prevalecer sobre a função diferencial; e essa possibilidade é simplesmente o resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas por essa ambiguidade constitutiva (p. 73-74).

Ter suas demandas articuladas em uma cadeia de equivalência não traz em si apenas a conquista de maior visibilidade para as demandas particulares e lutas específicas. Sobre essa questão, Laclau (2013) problematiza:

Para qualquer demanda democrática, sua inscrição numa cadeia de equivalência é uma benção dúbia. Por um lado, essa inscrição fornece à demanda uma corporeidade que, de outro modo, ela não teria. Ela deixa de ser uma ocorrência efêmera, transitória, e torna-se parte daquilo que Gramsci denominou uma “guerra de posição”: um conjunto discursivo/ institucional que assegura sua sobrevivência no longo prazo. Por outro lado, o “povo” (a cadeia de equivalência) possui leis estratégicas de movimento próprias e, nada garante que essas leis não levariam ao sacrifício (ou pelo menos comprometeriam substancialmente) as solicitações envolvidas em algumas das demandas democráticas individuais (p. 144).

Outra questão que vale ser levantada, diz respeito às tentativas de controle. Segundo Macedo (2018), mesmo nesse horizonte fluido que a teoria do discurso nos propõe, a política não está isenta de ser atravessada por tentativas de controle, o que é algo do jogo político, tendo

como perspectiva que diferencia esta abordagem das demais a compreensão de que este movimento não apaga os processos de luta, tampouco representa um ponto final nos mesmos.

O próprio lugar da norma também é vazio, um vazio normativo, por este ser um espaço de constantes disputas (LOPES, 2015b). Entendemos aqui toda e qualquer tentativa de controle, incluindo a normatividade, como algo que produz efeitos, mas não é responsável por uma espécie de decisão última.

Cabe dizer que não defendemos a ausência da norma. Para além da produção de novas dicotomias, do típico *ou isto ou aquilo*, acreditamos que questionar a normatividade não representa ser avesso a qualquer possibilidade de norma.

Talvez esse seja um dos principais questionamentos a esta perspectiva teórica – o chamado “déficit normativo”. Ele é interpretado como uma falta que em alguma medida representa uma ação “[...] inviabilizadora de propostas de intervenção política, principalmente em direção a uma sociedade menos excludente e mais democrática” (LOPES, 2015b, p. 117).

Chamamos atenção para o fato do normativo entendido como um conjunto de regras e princípios ou ainda como um cenário político desejável ser algo que tenha um lugar restrito em uma abordagem discursiva (MENDONÇA, 2014). Defendemos ainda que não se trata de um “déficit normativo” e sim de um vazio normativo (conforme anteriormente citado), que não quer dizer a ausência da norma, mas a crítica à impossibilidade de esforços normativos alcançarem um fechamento último ou mesmo cessar a luta política de uma vez por todas, o que colocaria um ponto final também no processo de significação (MENDONÇA, 2014; LOPES, 2015b).

Concordamos com Lopes (2015b) quando a autora argumenta que a crítica aos fundamentos instituídos pela norma não esvazia, nem inviabiliza a luta política. Pelo contrário. Tais críticas fortalecem um processo de hiperpolitização, atuando no bloqueio de projetos e propostas autoritárias que visam responder (de uma vez por todas) questões caras para a sociedade, o que, inclusive, consideramos ser impossível.

Rebatemos aqui toda e qualquer proposta redentora (e não só aquelas de cunho normativo) por acreditar que os discursos que se hegemonizam são sempre cercados por uma precariedade e provisoriedade próprias do processo político produzido discursivamente.

Quando tocamos na questão da provisoriedade não estamos reduzindo o entendimento da hegemonia como um mero acordo que pode ser facilmente dissolvido. A hegemonia não teria tamanha importância e envolveria tantas lutas em torno de diferentes projetos que almejam alcançar esta posição de poder se não tivesse a dimensão e a força política que tem.

Burity (2014) provoca a reflexão a respeito da hegemonia como construção política a partir de uma analogia com a construção de edifícios/monumentos históricos, como algo que pode atravessar tempos, gerações. Segundo o autor, a hegemonia, mesmo dentro de uma perspectiva discursiva, cercada por toda a ideia de provisoriedade, também pode ter efeitos duradouros. “A gente não pode associar construção como coisa que vai e vem ao bel prazer e ao sabor das ondas. Construção pode ser coisa muito séria, sim, também na política e na sociedade (BURITY, 2014, p. 73)”.

A hegemonia como uma construção pode perdurar por um período mais ou menos extenso e ter efeitos mais ou menos intensos. Não há previsibilidade quanto a isso. O que marca a continuidade ou não de uma dada formação hegemônica é a sua condição de manutenção dos consensos frente aos processos de contestação. Logo, tem-se um discurso hegemônico até que as forças que o antagonizam (aquelas que disputam esse lugar universal) consigam gerar uma crise e ocupar o vazio “deixado”/“desocupado” (BURITY, 2014).

Pensar a hegemonia a partir da impossibilidade de uma constituição plena, de se marcar um ponto final na luta política é a condição que nos mobiliza na direção de um horizonte de possibilidades mais democráticas. Segundo Laclau, (2011, p. 150), “[...] uma sociedade democrática não é aquela em que o “melhor” conteúdo domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento”.

Dialogando com a teoria do discurso e as contribuições de Laclau e Mouffe aprendemos a lidar com toda a instabilidade do político que é também a própria condição de mantermos os debates, as lutas e os processos de significação como uma obra em aberto. Aprendemos, sobretudo, que *amanhã há de ser outro dia* (sempre) para a política, que mantêm-se viva como campo privilegiado de disputas entre projetos que almejam hegemonizar seus discursos.

Mas, pensar na hegemonia em um sentido tão contingencial, precário e provisório, tal qual a teoria do discurso nos ensina, pode parecer um grande contrassenso, principalmente se considerarmos o conceito mais clássico da mesma (MACEDO, 2018).

Talvez, por isso, a hegemonia provoque certo “embaralhamento” até mesmo para aqueles que operam há tempos com ela. Isso porque a hegemonia para nós é:

[...] esse objeto obscuro que, ao mesmo tempo, aos nossos olhos e aos de muitos, faz todo sentido, é tão evidente, tão irresistível. Até o dia em que esse certo horizonte, outrora tão certo, não seja mais do que um registro a ser resgatado – não sem certa surpresa – por algum arqueólogo estupefato em ver que naquele passado, remoto ou não, o tempo apresentava-se como horizonte tão certo quanto distante de nós, a ponto de até duvidarmos de quando éramos seus artífices... ou cúmplices (LOPES, MENDONÇA & BURITY, 2015, p. 26).

Por esta razão, concordamos ainda com Macedo (2018), quando a autora coloca que conviver com toda essa instabilidade, própria da teoria do discurso, é, ao mesmo tempo, aquilo que nos permite pensar a política como espaço de possibilidade e agência, mas também um grande desafio enquanto perspectiva teórico-metodológica a se assumir em nossas investigações. Tomamos esse caminho, portanto, cientes dos seus desafios, mas também comprometidas com toda a potência que a teoria do discurso pode oferecer à nossa pesquisa.

1.2 Redes de políticas e as contribuições de Stephen Ball

A fim de potencializar o debate, dialogamos também com os estudos e pesquisas de Stephen Ball (2014) acerca das redes de políticas, os quais consideramos serem importantes para pensarmos as articulações políticas em curso no campo da educação.

Para Ball (2014), tal perspectiva acompanha as mudanças ocorridas nos estudos acerca das políticas, que apontam cada vez mais na direção da compreensão dos fluxos, dos movimentos e das mobilidades de ideias, pessoas, organizações e do próprio capital. Trata-se de mobilidade, mas também conectividade, relações de interdependência e reciprocidade.

As redes de políticas potencializam as pesquisas neste campo, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico. Isso porque as novas formas de participação, relação e vínculo que têm se colocado em jogo implicam também formas outras de se fazer pesquisa que possam estar atentas e sensíveis às mudanças que vem ocorrendo no cenário político.

A etnografia de redes se apresenta como uma nova proposta metodológica dentro de um conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas de se pensar e fazer política (BALL, 2014). “A *rede* é um modo chave e um dispositivo analítico dentro dessa reorientação da atenção como um tipo de tecido conectivo que se junta e dá *alguma* durabilidade a essas formas distantes e fugazes de interação social [...]” (BALL, 2014, p. 29, *grifos do autor*).

Ainda segundo Ball (2017), a etnografia de redes pode ser tratada como produto de uma espécie de adaptação de análises já desenvolvidas sobre redes sociais. Observamos essas interrelações nos usos da mesma como metodologia de investigação das ações e relações políticas. Compreender as dinâmicas de ideias, propostas e reformas políticas implica olhar também para as redes sociais que as mobilizam e conectam.

O foco da etnografia de redes é o mapeamento de comunidades políticas. É o processo pelo qual se pode “seguir as políticas”, ou seja, acompanhar os fios que interconectam as redes (BALL, 2017).

Por meio desse mapeamento busca-se compreender as relações, interações e os pontos de articulação tecidos entre empresas, fundações, organizações não governamentais, movimentos da sociedade civil, sujeitos privados influentes e o próprio setor público (BALL, 2014; MACEDO, 2014, 2018).

Segundo Macedo e Ranniery (2018), estudar as políticas educacionais hoje implica estar atento a essas novas relações e redes de parceria que o Estado vem estabelecendo com uma série de grupos e organizações do setor privado. Percebemos por meio da etnografia de redes o quanto “[...] as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Talvez uma das características mais importantes para fazer parte de uma rede é a capacidade de abrangência dos grupos e/ou atores políticos; capacidade essa de mover-se entre diferentes campos e setores, “[...] entre o social, o político e o mundo dos negócios [...]” (BALL, 2014, p. 93-94). É importante ainda ser também altamente flexível e adaptável; ser capaz de expandir e romper fronteiras.

A etnografia de redes não é um desenho harmonioso do processo político. Pelo contrário. Articulações tecidas em rede também envolvem relações de poder, disputas, conflitos, negociações e concessões que, nas palavras de Ball (2014, p. 29), promovem até mesmo acordos com “estranhos companheiros”. Isso quer dizer, que grupos com ideias/lutas antagônicas podem se reencontrar como parceiros numa determinada rede.

As redes nos ajudam a entender como “[...] no contexto mais global das políticas, ideias e práticas que pareciam completamente irreconciliáveis podem eventualmente se entrelaçar e se insinuar como norma” (MACEDO & RANNIERY, 2018, p. 743).

Parafraseando Macedo (2014, p. 1538), sob o olhar da teoria do discurso, com a qual também dialogamos aqui, as redes de políticas se constituem quando diferentes demandas particulares se tornam equivalentes, formando aquilo que Ball (2014, 2017) chama de comunidades políticas, que se dão pelo compartilhamento contingente dessas demandas.

Ainda segundo Macedo (2014), as comunidades políticas são “[...] articuladas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista suas soluções. São, portanto, fluidas e as articulações que as constituem deslizam na medida em que tanto os problemas quanto as soluções não são estáticos” (p. 1538).

Tais comunidades políticas funcionam como palco privilegiado para articulação política, assegurando espaço e visibilidade para os discursos que ali circulam. De acordo com Ball (2014, p. 29), nessas comunidades políticas “Novas narrativas sobre o que conta como uma “boa” política são articuladas e validadas”.

Quando tomamos a ideia de comunidades políticas, tal qual Macedo (2014, 2018), não consideramos as mesmas, nem os sujeitos e grupos que a integram como algo que possua uma essência que as constitui. A partir do diálogo com a teoria do discurso, tanto os grupos políticos, como os atores políticos envolvidos nesse processo são aqui compreendidos como “[...] identidades forjadas pelas “soluções” que propõem para problemas sociais comuns ou por suas demandas não atendidas por um exterior que, assim, as constitui” (MACEDO, 2018, p. 5).

Ou seja, o foco para nós serão sempre as demandas pelas quais os sujeitos e os grupos políticos se articulam (LOPES & MENDONÇA, 2013). Por esta razão, questionamos o caráter fixo das identidades políticas de grupos sociais articulados nas redes que nos debruçamos a discutir, uma vez que, de acordo com a teoria do discurso:

Não existem grupos políticos com identidades definidas anteriormente ao processo de articulação e de decisão que constitui os sujeitos. Os sujeitos políticos são uma decorrência da articulação de demandas, as quais, por sua vez, não são elementos preexistentes, mas dependem também da relação com o outro – a quem a demanda se dirige (LOPES & MENDONÇA, 2013, p. 13).

E quando o que mobiliza uma rede é a ideia em si de construir a rede? Ball (2014) chama atenção para o fato de uma rede ser capaz de surgir por meio de ações previamente elaboradas, responsáveis por desenhar todos os fios que interconectam e mantêm o seu funcionamento (o que não garante, nem assegura, o seu percurso e os seus desdobramentos). Redes podem também ser frutos de articulações estrategicamente pensadas, mas jamais serão um objeto totalmente controlável.

Ainda sobre as comunidades políticas, a mobilidade (entre e por dentro delas) faz com que não só as relações, mas também as formas de participação e os papéis sejam igualmente fluidos, multifacetados e complexos. Esse caráter dinâmico das redes, que as colocam em constante movimento, amplia a sua capacidade de agenciar novos espaços, ideias e principalmente parcerias, expandindo o seu capital social (BALL, 2014).

Estar atento aos fluxos e a dinamicidade das redes se faz relevante, pois nem sempre as mesmas são compostas por relações estáveis e duradouras, assim como a própria rede em si pode ter uma formação frágil, fugaz, de curta duração. Segundo Ball (2014, 2017), suas relações podem ter tanto laços duradouros, como parcerias episódicas, ser formal ou informal, ter ligações próximas ou distantes, diretas ou indiretas, e todos esses fatores contribuem de alguma maneira para se avaliar os tipos de vínculo que compõem uma certa rede.

Tal qual o processo político, as redes comportam toda a movimentação e instabilidade características do mesmo, não sendo uma formação fixa. Seu caráter dinâmico é o que a destaca como metodologia potente de análise.

Seu processo de criação também segue essa característica dinâmica. Elas são constantemente feitas e refeitas. Isso quer dizer que as redes não se encerram, mas se renovam, por meio das parceiras e relações, conexões e reconexões, laços que vão sendo rompidos, estabelecidos ou restabelecidos ao longo de seu inacabado processo de construção (BALL, 2017).

A fim de dar conta de tamanho fluxo, para captar o máximo de detalhes dessas relações, reconhecidamente incomensuráveis, o foco da análise, em alguns casos, se volta para as articulações políticas que se engendram em outro espaço como, por exemplo, o ambiente virtual. De acordo com Ball (2014), as redes mobilizam não só novas vozes na discussão política, mas também novos canais pelos quais os discursos transitam, se encontram e se difundem.

O ambiente virtual funciona como um espaço de articulação por meio do qual se formam grandes cadeias e circuitos que viabilizam o trânsito de todo um fluxo de discursos políticos (BALL, 2017). Ele trouxe um novo cenário com múltiplas possibilidades de crescimento e expansão das conexões em rede, rompendo e atravessando fronteiras, assim como ampliando o horizonte de análise dessas relações. “Seguir as políticas” virtualmente ficou muito mais acessível do que buscar e refazer esses percursos por meio de informações e dados “terrestres” (CÓSSIO & SCHERER, 2019; BALL, 2017).

Esse ambiente não representa um mero emaranhado de pontos de conexão entre diferentes endereços eletrônicos. Ele traz em si o histórico das relações, acordos e percursos articulados em diferentes formatos e mídias – sites, blogs, canais de vídeo, podcasts, listas de e-mails, salas de conferência, publicações ou postagens em redes sociais, entre outros conteúdos produzidos para ser hospedado em ambiente virtual (BALL, 2017).

Destaca-se a atuação em redes sociais pelas quais podemos ter um maior acesso sobre ideias, temas e conteúdos, abertamente discutidos e articulados, por e entre as comunidades políticas. Mas, segundo Ball (2014): “A rede como representação e como visualização, é, também, sempre parcial; grande parte do social nas redes sociais é inacessível – apesar do *Twitter*, do *Facebook* e dos *blogs* fornecerem novas formas de espiar a vida íntima de redes de políticas” (p. 228, *grifos do autor*).

O que é tecido nas redes sociais (online) também é reiterado presencialmente, fortalecendo ações que não deixaram de ser importantes nesse processo de difusão e legitimação de discursos políticos, mesmo com a ampliação dos ambientes virtuais. Para Ball (2014):

[...] narrativas políticas neoliberais e defesa de políticas são fundadas em relações sociais, políticas e financeiras globais vibrantes que são mantidas e estendidas

virtualmente por *e-mail*, *Facebook*, *Twitter* e *blogs* [...], mas essas relações também têm de ser “ativadas” e “reincorporadas”, elas têm de ser “realizadas, elas têm de reunir-se de vez em quando, especialmente para falar” (URRY, 2004, p. 1) (p. 177, *grifos do autor*).

Podemos destacar, segundo Dias (2008), a realização de encontros, reuniões, debates, eventos, simpósios, seminários, entre outras atividades que se materializam como espaço-tempo de fortalecimento das discussões em rede. Muito antes do advento das redes sociais, esses eventos já funcionavam como espaços privilegiados para se difundir e legitimar ideias e/ou soluções políticas, assim como firmar parcerias e fazer negócios em redes.

São momentos singulares em que se tem a oportunidade de estar em contato direto com membros da rede, nos quais argumentos são colocados e reiterados, novas relações e parcerias são estabelecidas, assim como novas ideias são forjadas no encontro entre formuladores e “experts em políticas” (BALL, 2017). Para Ball (2014), esses encontros exercem ainda grande influência nas redes, desempenhando um importante papel no cenário político, como

[...] mais uma oportunidade para trabalho em rede e persuasão, para contar histórias e para apresentar *PowerPoints*, para demonstrar “impacto” para os financiadores e outros públicos, para ensaiar soluções rápidas, para acumular conhecimento, capital social e para criar confiança (p. 140, *grifo do autor*).

Como produto desses encontros, comumente são feitos relatórios, livros e coletâneas que objetivam registrar e tornar público os debates ali travados, fazendo-os circular entre o maior número de pessoas (DIAS, 2008; BALL, 2014). Aí entram, mais uma vez, os ambientes virtuais como meio de difundir tais discursos, agenciar público, conquistar adesão e, principalmente, fazer parcerias e angariar recursos.

Na fotografia que buscamos fazer dessas relações, sabemos que ainda há certa opacidade, talvez menos pelas limitações metodológicas e mais pela própria complexidade de se retratar processos políticos em constante movimento. “Esse é o ponto – precisamos “ver” a política educacional e a governança em uma escala diferente e por meio de novas lentes conceituais; nitidez não é uma opção” (BALL, 2014, p. 44).

Embora tenha-se hoje mais acesso a dados e informações, conforme anteriormente citado, não podemos deixar de considerar que todo processo tem negociações que ocorrem em outro plano, pois nos bastidores também se faz política. E como mapear aquilo que não se vê?

Respondo que dialogamos com a etnografia de redes buscando uma abordagem metodológica analítica que nos permita investigar as relações que fomentam a produção das políticas, sem a pretensão de fazer um retrato exato da realidade ou fornecer aos dados trabalhados status de verdade. Nos comprometemos de fazer uma das muitas leituras possíveis a partir das redes de políticas.

Extensas e complexas, as redes demonstram ter cada vez mais poder de alcance e influência nas políticas públicas locais e globais. Observamos isso, por exemplo, nas redes de articulação instituídas pelos organismos internacionais, que transbordam fronteiras e espriam discursos com força e poder de instituir políticas pelo mundo (MACEDO & RANNIERY, 2018).

E quanto mais se ampliam os fluxos de ideias, dinheiro e políticas, maior é a demanda em torno de agentes que tenham potencial globalizante (BALL, 2014). Trata-se de atores políticos responsáveis pelas relações, pelo processo de negociação e abertura de fronteiras que permitem a mobilidade dos fluxos em redes.

São atores políticos com alta capacidade de conectividade e que possam mobilizar/agilizar a captação de recursos e acordos de cooperação entre e por dentro das redes. Eles ocupam “[...] o papel dos principais indivíduos em juntar esses campos sociais e econômicos – como portadores do discurso e da prática do neoliberalismo” (BALL, 2014, p. 226).

Esses atores políticos são pessoas com expertise e um currículo que lista formação e experiência em espaços de prestígio. Eles se deslocam pelas redes com uma bagagem de conhecimentos técnicos sobre políticas; se apresentam como especialistas no assunto e levam consigo uma cartela de produtos/empreendimentos políticos prontos para serem assentados em larga escala, independentemente das particularidades locais (BALL, 2017). São os responsáveis por romper as fronteiras e fazer circular nas redes as ideias que representam ou ainda elevar as mesmas à discurso universal, ao status de política pública.

Redes com articulações globais ampliam a circulação e difusão de discursos, assim como as relações e parcerias que conferem autoridade e legitimidade para os mesmos. Ball (2014) observa na ampliação dessas redes novos agenciamentos de políticas que, segundo o autor, são compostos por:

[...] uma gama diversificada de participantes que existem em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *tink tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais, em locais tradicionais e em círculos de elaboração de políticas e além (p. 177, *grifos do autor*).

Esse esboço abrangente de relações e articulações, que a etnografia de redes se propõe a fazer, de fluxos que são reconhecidamente incomensuráveis, tem também suas limitações. Ball (2014) já sinalizava a preocupação com análises centradas exclusivamente em desenhos de redes horizontais e rizomáticas.

Falamos de relações que são variadas e multifacetadas, com diferentes nós que ligam e interconectam atores e grupos políticos distintos, sendo assim uma tarefa impossível retratar tamanho fluxo em uma ontologia plana. As redes podem até ser “desenhadas” com o auxílio de programas e/ou aplicativos (que dão o suporte gráfico), desde que se tenha a clareza que essa é uma estratégia para registrar um dado momento e não (jamais) a totalidade de seus fluxos (ROSA, FERREIRA & SILVA, 2020). Portanto, “desenhar redes”, com ou sem o suporte de recursos tecnológicos, figura como uma ferramenta, uma possibilidade para as análises, e não deve, por isso, ser tomada como o foco central das mesmas.

Essas questões não se dão apenas pelo caráter descentrado das redes, mas também pela natureza fluida como se constituem as próprias relações globais na contemporaneidade (MACEDO, 2014). Mas, de acordo com Macedo (2018, p. 5):

[...] é essa desvantagem que possibilita uma visão mais topológica da política (MACEDO, 2016) e que, com a associação entre o mapeamento das redes e a teoria do discurso, é possível entender melhor a complexidade das articulações que produzem as políticas curriculares [no Brasil].

Macedo (2018) destaca a etnografia de redes e como ela pode, se bem trabalhada, potencializar as investigações acerca da construção/produção de hegemonias e/ou de discursos hegemônicos. A autora segue argumentando que:

[...] o mapeamento de redes políticas permite perceber uma relação mais intrincada (e topológica) de articulações, evitando certo esquematismo contra o qual Laclau (2008) alerta, mas que segue sendo uma das dificuldades empíricas do uso da teoria do discurso (HOWARTH; NORVAL; STAVRAKAKIS, 200) (MACEDO, 2018, p. 5).

Acreditamos, portanto, que o diálogo da teoria do discurso com os estudos sobre as redes de política nos dará maiores subsídios não só para mapear as relações, mas, sobretudo, para compreender os fluxos que estão tornando possível a hegemonia de discursos de determinados grupos no campo das políticas públicas educacionais (BALL, 2014; MACEDO, 2018).

2 CURRÍCULO, DOCÊNCIA E RESPONSABILIZAÇÃO

2.1 Políticas de currículo para a formação de professores

Há uma série de tentativas de fixação de identidades docentes. O bom professor ou o professor vocacionado são exemplos muito presentes no imaginário social, mesmo com o fortalecimento de discursos em torno da profissionalização docente, a partir dos anos 1980. A docência vista como profissão, que demanda certos conhecimentos científicos e práticos, pode até ter enfraquecido, mas não apagado sentidos de vocação e missão atribuídos aos professores (LOPES & BORGES, 2015).

A docência como missão se rearticulou e ganhou novos sentidos, à medida que passou a ser agregada a ideia de mudança/transformação social. As políticas curriculares para a formação de professores estão fortemente atreladas a perspectivas que compreendem as reformas educacionais como um sinônimo de mudança. O professor é colocado como o agente da mudança, capaz de reverter o quadro do fracasso escolar e viabilizar a tão sonhada qualidade da educação e uma sociedade mais democrática (LOPES & BORGES, 2015).

Em meio a pandemia de COVID-19⁴, com o fechamento das escolas e a dificuldade de acesso à internet de grande parte dos estudantes das escolas públicas, vimos uma proliferação de falas que enalteciam a figura do “professor-herói”, aquele que anda/viaja quilômetros para levar conhecimento aos seus alunos (com recursos próprios), sem o questionamento sobre o lugar do poder público na garantia do direito à educação.

Em reportagem⁵ que foi ao ar no “Fantástico”, na Rede Globo, no dia 19 de julho de 2020, vimos o programa lançar luz, em horário nobre, para a ação de uma professora do Espírito Santo, que “por conta própria”, decidi dirigir 70 quilômetros até um estudante que não consegue acesso à internet para assistir aulas durante a pandemia. É o retrato da supervalorização da iniciativa individual, da performance e da profissão como missão se mostrando como discursos que ainda conseguem conquistar ampla adesão social.

Apesar de toda a tentativa de estabilização de sentidos quando tratamos da docência (professor vocacionado, trabalhador, profissional, reflexivo, pesquisador, entre outros), esses processos de identificação estão sempre sendo disputados, podendo ser desestabilizados ou

⁴ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 (SARS-COV-2) foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como uma pandemia de coronavírus, doença que causa síndrome respiratória aguda grave. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 3 nov. 2021.

⁵ “Professora dirige 70km por dia para dar aula para aluno surdo no interior do ES”. Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/8710486/> Acesso em: 3 nov. 2021.

rearticulados/reactivados a qualquer momento. Conforme supracitado, as identidades docentes disputadas ao longo dos tempos nem se fixam de uma vez por todas, nem podem ser tomadas como perspectivas apagadas e/ou superadas por novos discursos que se fazem hegemônicos no debate acerca da docência (LOPES & BORGES, 2015).

Cada vez mais a docência assume destaque na discussão das políticas curriculares que visam a melhoria da qualidade da educação (DIAS, 2016, 2017). A cada novo ciclo de políticas curriculares, os professores e sua formação (inicial e continuada) são rerepresentados como atores responsáveis pelos fracassos anteriores e por aquilo que ainda está por vir (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

O foco na docência busca assegurar o envolvimento dos professores com aquilo que lhe é proposto para o currículo, o ensino e até mesmo para sua própria formação, promovendo mudanças profundas na natureza do trabalho docente que são marcadas, de forma acentuada, pela responsabilização (DIAS, 2016).

O objetivo não está na formação, mas em uma espécie de “formatação” dos professores, à medida que seu processo de desenvolvimento e aprimoramento profissional tem se tornado espaço privilegiado da regulação do trabalho docente, em especial, da prática curricular cotidiana dos mesmos. Busca-se por meio da formação de professores restringir, cercear e controlar a atuação efetiva dos docentes como curriculistas, ou seja, como autores e produtores do currículo que ganha corpo e vida nas salas de aula de cada uma das escolas espalhadas pelo Brasil.

Tais discursos endereçados à docência na política curricular tem funcionado como “[...] tentativas de constranger e controlar o trabalho do professor via currículos como guias, materiais e avaliações padronizadas” (DIAS & BORGES, 2018, p. 340). Observamos as políticas de currículo para a Educação Básica também se insinuarem como uma política pensada e voltada para o trabalho e a formação docente.

Políticas e projetos curriculares não dizem respeito apenas ao ensino, não buscam responder exclusivamente questões sobre o que e como ensinar. Tais propostas visam também quem ensina – os professores. Desqualificados diante da tarefa de ensinar, os professores são vistos como sujeitos que precisam/devem ter suas ações controladas em nome do sucesso das propostas curriculares e da qualidade da educação (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

Os professores têm sido vistos como aqueles que não ensinam (sujeitos do fracasso) e, por isso, frequentemente à esta categoria sempre se demanda formação e não o diálogo no sentido de saber/conhecer o que tem a dizer/ensinar/construir/produzir sobre os currículos os professores. Em outras palavras, nessas circunstâncias, “[...] resta identificar o elemento-chave

dessa equação e corrigi-lo: as políticas curriculares de formação docente (ou o professor em última instância) sobre as quais recaem os diagnósticos das políticas de avaliação em larga escala” (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019, p. 249).

Não basta ter políticas curriculares centralizadas para que se tenha as “rédeas do currículo”. Aqueles que ensinam e aprendem, professores e alunos, na construção coletiva e cotidiana dos currículos, facilmente escapam a esta norma. Por isso, que focalizar na formação de professores como estratégia de alinhamento das ações docentes às proposições curriculares tem sido um caminho comumente tomado na direção de assegurar o sucesso da implementação das políticas.

Cresce a discussão de referenciais, diretrizes e até mesmo bases que possam expressar na forma de norma, demandas de centralização e de controle que margeiam o debate sobre a formação de professores. São políticas de currículo para a formação de professores que visam assegurar a atuação daqueles que estão à frente das proposições curriculares para a Educação Básica, em uma espécie de ciranda curricular.

A partir de referenciais pós-fundacionais, pós-estruturais, entendemos as políticas de currículo como práticas discursivas de significação e negociação de sentidos (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019). Buscamos compreender como certas tradições se hegemonizam, assim como discutir e problematizar tais discursos que se encontram (alguns mais, outros menos) sedimentados no campo das políticas de currículo (LOPES & BORGES, 2015; MACEDO, 2014).

Pensamos o currículo como cultura em contraposição à tradição curricular, pautada na ideia de seleção e organização de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos por um “todos”, muito valorizada por perspectivas críticas (LOPES, 2014; LOPES & BORGES, 2015). Defendemos, assim como Lopes (2014), que:

[...] a manutenção de um projeto fixado como o melhor para todos, portanto, universalizado de uma vez por todas, tende a bloquear a pluralidade do diferir e pode justificar toda e qualquer intervenção política, mesmo as autoritárias, em detrimento do pluralismo da negociação contextual necessária para criar a significação de currículo em múltiplos projetos possíveis (LOPES, 2014, p. 57-58).

O avanço das avaliações de larga escala tem frequentemente reativado a discussão da centralidade do conhecimento, do dito conhecimento poderoso de Michael Young. Ainda que a mesma seja, por vezes, posta como uma questão atual, interpretamos que trata-se das rearticulações de tradições que vem há tempos sendo sedimentadas na discussão curricular (LOPES, 2014).

Também buscamos superar as relações dicotômicas nas políticas curriculares (produção/implementação, saber da experiência/conhecimento científico, currículo oficial/propostas curriculares alternativas). A quebra desses binarismos não só reposiciona a discussão, mas amplia os interlocutores nas conversas sobre as políticas curriculares. Invisto nesta perspectiva como pesquisadora e professora da educação Básica, uma vez que a mesma possibilita que me coloque horizontalmente neste debate como alguém que pensa e produz currículos.

Entendemos as políticas de currículo para além de um espaço de definição final ou de normas a serem seguidas e não mais contestadas. Qualquer iniciativa política que se proponha a estabelecer cenários futuros e/ou prescrever currículos a serem seguidos *a priori* para nós estará sempre sujeita a precariedade, uma vez que toda política é lida e traduzida não sendo possível, assim, cessar seu fluxo de significação (MENDONÇA, 2014; LOPES, 2015b). Atuamos em prol de uma política de currículo onde não haja definições que nos guiem, tampouco metas que prescrevam um caminho a seguir e um lugar comum a se chegar (LOPES, 2015b).

Defendemos, assim como Lopes (2015a), um currículo sem fundamentos, pois acreditamos que não haja princípios absolutos capazes de definir de uma vez por todas o que vem a ser o currículo. Ou seja:

[...] conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político (LOPES, 2015a, p. 461).

A política curricular é entendida aqui como arena pública de disputas entre projetos que visam significar o que venha a ser currículo, política curricular, conhecimento, cultura, ensino, aprendizagem, docência. Todos esses significantes atribuem sentidos à política e assim como ela estão sempre abertos a processos de tradução e rearticulação (LOPES, 2014). Nessa perspectiva:

Produzir currículo torna-se um processo sem fim, no qual não há o momento de construção de princípios e regras que nos façam supor ser possível descansar do jogo político, estabelecer consensos que garantam a solução de todo e qualquer conflito, pois a cada novo conflito regras podem ser refeitas (LOPES, 2014, p. 59).

No entanto, o que vemos é uma intensa mobilização no país em prol da construção de parâmetros, diretrizes, orientações e propostas que visam a normatização dos currículos (LOPES, 2015b). As demandas em torno das políticas de currículo buscam responder aos apelos

por estabilização, por uma ordem, uma direção para o campo curricular (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019). Os esforços em torno da construção da base nacional comum curricular talvez seja o exemplo mais ilustrativo e atual desses movimentos.

Mas, a defesa de um currículo nacional não é uma questão recente no país. Os discursos em torno do controle e da normatização do currículo vem há tempos atravessando as discussões e proposições das políticas curriculares no campo da educação.

A Constituição de 1988, no artigo 210, já versava sobre “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 154). A Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, em seu artigo 26⁶, diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2016, s/p).

Observamos que a ideia de formação básica comum, entendida como unidade de conhecimentos mínimos a serem ensinados, se mantém nas duas normativas que abordam o currículo da Educação Básica. No entanto, a consideração das diferenças que é posta pela Constituição Federal de 1988 de forma mais ampla se reduz a uma parcela do currículo, a uma “parte diversificada”, como nomeada pela LDB de 1996.

Em 1997, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos e difundidos durante o governo Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1995-2002). Os PCN, na contramão dos discursos em favor da centralização dos currículos, acabaram sendo instituídos como uma “[...] alternativa curricular não obrigatória” (MACEDO, 2014, p. 1533).

Como proposta de currículo nacional, os PCN figuraram como importante referência não só para a discussão curricular, mas para as políticas educacionais de seu tempo, mantendo ampla abrangência e influência, mesmo retirada a exigência de obrigatoriedade da adesão ao seu texto (total ou parcial), conforme inicialmente pretendido (MACEDO, 2019).

De acordo com Macedo (2019), os PCN representam a materialização de uma ideia de dicotomização entre o espaço da produção e da implementação no processo político. Ainda segundo a autora, aos professores reservou-se um lugar secundário na discussão curricular,

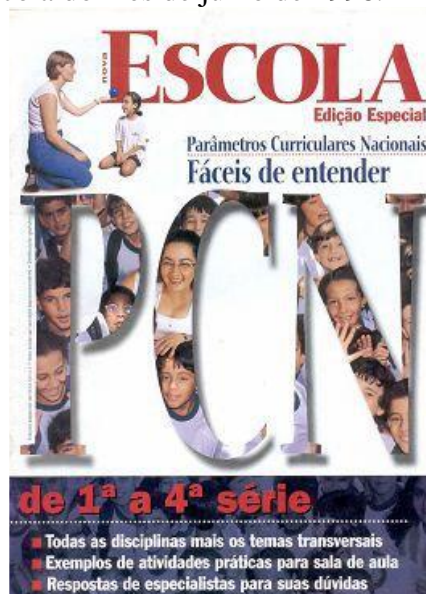
⁶ O texto original da LDB menciona apenas os currículos do ensino fundamental e médio. A menção ao currículo da educação infantil é parte da alteração da redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que faz modificações neste e em outros artigos da LDB.

cabendo a estes apenas a organização de planos, programas e projetos didáticos de acordo com a política e não em diálogo com a mesma.

O mercado editorial sempre acompanhou com atenção a produção de políticas educacionais, uma vez que estas representam um campo fértil para o setor, principalmente pela produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico. No caso da publicação dos PCN não foi diferente. As editoras atuaram rapidamente para fornecer toda a instrumentalização possível para viabilizar a ação/implementação pretendida da referida política curricular nas escolas.

A manchete da revista Nova Escola⁷ do mês de julho de 1998⁸, ano seguinte do lançamento dos PCN, anunciava a discussão dos mesmos como “fáceis de entender”, pelas “ideias”, “exemplos” e “propostas” que suas páginas prometiam apresentar. O discurso de mediador/facilitador que a revista aposta, coloca a política e sua compreensão como algo difícil, inalcançável. O mesmo fixa ainda o professor no lugar do não saber, do que não possui conhecimento, daquele que precisa ser ajudado ou “socorrido”.

Figura 1 - Edição 113 da revista Nova Escola do mês de julho de 1998.



A questão central está na forma como este “socorro” é oferecido. Ele não representa uma ajuda efetiva, pois o objetivo não é a formação, o desenvolvimento e/ou o aprimoramento de conhecimentos acerca do currículo. Afinal, quem seguirá comprando revistas e manuais de

⁷ Publicado pela Editora Abril.

⁸ A partir do ano de 1998, após o lançamento dos PCN, a revista Nova Escola passou a assumir com mais frequência a pauta das políticas educacionais do país, publicando números e edições especiais dedicados a esta temática. Destaca-se a discussão dos PCN, que se manteve ao longo dos anos, ganhando espaço neste periódico como um referencial para matérias com foco na prescrição aos docentes dos diferentes níveis e campos disciplinares de atuação (DAMETTO, 2012).

instrução quando se der conta da sua própria autonomia docente, quando se perceber como produtor de conhecimentos, de currículos?

O foco destas publicações são os discursos de prescrição (conforme a própria manchete da revista indica) com a pretensão de que os mesmos possam ser reproduzidos nas escolas do país. Para além de afastar o professor da discussão da política curricular, já que ele se quer é encorajado a ler o documento e fazer suas próprias reflexões, a disseminação de conteúdos prontos diminui o espaço de atuação dos docentes como curriculistas, assim como limita as possibilidades de produção de currículos contextuais na Educação Básica.

Essas são questões que não dialogam se quer com perspectivas dicotômicas, na qual o professor ocuparia o lugar da implementação, já que até este reduzido espaço de ação que lhe tem sido oferecido no que diz respeito aos currículos, também lhe foi subtraído por interesses de mercado que apostam no apagamento da prática do professor, da sua formação e da relação deste com o currículo, o conhecimento e o ensino, em nome do lucro.

Por outro lado, a presença dos temas transversais nos PCN, mesmo sob o questionamento de uma abordagem marginal, contribuiu para referendar como política curricular questões há tempos reivindicadas por diferentes movimentos sociais (MACEDO, 2019). Entre os temas, podemos citar as discussões de gênero e sexualidade que ganharam espaço e visibilidade na discussão curricular dos anos 1990. No entanto, mais de vinte anos depois, enfrentamos dificuldades até mesmo de fazer menção (direta ou indiretamente) sobre tais temáticas, já que vivemos tempos de intensas tentativas de silenciamento e apagamento de toda e qualquer manifestação de pensar/expressar a diferença.

Podemos dizer que este é o reflexo do caráter incomensurável do currículo. O que nos faz acreditar na precariedade de tentativas que buscam fixar de uma vez por todas sentidos para o mesmo. O que tinha visibilidade ontem, pode perder o destaque ou até mesmo o espaço em meio as disputas em torno da significação curricular.

Para Paraíso (2016), há uma espécie de ciranda que envolve currículo, gênero e poder que faz com que esta discussão entre e saia das políticas de currículo sem conseguir se manter, alcançar certa estabilidade, como conhecimento importante a ser ensinado e aprendido nas escolas brasileiras. Isso revela também nossa própria relação enquanto sociedade com esta discussão. Sobre as tentativas de bloqueio da discussão sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, a autora, que entende o mesmo como espaço incontrolável, ainda afirma:

[...] exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade. Pelo caráter incontrolável do currículo, os grupos que defendem o *slogan* “ideologia de gênero” tentam ganhar adeptos entre as famílias dos/as alunos/as para

auxiliar nesse “impossível” controle. Pela dimensão de incontrolável do currículo, tenta-se controlar os materiais didáticos e as avaliações, e tenta-se também criminalizar os/as docentes que persistirem e falarem sobre o tema na escola (PARAÍSO, 2016, p. 390, *grifos da autora*).

Grupos e movimentos conservadores, como os que se colocam contra uma suposta “ideologia de gênero”, conforme anteriormente mencionado, assim como o *Escola sem Partido*, inicialmente pouco expressivos, passaram a ganhar maior adesão às suas pautas no debate público sobre educação e políticas educacionais (MACEDO, 2018).

O avanço do conservadorismo trouxe novos sentidos para escola e a docência. O professor passou a ocupar o lugar de inimigo contra o qual o corpo social precisaria se organizar em uma frente de contestação em prol desses novos sentidos de educação, escola, currículo e ensino. Segundo Lopes e Delboni (2018, p. 719-720):

A escola é representada por tal movimento como espaço de doutrinação, de contestação dos valores familiares e religiosos, da moralidade, significando os professores como “de esquerda”, verdadeiros “inimigos da família” e, por consequência, da sociedade, suposta como uma identidade fixa construída a partir da família.

Esses movimentos fortalecem a ideia de que os professores não ensinam, os alunos não aprendem e que a escola que temos hoje está em colapso, fracassada. Os discursos mais conservadores e radicais vão ao encontro de propostas como as de *homeschooling* ou ensino domiciliar, já os mais moderados vão apostar no controle como estratégia de alinhamento do ensino nas escolas básicas do país.

O currículo tem sido espaço privilegiado de estratégias de controle. Mas, esse movimento não tem relação com uma falta de compreensão do currículo como campo de produção cultural. Pelo contrário. Acreditamos que exatamente pela compreensão da potência do campo curricular que o mesmo venha sofrendo constantemente tentativas de controle dos seus sentidos.

Ainda no que diz respeito aos PCN, embora a academia (aqueles que investigam o currículo e seus grupos e laboratórios de pesquisa, assim como comunidades disciplinares) tenha direcionado fortes críticas ao documento e que pudéssemos dizer que as mesmas representavam certa hegemonia, havia discursos antagônicos que circulavam no campo, apostando na importância de se ter algum tipo de centralização curricular. Macedo (2014, p. 1534) argumenta que:

Um dos indicativos, mas não o único, de tais demandas foi a participação das comunidades de especialistas no ensino das diferentes áreas na produção dos parâmetros curriculares e de materiais de ensino, destacadamente, os parâmetros curriculares em ação. Outro é, sem dúvida, a própria literatura pedagógica, onde a defesa de que a função da escola é garantir o domínio do “conhecimento socialmente

acumulado” ou do “conhecimento poderoso”, nas versões respectivamente da pedagogia histórico-crítica ou de Michael Young, tem sido uma constante.

Os anos 1990, considerados como o ponto alto das reformas neoliberais, também se destacam por ser um período marcado por publicações de documentos curriculares no Brasil sob esta influência (LOPES, 2004; MACEDO, 2014). Ainda segundo Macedo (2014, p. 1533):

Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. [...] Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiam na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial.

As demandas em torno da centralização dos currículos não tinham apenas um olhar para a política interna, mas uma preocupação com o cenário internacional, no sentido de construir estratégias que facilitassem o fluxo e o trânsito entre os diferentes países (MACEDO, 2014). Macedo e Ranniery (2018) apontam que há uma tendência nas políticas públicas no controle dos currículos com propósitos globais.

Os próprios PCN refletiam mais os interesses externos, globais, como a possibilidade de mobilidade entre os países e a exigência de qualificação dos trabalhadores, do que as demandas internas (MACEDO, 2019). A questão do currículo atrelado a qualificação profissional, como algo que possivelmente nos colocaria como um país mais competitivo no cenário internacional, estabeleceu ainda uma forte relação entre os campos do currículo e da avaliação.

Santos, Borges e Lopes (2019) agregam a formação docente a esta relação de interdependência entre currículo e avaliação. Monitorar aprendizagens, gerar dados, apresentar resultados e cobrar desempenho são fatores implicados em um contexto global/local gerenciado por influências neoliberais, que visam formar sujeitos (e aqui falamos também de professores) cada vez mais ajustados a esta lógica performática e competitiva.

Propostas que visam de algum modo o controle dos currículos, conforme aquelas lançadas nos anos 1990, estenderam-se ao período subsequente, referente aos governos do Partido dos Trabalhadores, tanto no mandato de Lula da Silva (2003-2010), como no de Dilma Rousseff (2011-2016), no entanto as mesmas se rearticularam (LOPES, 2004; MACEDO, 2014).

No governo Lula da Silva, as políticas curriculares apresentaram uma “estranha continuidade” das propostas de FHC à medida que, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais permaneceram como referência para as ações do Ministério da Educação (LOPES, 2004; MACEDO, 2019). Do mesmo modo, tanto o governo de Lula da Silva, como o de Dilma

Rousseff, ao imprimirem um novo entendimento sobre a universalização da educação, não mais restrita ao acesso à escola, mas agora voltado à permanência e à conclusão de cada uma das etapas de ensino, seguiram na direção da centralização curricular como estratégia para garantir a qualidade social da educação – como adjetivada pelas políticas públicas dos governos do PT (LOPES, 2004; MACEDO, 2014).

Nas últimas duas décadas, a ideia de um currículo nacional ganhou força no debate das políticas curriculares como resposta às demandas de uma agenda global. Mas especificamente, em 2009, o Ministério da Educação reativa essa discussão ao lançar o Programa Currículo em Movimento, como estratégia para construção de políticas de currículo em nível nacional para a Educação Básica, objetivando uma ampliação da normatividade curricular, em nome da qualidade da educação (CUNHA & LOPES, 2017; MACEDO, 2019).

Os principais objetivos do Programa Currículo em Movimento eram: analisar a produção de propostas curriculares de estados e municípios; atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; realizar debates públicos sobre o currículo da Educação Básica, com foco em discussões e práticas que pudessem fortalecer discursos em torno de uma identidade curricular nacional; e propor um documento curricular que garantisse uma formação básica comum para a educação – uma base nacional comum ou base curricular comum. Segundo Macedo (2019):

O desdobramento mais imediato do projeto foi a elaboração de um novo marco legal para a Educação Básica: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, aprovadas pelo CNE em 2010 a partir de “[...] proposta elaborada pela Secretaria de Educação Básica” (BRASIL, 2010, p. 14). Esse documento apresentava-se muito mais detalhado do que as diretrizes até então em vigência, mas a demanda por um currículo mais detalhado não esmoreceu (p. 1108).

As articulações por uma base nacional comum curricular que vinham sendo tecidas tomaram corpo no texto do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). No ano seguinte, em 2015, o MEC iniciou o processo de consulta pública para elaboração da base nacional comum curricular.

Os debates públicos, organizados pelo Ministério da Educação, em parceria com os estados e municípios, contaram com a participação de membros da academia e de representantes de diferentes grupos, movimentos sociais e entidades⁹ do campo da educação. Macedo (2019, p. 1109) destaca ainda nessa rodada de debates, que “[...] a interferência de entidades privadas e de seus braços filantrópicos foi muito intensa”.

⁹ União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outros.

Houve uma ampla participação de organizações da sociedade civil, sabidamente lideradas por setores empresariais. Podemos mencionar aqui a atuação do próprio *Todos pela Educação* e de instituições parceiras ao movimento, como a Fundação Lemann, o Grupo Globo, o Banco Itaú, entre outros, conforme veremos nos capítulos seguintes (CUNHA & LOPES, 2017).

Em outra frente de articulação, é o TPE (junto das instituições anteriormente citadas) que aparece como um dos parceiros/apoiadores do chamado Movimento pela Base. O referido movimento, dito não governamental e apartidário, que reuni grupos empresariais, movimentos da sociedade civil e instituições filantrópicas, foi lançado em 2013 com o objetivo de acompanhar o processo de produção e implementação da BNCC, visando avanços na melhoria da qualidade da educação. O Movimento pela Base participou ativamente das audiências públicas da BNCC.

Se por um lado acompanhamos uma ampla participação de setores ligados a interesses econômicos, por outro vimos professores e estudantes ficarem em segundo plano. Levando em conta o pouco espaço de articulação dos docentes nas audiências públicas e que os professores da Educação Básica já produzem currículos, em 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou a campanha *#Aqui já tem currículo: o que criamos na escola*, mobilizando docentes de todo o país a narrarem suas práticas curriculares cotidianas, em vídeos de até três minutos, para serem encaminhados aos membros do Conselho Nacional de Educação.

A Associação Brasileira de Currículo (ABdC) também se posicionou criticamente à BNCC como política curricular, em documento produzido e encaminhado ao CNE, no contexto de discussões das audiências públicas, em 2017.

O documento da ABdC questiona a ideia de currículo unificado, padronizado, que não se diz currículo, mas quer ser posto como única possibilidade de percurso de ensino para todos os brasileiros. Afirma ainda que a ideia de oferecer para uma população diversa e plural os mesmos conhecimentos não implicaria em justiça social e só aprofundaria ainda mais as desigualdades do país. A ABdC defende o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto pela LDB nº 9.394/1996 e a valorização das produções curriculares contextuais de cada região, rede de ensino e escola, pois entende que:

[...] qualquer proposta curricular precisa respeitar essas existências, reconhecendo que as escolas não são um campo vazio, mas realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, invenções, práticas e inovações curriculares, onde existe, portanto, produção de saberes (ABdC, 2017, p. 5).

Cabe destacar que esta, no entanto, não foi uma posição do campo acadêmico-científico como um todo. De acordo com Cunha e Lopes (2017), houve pesquisadores da educação, do currículo, que se manifestaram favoráveis à BNCC e alguns até participaram mais diretamente de seu processo de elaboração. Ainda que essas manifestações não representem também a totalidade da discussão, não se refletindo como discurso hegemônico no campo sobre a temática, as mesmas não podem deixar de ser consideradas.

A luta por espaço e reconhecimento na discussão curricular por parte dos docentes da Educação Básica é bem anterior a rodada de debates sobre a BNCC. A própria iniciativa em torno da ideia de construção de uma base nacional comum curricular já se lançou apoiada em um discurso interessado na deslegitimação do professor, do trabalho docente, de sua prática curricular, assim como da sua própria formação.

Há na ideia de base aquilo que Lopes (2015a) aponta como uma “[...] suposição de que professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional predefinida” (p. 456). Ainda de acordo com Lopes (2015a):

A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum a ser construída, mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende. Mesmo porque a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas (p. 458).

Nos cabe aqui questionar esta “falta” e, sobretudo, em relação ao que ela se coloca. Será que falta aos professores conhecimento, formação? E de que conhecimentos e de qual formação estaríamos falando? E as escolas são realmente espaços de não aprendizagens? Conhecimento compreendido como sinônimo de relação de conteúdos é o que a BNCC nos apresenta e aprender a lidar com seus códigos e descritores é o que parece que se espera dos professores. Mas, será que é isso que nos falta nas escolas? É a padronização dos currículos e o engessamento do trabalho docente aquilo que os professores demandam como resposta das políticas curriculares para a sua formação?

A base vem com a intenção de assentar o chão, cobrir essa dita falha ou brecha, como aquilo que falta à “boa educação” ou ainda como uma “[...] sutura da falta de qualidade” (CUNHA & LOPES, 2017, p. 26). Falta essa a ser preenchida pelo conhecimento (aqui entendido como algo que pode ser elaborado, selecionado, porcionado e distribuído de fora para dentro, de cima para baixo, sem dialogar com as escolas e com suas produções curriculares contextuais) e que sabemos que é imputado não só aos alunos, mas aos professores também.

A BNCC colocada como “a salvação” vem no formato de pacote de conteúdos mínimos a serem ensinados e aprendidos, sob a justificativa de garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, o que colocou os discursos críticos da base quase que automaticamente como opositores as urgentes demandas dos brasileiros por educação.

Mais do que assegurar a aprendizagem tinha-se a pretensão de controlar o que estaria sendo aprendido, uma vez que a padronização garantiria um melhor monitoramento e avaliação do currículo, a despeito de toda e qualquer diferença. Nas palavras de Cunha e Lopes (2017, p. 26), na BNCC “[...] o direito de aprender não está associado ao direito de decidir sobre o que aprender. O aprendizado só é considerado um direito, se for remetido a metas pré-estabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes”.

Conforme vai se normatizando o currículo como campo das prescrições, vai se cercando as possibilidades de tradução da política curricular, assim como também propostas e ideias de homogeneização vão sendo normalizadas como sinônimo do que seja comum, da base comum, quando sabemos que não partimos da mesma base. O ponto de partida é bem anterior a escolarização, ele não se limita a receber a mesma porção de conhecimentos, ainda mais quando os mesmos são reduzidos a interpretação de listas de conteúdos. Segundo Cunha e Lopes (2017):

Esse maior detalhamento curricular, por sua vez, reafirma o currículo como guia, limitando o ato educativo ao trabalho de *conformação* das relações e dos sujeitos dos diferentes espaços-tempos educativos ao que está previamente determinado pelas epistemologias e pelas experiências avalizadas como “mais adequadas” (p. 26, *grifo das autoras*).

Junto a seu conjunto de proposições, a base prevê um professor ideal (a ensinar) e um aluno ideal (a ser ensinado), igualmente impossíveis, na nossa opinião, de serem controláveis, tal qual o currículo. É nesse sentido que falamos do fracasso de projetos como o da BNCC, que tem como foco e objetivo ideais inalcançáveis.

Após três versões para apreciação, tivemos a aprovação de bases para a educação infantil e o ensino fundamental, em 2017, e para o ensino médio, em 2018, ambas já no governo de Michel Temer¹⁰, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

De lá para cá, pouco tem-se mobilizado, no âmbito do governo federal, em torno da implementação da BNCC. Segundo Macedo (2019), as iniciativas que vemos nesse sentido têm sido “tocadas” mais por ações de estados e municípios ou por parcerias estabelecidas com o terceiro setor. Ainda que o governo de Jair Bolsonaro¹¹ (2019-até o presente momento) tenha

¹⁰ O governo de Michel Temer iniciou em 2016, após o golpe que levou ao impeachment de Dilma Rousseff.

¹¹ O presidente Jair Bolsonaro não possui, no momento, vínculo a um partido.

construído sua candidatura e gestão em torno de princípios nacionalistas, a falta de uma agenda concreta para a educação não tem contribuído nem para que um projeto como a BNCC (alinhado aos interesses deste governo) possa caminhar sob a coordenação do Ministério da Educação.

Cabe destacar que nem a página¹² oficial do MEC dedicada à base recebe atualizações. O último registro de atividade na linha do tempo de ações relacionadas à BNCC no referido site é ainda do ano de 2018.

Mas, não se pode negar que a BNCC figura como principal instrumento normativo que temos no conjunto de ações que integram a Política Nacional da Educação Básica. A resolução nº 2 do CNE, de 22 de dezembro de 2017, que institui orientações para a implementação da BNCC, em seu capítulo que trata sobre o planejamento e organização de ações, coloca a mesma como fio condutor para as políticas educacionais do país. Segundo o documento:

§1º A *BNCC* deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, *contribuindo*, desse modo, *para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores*, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 5, *grifos nossos*).

Entre as políticas que se pretende que estejam alinhadas à BNCC, estão: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; e Política Nacional de Infraestrutura Escolar. Ou seja, temos como principal desenho das políticas públicas pensadas para a Educação Básica o quadrante: objetivos – conteúdos – avaliações de larga escala – responsabilização docente (RODRIGUES, PEREIRA & MOHR, 2020).

Logo após aprovar bases para as diferentes etapas da Educação Básica, em 14 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação apresentou versão preliminar de uma *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BNCFP). As 65 páginas desse material produzido pelo MEC foram encaminhadas para apreciação do CNE. Cabe destacar que se trata de uma proposta costurada já no contexto do governo de Michel Temer.

As articulações em torno do golpe que levaram Temer à presidência contaram com a intensa participação do PSDB, que por sua vez conquistou espaços estratégicos no governo, como no Ministério da Educação. Com isso, observamos o retorno de alguns nomes à pasta, como Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro, e a recondução das políticas

¹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

de currículo para formação de professores na direção da continuidade de projetos tecidos no governo FHC (ALBINO & SILVA, 2019).

A proposta da BNCFP revisita a Resolução CNE/CP nº 1/2002 do governo FHC, que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura e de graduação plena*, e esteve vigente até o ano de 2015. Embora as DCN de 2002 tratassem da autonomia e a identidade das instituições no processo de construção de seus projetos pedagógicos, as mesmas se pautavam na lógica das competências, destacando a importância do alinhamento dos cursos de formação com os conteúdos de ensino de cada etapa da Educação Básica, colocando o professor como um mero transmissor de conhecimentos, sem espaço para reflexão ou criação como elementos importantes do seu processo formativo-profissional.

Houve grande oposição por parte de diferentes grupos (comunidades do conhecimento, as chamadas comunidades epistêmicas¹³, assim como entidades de representação dos docentes, estudantes, professores, entre outros) à proposta de formação de professores pautada em um currículo por competências.

As competências descritas na Resolução CNE/CP nº 1/2002 tratavam da apropriação pelos docentes daquilo que lhes fosse “útil” ao exercício da profissão, como a apreensão dos conteúdos específicos de sua área de atuação na Educação Básica, marcadamente destacados no documento. Segundo Albino e Silva (2019), era “[...] evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (p. 143).

Isso fica evidente também, segundo Dias (2012), ao analisar propostas curriculares semelhantes, quando o mesmo faz questão de diferenciar a presença da pesquisa no processo de formação e a pesquisa acadêmica. A pesquisa que caberia na formação dos professores, para o documento, está atrelada à investigação sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, os modos de apropriação destes do currículo, ao “como fazer”, “como ensinar”, em uma perspectiva com viés meramente instrucional (DIAS, 2012).

A crítica às competências deve-se ainda ao fato de esta lógica favorecer a relação do currículo com as avaliações de amplo espectro, não só no âmbito da formação inicial, mas também da formação continuada, com o indicativo de políticas voltadas à carreira docente com foco em discursos que valorizam o desempenho, o mérito e a responsabilização individual dos professores (DIAS, 2012).

¹³ As comunidades epistêmicas são “[...] redes de profissionais com competência reconhecida, reivindicando autoridade em função do conhecimento que possuem ou supostamente têm (TORRES & DIAS, 2011, p. 207)”.

Depois de mais de dez anos de vigência da Resolução CNE/CP nº 1/2002, tivemos a sua revogação com a publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que representou a expressão do debate com diferentes setores da sociedade, como a comunidade acadêmico-científica e as entidades representativas dos professores.

Segundo Dias (2012), desde o período de redemocratização do Brasil, o país registra uma intensa discussão e produção de políticas voltadas para o currículo da formação dos professores. Tivemos desde então marcos importantes que revelam os muitos processos de negociação em torno de diferentes projetos para a formação de professores até que se pudesse produzir fechamentos (sempre) parciais na forma do que conhecemos hoje como norma.

Destaca-se, entre os anos 1980-1992, o Movimento Nacional dos Educadores Brasileiros que contribuiu para a intensificação das discussões sobre a formação docente em um momento de grande mobilização em torno da reformulação dos cursos destinados à formação de professores (DIAS, 2012). Entre os grupos envolvidos podemos citar:

ANPED; ANFOPE; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior - Andes-SN; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC; União Nacional dos Estudantes - UNE; entre outras, além de fóruns como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP [...] (DIAS, 2012, p. 6).

Entre as muitas ações promovidas por este grupo, há que se mencionar as articulações em torno da construção de uma Base Comum Nacional (BCN) como um referencial no campo da formação de professores. A BCN figuraria como um conjunto de orientações pensadas pela categoria, em parceria com os grupos aqui já mencionados, e contribuiria para o processo de produção de políticas para a formação de professores (DIAS, 2012). Segundo Dias (2012):

[...] a BCN é uma temática profundamente ligada à produção da ANFOPE, mas compreendida de modo distinto por diferentes sujeitos, o que a faz ser defendida como um projeto de garantia da multiplicidade de experiências de formação docente, como condição para uma formação unitária e orgânica do pedagogo, do educador; apresentado e defendido como um projeto a ser tornado hegemônico nas políticas de formação de professores. Nesse sentido, a proposta da BCN excede à ANFOPE e circula entre sujeitos que não necessariamente estão vinculados a esta entidade (p. 9).

Chamamos atenção para tais comunidades de conhecimento, sindicatos e atores sociais muito presentes nessas disputas em torno de significar a formação de professores e o seu currículo, como no processo de articulação das DCN de 2015. Fazemos questão de marcar isto porque o campo de negociações políticas nem sempre foi um espaço aberto, não só para

participação, mas também para o acolhimento do que estava ali sendo colocado em debate por esses grupos de representação dos docentes.

Além da participação ativa destes grupos, as DCN de 2015 também traziam como marca a defesa de princípios norteadores para uma base comum nacional para formação inicial e continuada dos professores, tais como: sólida formação teórica; a relação teoria-prática como unidade presente ao longo de todo o curso; o reconhecimento da Educação Básica como espaço necessário à formação profissional dos docentes; a valorização dos profissionais da educação, envolvendo planos de carreira, salários e condições dignas de trabalho; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a gestão democrática, entre outros pontos. O documento ainda destacava a importância de se considerar:

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (DCN, 2015, p. 2)

Já a redação da BNCFP lança como argumento favorável às proposições que apresenta, o fato das DCN (Resolução CNE/CP nº 1/2002) não terem sido apropriadas pelos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, como os cursos de Pedagogia, sendo necessário, assim, uma normativa para reafirmar os caminhos anteriormente indicados (ALBINO & SILVA, 2019). No entanto, atribuímos a pouca adesão às duras críticas que o documento recebeu e o fato do mesmo não ter sido dialogado com a sociedade, como a proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que agora tentam apagar com uma BNCFP.

Ainda em dezembro de 2018, logo após a divulgação da BNCFP pelo MEC, entidades do campo da educação se manifestaram por meio de notas, marcando um posicionamento contrário à proposição de uma política de imposição, verticalizada, para a formação de professores. Para a ANPEd, a BNCFP é uma “política de interdição de qualquer diálogo” com o campo acadêmico-científico sobre o currículo da formação de professores (ANPEd, 2018, p. 1).

A ANFOPE e o FORUMDIR também declararam por meio de nota conjunta que a BNCFP desconsidera o conhecimento acadêmico-científico produzido no campo, assim como o papel de entidades representativas dos professores e recupera concepções arcaicas, orientadas pela ideia de competências e habilidades. Ainda segundo a nota:

O fato desta proposta não ter sido apresentada e discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos quando do seu processo de elaboração, expressa seu caráter impositivo e arbitrário que contrasta com a concepção de

formação docente que estes grupos vem defendendo historicamente e que está normatizada na Resolução 02/ 2015 do CNE (ANFOPE & FORUMDIR, 2018, s/p).

O ponto em comum em ambas as notas é a interrupção do diálogo com o Ministério da Educação que se deu após o golpe de 2016, sendo a publicação da proposta da BNCFP o marco de cerca de dois anos de ausência de debates da pasta com a sociedade e a própria categoria sobre a formação de professores. Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), desde o processo de redemocratização do país, após um longo período de ditadura empresarial-militar, as deliberações tecidas no âmbito do CNE eram de conhecimento de todos, seja por meio de audiências públicas ou por divulgação de notas na imprensa, o que marcadamente mudou a partir do governo Temer.

O que acompanhávamos até então era uma intensa participação de grupos e entidades no debate acerca de políticas públicas para a formação de professores. A atuação desses grupos como importantes interlocutores na discussão sobre a docência do país está registrada em diferentes momentos políticos como nos períodos de debate em torno da LDB (Lei nº 9.394/1996) e do PNE (Lei nº 13.005/2014) (DIAS, 2012).

No entanto, conforme colocado por Dias (2012), o processo de articulação política envolve relações de saber-poder, o que faz com que apenas algumas vozes, influências e agendas sejam reconhecidas, atendidas e legitimadas em meio as disputas de projetos para a formação de professores. São essas relações que marcam a cada momento, a cada nova disputa, aqueles discursos que serão produzidos no processo de articulação por uma hegemonia, materializada na forma de norma, de política curricular para a formação de professores.

Outro ponto a ser considerado na BNCFP é o fato de a mesma recuperar a ideia das antigas DCN (Resolução CNE/CP nº 1/2002), tratando a formação de professores por competências e intensificando propostas de regulação que giram em torno da criação e implementação de um sistema de avaliação dos cursos e de certificação dos docentes (ALBINO & SILVA, 2019). Segundo Albino e Silva (2019):

[...] a proposta de formação por competências e da criação de um sistema de certificação dos professores da educação objetiva a superação do modelo de formação pautado na qualificação profissional, centrado em títulos e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências² que teriam que ser adquiridas, validadas e constantemente atualizadas para garantir a empregabilidade do trabalhador e a adequação de seu trabalho às demandas de uma sociedade em constante transformação (p.145).

Tais orientações presentes na BNCFP se pautam no posicionamento de organismos internacionais, como a OCDE, muito alinhados com políticas de avaliação e desempenho, que investem na deslegitimação e responsabilização do professor como argumento para indicar

políticas de controle-formação dos docentes como principal estratégia para melhorar resultados (ainda que se saiba que os mesmos não são sinônimo de mudanças concretas na melhoria das aprendizagens). Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020):

[...] é recorrente, no texto da BNCFP, o uso de palavras como “resultados”, “eficiência”, “desempenho”, “objetivos” e a própria tríade “ensino-aprendizagem-avaliação”, o que nos faz aproximar a proposta da BNCFP às teorias tradicionais de currículo (Silva, 2005), diante das quais o campo de pesquisa em Educação já avançou e apresenta outras perspectivas possíveis (p. 5).

Em 2019, diante de um cenário de resistência, com o início do governo de Jair Bolsonaro, a nova equipe do Ministério da Educação logo interrompeu o processo de apreciação da BNCFP no CNE. A justificativa era que o MEC queria tomar ciência da versão preliminar da BNCFP, apresentada pela gestão anterior, antes de anunciar qualquer decisão sobre a mesma, já que havia o interesse por parte do governo de participar de forma ativa da construção desta base (ALBINO & SILVA, 2019; RODRIGUES, PEREIRA & MOHR, 2020).

Ainda no ano de 2019, um parecer, intitulado de terceira versão¹⁴, foi colocado pelo CNE para consulta pública, a ser realizada apenas por envio de textos para um endereço eletrônico, que só recebeu materiais durante um mês. Neste mesmo ano também foi realizada uma audiência pública.

Em 20 de dezembro de 2019, publicou-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*.

Assim como a proposta da BNCFP apresentada em 2018, o texto da referida resolução retoma a discussão da formação de professores pautada em uma lógica de competências e habilidades, desconsiderando pontos importantes para entidades representativas da categoria, como a sólida formação teórica, para dar lugar a uma “sólida formação básica” (BRASIL, 2019, p. 3), sem sequer esclarecer o que seria este básico. O básico nos parece ser aquilo que é central para a discussão do documento que é o alinhamento da formação inicial dos professores à BNCC ou o domínio dos “objetos do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 13). O texto deixa claro ainda que a BNC-Formação deve ser revista sempre que a BNCC for de alguma maneira alterada para que se tenha o alinhamento completo entre as duas bases.

¹⁴ A primeira e a segunda versões do parecer sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* não tiveram seus textos divulgados (RODRIGUES, PEREIRA & MOHR, 2020).

Destaca-se ainda as chamadas dimensões fundamentais que norteiam o documento, que são: conhecimento, prática e engajamento profissional. Nos perguntamos também: o que seria esse engajamento profissional? O texto mais a frente apresenta o mesmo como o “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 2).

Em outras palavras, temos normatizado a responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional, pela sua própria formação, desde a constituição da carreira, já que tratamos aqui de formação inicial. A BNC-Formação trata desta questão como “fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 4), mas para nós o que há é um processo de fragilização do compromisso do Estado com os futuros professores, formadores das crianças e jovens que passam pela Educação Básica, à medida que coloca a formação como uma questão individual, que cada um pode/deve alcançar por si só.

No que diz respeito à formação continuada, em 19 de maio de 2020, tivemos um parecer da Comissão Bicameral submetida ao CNE, cujo assunto era – *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. O parecer segue proposições já apresentadas pela BNC-Formação, como o foco nas competências e no engajamento profissional, como uma espécie de autoformação.

A discussão em torno da centralidade da prática também nos chama atenção. O parecer indica que: “[...] os cursos e programas destinados à formação continuada oferecidos pelas redes de ensino estejam articulados com as *expectativas claras do que o professor precisa saber e ser capaz de fazer* em cada estágio de sua carreira [...]” (BRASIL, 2020a, p. 4, *grifos nossos*). É a retomada de uma perspectiva do professor como um “tarefeiro” que tem sua formação centrada no “o que e como” fazer para cumprir seu papel de ensinar.

O texto ainda é construído a partir da discussão da formação de professores tecida por pesquisadores estrangeiros. Apenas dez das dezenove referências são produções publicadas em nosso idioma, sendo uma delas uma versão para o Português. O mesmo já podia ser observado no texto preliminar da BNCFP, apresentada em 2018, conforme indicam Rodrigues, Pereira e Mohr (2020):

[...] a citação de artigos e livros estrangeiros é semelhante às citações dos congêneres brasileiros, o que nos parece duplamente inadequado em um documento de política educacional no e do Brasil. Em primeiro lugar, porque cada realidade educacional é singular e não se presta a cópias. Em segundo lugar, há que considerar o volume e a qualidade da produção acadêmica brasileira disponível sobre os mais distintos tópicos da pesquisa educacional (p. 13).

Para além das referências vinculadas a estudos estrangeiros, entre as poucas menções de produções brasileiras no texto do parecer da BNC-Formação Continuada, temos pesquisas e relatórios elaborados por instituições privadas e organizações, como o *Todos pela Educação*.

Isso reflete a valorização desses espaços e instituições na discussão da formação de professores, assim como na atuação frente a mesma com a oferta de projetos, programas, cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento, além de materiais didáticos, ferramentas de mídia e tecnologia, entre outros produtos prontos que os mesmos têm oferecido a um já posto “mercado da formação”. O próprio texto do parecer, antes de mencionar as universidades, destaca o “[...] papel de organizações especializadas ou de órgãos formativos estruturados [...]” como campos privilegiados para a formação continuada dos professores (BRASIL, 2020a, p. 3).

Cinco meses após a divulgação do referido parecer, em 27 de outubro de 2020, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. O documento assinado por Maria Helena Guimarães de Castro reitera a BNCC como eixo articulador de ações e políticas voltadas para a formação docente e segue na linha das competência para pensar a formação continuada de professores.

A construção do documento foi engendrada a partir de discursos de responsabilização que vêm embalando as políticas de currículo para a formação de professores, à medida que os docentes frequentemente são colocados como os principais responsáveis pelo desempenho dos estudantes, conforme mostra o trecho a seguir:

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (CNE/CP nº 1, 2020, p. 3)

Podemos apontar ainda na dimensão dedicada ao chamado engajamento profissional, as seguintes competências que são reflexos de uma política de formação atrelada à performance e responsabilização docente: “Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades” e “Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos” (CNE/CP nº 1, 2020, p. 7).

Os professores são colocados como responsáveis pela sua própria formação. Entre as proposições em torno da autoformação que a normativa coloca está o indicativo de que os

professores cuidem e planejem o seu próprio desenvolvimento profissional e sua formação continuada.

Outra ideia muito presente é o compartilhamento de conhecimentos com os “colegas de trabalho”, ao colocar a troca entre professores, sob a mentoria ou tutoria de docentes mais experientes, como uma das possibilidades de auto-organização das instituições de ensino no que diz respeito a formação continuada de seus professores. Esta seria a dita formação em serviço, muitas vezes reiterada pelo documento. No entanto, não é mencionado em que tempo esta troca ocorreria, já que muitos docentes sequer conseguem ter garantido carga horária para o planejamento do trabalho pedagógico.

Mesmo com a valorização da formação em serviço, quando o documento relaciona o que seria a formação continuada, ele não dá ênfase a tais processos de auto-organização das instituições ou de autoformação. O documento menciona como formação continuada: cursos de atualização, cursos de aperfeiçoamento; cursos e programas de extensão; cursos de pós-graduação *lato sensu*; e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado acadêmico ou profissional).

Limitar a formação em serviço ao compartilhamento de conhecimentos, feito por processos de auto-organização das instituições ou dos próprios professores, sem considerar demais ações de formação continuada, é o que nos parece a grande questão, pela discussão muito rasa dada a complexidade da temática em jogo.

Um outro aspecto relevante é a menção da prevalência dos conhecimentos científicos, do fortalecimento da relação entre educação e pesquisa e da importância da presença nesses cursos de formação continuada de diferentes concepções pedagógicas. Em tempos de severo negacionismo à ciência, inclusive por membros do governo federal, é importante sublinhar que a mesma seja considerada aqui, assim como o pluralismo de ideias.

Após este breve panorama, podemos observar como recorrência nos discursos analisados os esforços em torno de hegemonizar uma ideia de formação para os professores como um “*script* fechado”; como um conjunto de proposições que pudessem atender de uma vez por todas as complexas questões que envolvem a formação dos docentes do país (RODRIGUES, PEREIRA & MOHR, 2020, p. 30).

A busca por uma formação com princípios homogeneizantes, que pudesse funcionar como uma espécie de forma, na qual todos deveriam se encaixar, independente de toda a diferença que marca cada um dos docentes, assim como os múltiplos contextos nos quais estes atuam, sempre esteve presente como um horizonte perseguido pelas políticas curriculares para a formação de professores.

Lopes e Borges (2015) colocam em questão as próprias políticas de currículo voltadas para a formação de professores, por considerarem as mesmas como um projeto impossível.

Dizem as autoras que:

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (SISCAR, 2013) (LOPES & BORGES, 2015, p. 494).

Isso não quer dizer que as autoras ou nós defendemos que nada deva/possa ser feito. Entendemos que todo e qualquer projeto para a formação de professores será sempre um “[...] projeto impossível, mas ainda assim, necessário” (LOPES & BORGES, 2015, p. 505). Logo, o que reafirmamos é a impossibilidade de pensarmos políticas curriculares para a formação de professores como um projeto último, fechado, com identidades pré-estabelecidas.

A própria ideia de projeto traz consigo uma ambição de ser uma antecipação, uma previsão que alertamos que estará sempre submetida às contingências. Um projeto político para a formação é nada mais do que uma projeção, algo que desejamos no presente que pode (ou não) acontecer no futuro.

Todo o projeto é marcado pela imprevisibilidade, desde o momento do seu lançamento. Isso se dá pela amplitude de possibilidades de tradução do mesmo e ocorre apesar das tentativas de controle dessa leitura. Relações de poder sempre atuarão buscando orientar uma dada leitura na direção de seus interesses.

Acreditamos não haver identidades plenas e, por isso, defendemos a impossibilidade de um projeto único/último para a formação de todos os professores e professoras. A impossibilidade de abarcar um “todos”, a defesa da diferença, da não fixação de uma identidade plena para os professores e sua formação e a valorização de projetos contextuais e localizados, não é a materialização de uma quebra e/ou desmobilização dos docentes como categoria; uma proposição não anula a outra. Ainda segundo Lopes e Borges (2015):

A ausência de certezas tende a ser considerada desmobilizadora. Ao contrário, defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de *todos* a qualquer preço (p. 503-504, *grifo das autoras*).

Sempre haverá a possibilidade de articulações em torno de lutas contra inimigos comuns, que se constroem discursivamente, mas isso não quer dizer que estaremos (ou que

precisamos estar) todos sempre lado a lado nas mesmas lutas, em prol das mesmas causas, uma vez que essa ideia de totalidade e plenitude é fracassada, impossível.

Para além de todo e qualquer esforço normativo, que busca pela via dos textos políticos controlar a docência, o currículo e o ensino, concordamos com Lopes (2004) quando a autora afirma a urgência das políticas curriculares serem olhadas e compreendidas como fruto de um conhecimento produzido, simultaneamente, para a escola e pela escola.

Em meio às tentativas de controlar o incontrolável não podemos ignorar que há contradições, conflitos e processos de resistência que podem anular o que inicialmente foi pensando no âmbito da produção das políticas de currículo para a formação de professores, favorecendo uma maior autonomia das escolas e do trabalho pedagógico dos docentes. Entre as prescrições e a prática, existe um universo de possibilidades de se produzir currículos para a Educação Básica que precisa ser visibilizado e levado em conta.

Acreditamos que tratar as políticas de currículo para a formação de professores como um espaço onde não se fixam sentidos de uma vez por todas é uma estratégia potente contra os discursos autoritários e projetos redentores que buscam se afirmar como a solução para as grandes questões educacionais que atravessam a docência. Segundo Dias e Borges (2018):

[...] A ausência de certezas pode ser a base de uma política na qual nos responsabilizamos pelo trabalho que fazemos. Uma responsabilidade, como passamos a desenvolver em seguida, distante de uma política *accountability*, que define a responsabilidade como um processo em que uma sociedade – suposta como coesa e consensuada – cobra um conjunto de resultados da atividade docente, baseados em uma métrica entendida como passível de ser construída fora das relações políticas (p. 503-504, *grifo das autoras*).

2.2 Os discursos de responsabilização docente

Nas últimas duas décadas, observamos a intensificação de discursos de responsabilização docente interpelarem as políticas de currículo para a formação de professores (DIAS, 2016, 2017).

De acordo com Oliveira (2012), a responsabilização docente se dá quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da atuação dos professores são tomadas subjetivamente, como se fosse de responsabilidade de cada profissional exercer certa autovigilância para se alcançar uma performance de qualidade.

A expectativa em torno dos professores, que emana dos textos políticos, é também reflexo das “[...] diferentes vozes da sociedade que, insatisfeitas com o não atendimento de demandas caras aos mais diversos segmentos sociais, acabam por dirigir a crítica aos

professores pelo insucesso dos alunos e da escola” (DIAS, 2016, p. 602).

Trata-se de uma “desconfiança social e política” na docência (AFONSO, 2014, p. 494). O trabalho e a formação dos professores tem sido constantemente postos em questão. Os desdobramentos estão nas políticas educacionais embaladas por tais discursos que reafirmam na forma de norma uma responsabilização cada vez mais alinhada com mecanismos e estratégias de controle da docência (AFONSO, 2014).

A Educação Básica, etapa de escolaridade obrigatória, tem sido o foco das discussões das políticas educacionais. Conseqüentemente, seus professores, principalmente os da rede pública de ensino, acabam por tomar também as atenções se tornando o principal alvo das ações de controle e responsabilização (AFONSO, 2014).

Esse movimento de “cobrar responsabilidades” é impulsionado ainda pelas avaliações que tem ocupado a centralidade das políticas públicas educacionais contemporâneas, na medida em que a instalação de testes e exames estandardizados tem ampliado não só a quantidade, como também a possibilidade de alcance (nacional e internacional) das mesmas (AFONSO, 2009b).

Observamos o destaque que tem sido conferido às avaliações, sobretudo quando se compreende os resultados, índices e rankings que as mesmas produzem como sinônimo da melhoria da qualidade da educação ou ainda como se estes dados fossem capazes de assumir um “*status* de tradutores da qualidade” (SCHNEIDER & NARDI, 2014, *grifo dos autores*). É como se quantidade e qualidade partilhassem o mesmo significado na linguagem da performance.

A avaliação, enquanto importante componente do projeto político-pedagógico das escolas e elemento intrínseco aos processos de ensino-aprendizagem, tem sido sobreposta pelos testes e exames estandardizados de cunho centralizador e pelos objetivos projetados pelos índices educacionais (SCHNEIDER & NARDI, 2014). Esse movimento tem refletido não só na tomada de decisão dos governos locais, nos processos de responsabilização, mas também nas escolas (SCHNEIDER & NARDI, 2014).

A partir do momento que as avaliações externas são consideradas como “a avaliação”, desconsidera-se, na maior parte das vezes, “[...] os percursos individuais das escolas e as condições intra e extraescolares que afetam as possibilidades concretas de melhoria da qualidade educacional” (SCHNEIDER & NARDI, 2014, p. 15).

A avaliação educacional é um campo amplo e bastante diversificado, que inclui a avaliação dos sistemas educacionais, das instituições, dos programas e projetos, dos professores e dos estudantes (AFONSO, 2014). Então, por que quando falamos em avaliação hoje somos

quase automaticamente remetidos a avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação Básica? Ela não só é “a referência” quando tratamos de avaliação, mas também o eixo norteador das políticas educacionais. De acordo com Afonso (2014):

Com efeito, sobretudo nos níveis dos ensinos básico e secundário (ou fundamental e médio no caso brasileiro) a avaliação externa das aprendizagens dos alunos e os resultados mensuráveis que dela decorrem ditam, frequentemente, os parâmetros relativamente aos quais se referencia a avaliação dos professores, a avaliação das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante mais arbitrária, a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (p. 492).

Discursos em torno do desempenho, da performance, reiterados por demandas pela melhoria dos resultados, do crescimento dos números, do salto nos rankings, tem fortalecido os laços entre as avaliações de amplo espectro e as políticas educacionais. A avaliação dos estudantes tem funcionado como uma bússola que aponta os caminhos para as políticas educacionais em diferentes campos, entre os quais destaca-se a formação de professores (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

Nesse cenário, de acordo com Macedo (2014), o professor tem sido constantemente:

[...] assediado por narrativas de sucesso de professores fora de série, rebeldes como o John Keating de “Sociedade dos Poetas Mortos” ou capazes de qualquer sacrifício por seus alunos. Tais narrativas criam uma fantasia de onipotência, que sugere que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade. Essa é também a promessa das reformas educativas baseadas na avaliação. Por um lado, a avaliação vai garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e possibilitando ao professor cumprir com as impossíveis metas sociais que dele [e da educação] se espera (p. 1552-1553).

A ideia de prestar contas, fruto da apropriação do termo conhecido como *accountability*, vem da esfera econômico-administrativa e tem assumido cada vez mais espaço no cenário educacional, assim como sua lógica e seus valores pautados em um modelo de gestão com foco nos resultados (SCHNEIDER & NARDI, 2015).

As políticas de *accountability* são uma iniciativa recente no cenário educacional brasileiro. Segundo Schneider (2017), sua entrada nas políticas voltadas à educação no Brasil acompanham uma tendência global que diz respeito a desburocratização administrativa e a descentralização de responsabilidades, visando uma oferta mais eficaz dos serviços públicos, aos moldes do que ocorreu, por exemplo, no governo da chamada nova direita nos Estados Unidos e na Inglaterra, nos anos 1980.

A *accountability* e o uso e a apropriação da mesma no cenário educacional é algo em processo de construção e consolidação e, por isso, tem sofrido atravessamentos por diferentes perspectivas e abordagens, nem sempre convergentes (SCHNEIDER & NARDI, 2014).

Segundo Afonso (2018), há que se ter cuidado com a apropriação da *accountability*, por não termos ainda uma versão da mesma para a Língua Portuguesa. O termo em si não tem palavra correspondente em Português. Ainda segundo o autor, isso tem acarretado uma série de equívocos e ambiguidades na pesquisa em educação, que tem tratado com cada vez mais frequência desta temática, tomando a mesma a partir de uma versão simplista, muitas vezes reduzida à prestação de contas e/ou responsabilização, sem considerar toda a densidade e polissemia que envolve o conceito.

Nas palavras de Afonso (2009a, p. 58), a *accountability* possui certa “instabilidade semântica” por ser um conceito tão polissêmico e que ainda se encontra em expansão; o que pode lhe render tantos outros significados, a variar de acordo com o campo de abordagem e a perspectiva tomada.

Toda esta instabilidade que habita a *accountability* nos faz redobrar a atenção quanto aos seus usos e apropriações. Ela permeia debates que podem envolver diferentes sistemas, políticas, ações, sujeitos. Nos cabe estar atentos e ter o cuidado de localizar essas discussões e não fazer deslocamentos, quebras de contextos, como se fosse possível transitar com um conceito tão complexo, sem considerar o seu processo de significação.

Afonso (2018) segue pontuando que a prestação de contas e a responsabilização são apenas dimensões das políticas chamadas de *accountability*. Nesse sentido, o autor destaca a importância do rigor teórico-conceitual nos estudos e pesquisas que tratam do referido termo, apontando os seguintes cuidados:

[...] ou se estudam as articulações entre dimensões ou pilares (e aí o termo *accountability* pode ser adequado na medida em que se estará tentando perceber como é que os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização se intersectam ou interagem, e quais são as suas combinatórias em cada caso); ou se privilegiam apenas dois pilares, e estar-se-ia perante *formas parcelares de accountability* (Afonso, 2009a; 2010b); ou se estuda somente um dos pilares (ou a avaliação, ou a prestação de contas, ou a responsabilização) (AFONSO, 2018, p. 10-11, *grifos do autor*).

A integração entre avaliação, prestação de contas e responsabilização comporia aquilo que pode ser chamado como um sistema de *accountability* completo, no qual há acompanhamento e monitoramento dos recursos e investimentos públicos, contemplando “[...] a necessidade de, por um lado, exigir de governantes eleitos e funcionários informações quanto à utilização dos recursos públicos e, por outro, responsabilizar governantes e funcionários pelas ações praticadas” (SCHNEIDER, 2017, p. 165). Isso representa, segundo Afonso (2009b), que a *accountability*:

[...] pode ser conceptualizada como um sistema denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de

procedimentos, dimensões e práticas, em que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização devem, sempre que possível, estar integradas ou ser integráveis (p. 25).

Quando Afonso (2009a, 2018) descreve a *accountability* como esse sistema complexo, ele parte da discussão anteriormente feita por Andreas Schedler, na publicação *Conceptualizing Accountability*¹⁵. Schedler (2004) considerava que mesmo na ausência de uma ou mais das suas dimensões, ainda poderíamos falar de *accountability* ou atos de *accountability*, uma vez que as mesmas conservam seus sentidos ainda que tratadas de modo individual.

Afonso (2009a) vai diferenciar um sistema de *accountability*, ou seja, essa articulação mais densa que trabalha de forma integrada e ao mesmo tempo consegue manter certo grau de autonomia entre cada uma das suas dimensões, do que chama de modelos de *accountability*, que tratam de uma estrutura mais aberta, fluida e dinâmica, que pode operar com relações de interdependência entre dimensões parcelares deste complexo sistema.

Independente de termos um sistema completo ou um de seus modelos, ainda segundo o autor, tratar da *accountability* nas políticas educacionais deve envolver informação, transparência, responsabilidade, diálogo, cidadania e democracia (AFONSO, 2009a).

Ainda que dialoguemos com as proposições de Afonso (2009a; 2018) a respeito da conceituação da *accountability*, compreendemos a mesma discursivamente. Isso significa que, embora reconheçamos as especificidades de cada uma das suas dimensões (avaliação, prestação de contas e responsabilização), nos interessa as múltiplas possibilidades de articulação entre as mesmas, assim como seus percursos e/ou desdobramentos que podem variar de acordo com as particularidades de cada local e dos diferentes interesses em jogo.

A *accountability* também é atravessada pela lógica neoliberal. Nessa perspectiva, suas dimensões não estariam concentradas sob o poder do Estado, mas espalhadas na chamada sociedade civil, com forte atuação de grupos empresariais e interesses tipicamente de mercado (AFONSO, 2014). Teríamos, assim, um modelo de *accountability* misto. A prestação de contas, por exemplo, com a publicização de resultados, construção de rankings e etc., não se direcionaria a sociedade como um todo, mas teria seu foco mais voltado para o mercado.

Esta prestação de contas pressupõe a construção de um ambiente de oferta e procura, interferindo na escolha das famílias, gerando competição entre as escolas e os professores, dicotomizando público e privado. Aqui há uma “[...] expectativa de que os indivíduos devem agir não como cidadãos mas como *consumidores* da educação” (AFONSO, 2014, p. 500, *grifo do autor*). Já os professores são vistos como prestadores de serviços que devem oferecer um

¹⁵ A versão em Inglês foi publicada em 1999. Aqui fazemos referência a versão em Espanhol, lançada em 2004.

retorno a este público de usuários/consumidores de uma espécie de produto que virou a educação (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

A dimensão da responsabilização ainda estaria concentrada no Estado, com medidas como o pagamento de bonificações, encaminhamento dos professores para cursos de formação, capacitação, entre outras ações. O fio condutor da responsabilização seria a relação causa e efeito que busca atrelar o resultado de avaliações de amplo espectro à responsabilização de atores sociais, especialmente os professores, suas práticas e sua formação (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

A “instabilidade semântica” do termo *accountability* também se faz presente em textos políticos, como no recente Relatório de Monitoramento Global da Educação, produzido e publicado com o apoio da UNESCO, referente ao período de 2017-2018, intitulado: *Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*. O referido relatório elegeu discutir a temática da responsabilização por entender que a qualidade da educação passa pela definição das responsabilidades de todos os envolvidos neste processo (UNESCO, 2017).

O documento abre o texto tratando da responsabilização como uma versão em Português do termo *accountability*, sem maiores problematizações da complexidade que envolve este sistema. Apenas em uma nota de rodapé menciona o que entende por responsabilização, definindo a mesma como:

[...] um processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas; obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas; e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas (UNESCO, 2017, p. 8).

Os discursos que marcam o documento apresentam a discussão da responsabilização como um processo mais amplo e complexo e, por isso, reiteradamente, trata da importância de se cultivar a mesma como fruto de um engajamento coletivo, colocando a educação como responsabilidade de todos. Ou seja, compreende-se que “[...] a educação é uma responsabilidade compartilhada, e o progresso somente pode ser sustentável por meio de esforços comuns” (UNESCO, 2017, p. 7).

No bojo da partilha de responsabilidades, embora destaque o papel do Estado e dos governantes, ao tratar de como essa questão tem sido posta em diferentes partes do mundo, o relatório reconhece que há muito o que se avançar nesse sentido, uma vez que ainda “[...] é difícil para os eleitores identificar e responsabilizar aqueles que ocupam cargos eletivos por implementarem políticas educacionais ineficientes ou malsucedidas” (UNESCO, 2017, p. 12).

No Brasil, a principal evidência da *accountability* ainda se encontra fortemente vinculada a ações de controle e responsabilização promovidas pelas avaliações de larga escala. Por esta razão, a responsabilização por vezes é ainda compreendida como a própria versão em Português de *accountability* (SCHNEIDER & NARDI, 2015; AFONSO, 2018).

Em países como os Estados Unidos, a *accountability* já tem uma trajetória de ações que foram sendo consolidadas ao longo dos tempos nas políticas educacionais (AFONSO, 2009a). Lá, ela tem sido interpretada como um conjunto de normas para se avaliar o trabalho e o desempenho dos agentes do setor público. Logo, ser “accountable” tem relação com “[...] a “capacidade de dar resposta” (*responsiveness*), mas também com “senso de responsabilidade” (SCHNEIDER & NARDI, 2015, p. 61, *grifos dos autores*).

Na Austrália, no Reino Unido e em demais países do continente europeu, a *accountability* tem como foco a prestação de contas, mas a mesma não é entendida como um meio de verificar se um determinado sujeito ou instituição agiu de forma responsável. Pelo contrário. Ela compreende a própria ação tida como obrigatória de prestar contas e justificar atuações e condutas (SCHNEIDER & NARDI, 2015).

Já em países nos quais recentemente foi restaurada a democracia, o mesmo termo já é significado de outra maneira. Há a exigência de que os governantes eleitos ofereçam informações a respeito do uso dos recursos públicos, assim como que os cidadãos exerçam o seu direito de cobrar que esses se responsabilizem pelas suas ações, o que torna o debate da *accountability* uma ferramenta de empoderamento dos sujeitos (SCHNEIDER & NARDI, 2015).

Ou seja, ainda que a *accountability* seja tradicionalmente vinculada a processos severos de responsabilização, ela também pode remeter a outros significados, conforme podemos conferir, que foram sendo atribuídos a ela ao longo do tempo e de acordo com as experiências desenvolvidas em múltiplos contextos.

Observamos, portanto, que se a *accountability* fosse “[...] pautada em valores vinculados em princípios democráticos, a utilização de suas ferramentas compreenderia uma relação aberta e franca entre quem solicita prestação de contas e quem a presta” (SCHNEIDER & NARDI, 2015, p. 62).

De acordo com Schneider (2017, p. 165), a *accountability* poderia funcionar como uma importante “ferramenta de diálogo”, comprometida com a construção de uma cultura democrática e a consolidação de políticas que abram espaço para o exercício de uma cidadania ativa e crítica e o empoderamento da população. Nesse sentido, Afonso (2009b) argumenta que:

[...] um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania [...] (p. 16, *grifos do autor*).

Conforme anteriormente citado, isso exigiria o estabelecimento de processos transparentes, com acesso à informação, publicização dos dados e resultados das avaliações de amplo espectro e, sobretudo, a participação ativa de toda a população no debate público. Implicaria na compreensão do pilar da prestação de contas em suas dimensões informativa e argumentativa e/ou dialógica (SCHNEIDER, 2017).

Do mesmo modo, a responsabilização também não se dá de uma única maneira e muito menos podemos considerar que esta será sempre negativa. De fato, temos acompanhado com maior intensidade discussões em torno de uma responsabilização dita forte ou do tipo “high stake”¹⁶, apropriada por interesses neoliberais, comprometidos com a promoção da meritocracia e com o assentamento das desigualdades (AFONSO, 2018).

Os testes e exames estandardizados figuram como principal estratégia desta dita responsabilização docente, à medida que funcionam como mecanismos de regulação à distância das escolas e dos seus professores, que estão à frente do planejamento e desenvolvimento curricular (DIAS, 2009). Mas a responsabilização como mecanismo de controle da docência não tem demonstrado sucesso, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

A responsabilização com base no desempenho pode resultar em um ajuste negativo das escolas, que podem manipular o sistema e evitar sanções à exclusão de reformas de longo prazo. A reformulação do conjunto de provas, a restrição do currículo, o ensino focado na matéria da prova e fraudes foram encontrados na Austrália, no Chile, na Coreia do Sul e em outros lugares, que afetaram desproporcionalmente as escolas e os estudantes desfavorecidos (UNESCO, 2017, p. 23).

“Não há indícios claros de que sancionar escolas em função dos resultados de testes melhore a aprendizagem: as estatísticas tipicamente mostram nenhum ganho, ou ganhos ligeiramente positivos” (UNESCO, 2017, p. 23).

As avaliações também têm se ocupado em verificar a atuação e formação dos professores da Educação Básica pela via do desempenho dos seus estudantes, objetivando reorientá-la de acordo com os resultados. Segundo Barreto (2012):

[...] os dispositivos de avaliação passam a se ocupar da qualificação e desqualificação profissional dos agentes educacionais em função do rendimento dos alunos e estão assentados sobre a responsabilização individual dos resultados e a concorrência entre as escolas (p. 748).

¹⁶ Ações, práticas e/ou políticas que associadas a resultados geram consequências de alto impacto, como prêmios ou sanções (BROOKE, 2013).

Por meio da avaliação dos estudantes, professores têm sido encaminhados para cursos e programas de formação continuada com o objetivo de atualizar-se ou ainda, segundo Dias (2009), como ação de “correção” ou “reparação” de suas práticas. Esses ditos processos formativos, que tem por base o resultado de testes e exames estandardizados, abrem caminho para a entrada nas escolas de pacotes de formação que não visam apenas dizer aos professores “o que fazer” e “como ensinar”, mas “como ser”.

Sobre a crítica colocada ao modelo de avaliação amplamente difundido pelas políticas públicas, cabe ressaltar que não dizemos com isso que o processo de avaliação e acompanhamento da educação brasileira não seja algo relevante. Afonso (2018) nos ajuda a pensar nesse dilema, alertando para os perigos de uma responsabilização que também não esteja combinada com algum tipo de avaliação e/ou prestação de contas, pois:

[...] responsabilizar profissionais ou instituições sem uma prévia e justa avaliação, e sem possibilidade de um exercício de prestação de contas transparente e preferencialmente dialógico, em que possam ser confrontados e ponderados argumentos e justificações válidos, é uma estratégia claramente autoritária e eticamente reprovável, que só pode proliferar em regimes não democráticos (ou com uma democracia meramente formal e de baixa intensidade) e no contexto de relações de poder claramente assimétricas e autocráticas (p. 11-12).

Há que se estar atento a esses processos, pois, cada vez mais se estabelece “[...] uma suposta correspondência entre a formação dos professores e os resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais de avaliação do desempenho” (DIAS, 2013, p. 464). Esse discurso tem se sustentado com base na argumentação de que professores bem formados são mais capazes de assegurar maiores e melhores resultados de desempenho dos estudantes, alavancando, conseqüentemente, o cenário da educação nacional (DIAS, 2009).

Para além disso, Afonso (2018) nos chama atenção para a própria natureza desta relação de correspondência, entre as avaliações de amplo espectro e a formação e a atuação docente, uma vez que a mesma já não se enquadraria mais como responsabilização. Ainda segundo o autor, este processo no qual implica “[...] a responsabilização exclusiva das escolas e dos professores pelos resultados acadêmicos dos alunos deveria, mais adequadamente, enquadrar-se em políticas de culpabilização (*politics of blame*)” (p. 12, *grifos do autor*).

A política não mais de responsabilização, mas de culpabilização dos professores, é aquela que assume uma postura intransigente perante os resultados das avaliações educacionais, à medida que atribui, exclusivamente ou majoritariamente, as questões relacionadas ao desempenho dos estudantes às escolas, seus gestores, professores e demais trabalhadores da educação (AFONSO, 2018).

Segundo o relatório da UNESCO (2017), há uma tendência que revela o empobrecimento deste debate quando a responsabilização é tratada como mero processo de culpabilização de professores e escolas, em função do resultado de testes e exames estandardizados, conforme revelam os trechos abaixo:

Em algumas partes do mundo, está se tornando cada vez mais comum, por exemplo, que professores e escolas sejam penalizados devido a resultados fracos em avaliações, em nome de supostas tentativas de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (UNESCO, 2017, p. 7).

O desempenho dos estudantes é cada vez mais vinculado a sanções e a recompensas, e serve como base para avaliar o desempenho dos professores e a qualidade da escola (UNESCO, 2017, p. 10).

No Brasil, essa responsabilização com foco no desempenho que visa medir, comparar e regular os saberes e fazeres docentes tem sido muito criticada, não só pelos professores, que sofrem com tais processos de individualização ou culpabilização pelos resultados educacionais, mas também pela pesquisa em educação que denuncia em políticas desta ordem a imposição às escolas de uma lógica gerencialista (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

Embora haja um reconhecido protagonismo docente nos processos de ensino-aprendizagem, atribuir a este profissional toda a responsabilidade pelo êxito das reformas educacionais retira do debate pela melhoria da qualidade da Educação Básica a existência de tantos outros fatores de ordem social, política, econômica e cultural que também influenciam nesse processo (DIAS, 2016).

A qualidade da Educação Básica tem sido colocada como um importante eixo, tanto na discussão que envolve os interesses de crescimento do país no cenário global, como enquanto instrumento de emancipação social dos sujeitos, da juventude brasileira. A qualidade é cercada de discursos de redenção. Segundo Santos, Borges e Lopes (2019):

É usual a afirmação de que a melhoria da qualidade da educação pode vir a ampliar as possibilidades de trabalho e renda e as condições de vida das pessoas. Dificilmente, contudo, se destaca como o inverso é igualmente verdadeiro: mais e melhor se estuda e aprende quanto melhores forem as condições de vida das famílias dos estudantes (p. 241-242)

Mas, ainda é comum nos depararmos com uma leitura de tais fatores sociopolíticos como uma espécie de “desculpa” para os baixos índices educacionais e não como questões de suma importância a serem consideradas exatamente por atravessarem as escolas, o trabalho dos professores, o ensino e as aprendizagens dos estudantes da Educação Básica (AFONSO, 2018). Ainda de acordo com Afonso (2018):

O que se pretende mostrar (e denunciar) é que determinadas políticas e orientações para a educação desvalorizam ou menosprezam a explicação das diversas condicionantes que pesam sobre os contextos institucionais e a ação dos atores educativos – principalmente aquelas que dizem respeito ao Estado e respectivas políticas públicas; à comunidade escolar e local, incluindo os pais; e à sociedade no sentido mais amplo –, assim imputando sobretudo aos docentes e gestores escolares aquilo que, na verdade, deveria ser assumido como uma responsabilidade coletiva (p. 13).

Essa ideia de responsabilidade coletiva, de todos serem de algum modo um pouco responsáveis, sobretudo, por aquilo que é público, ainda é algo pouco interiorizado pelo Estado e pela própria sociedade de modo geral (AFONSO, 2018). Nessa perspectiva, segundo Afonso (2009b):

[...] se queremos uma sociedade democrática [...], não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objectividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo. Certamente que os exames nacionais poderão cumprir alguns objectivos importantes, mas não estes (p. 23).

As avaliações, assim como a divulgação dos seus resultados, tem contribuído muito pouco para a informação e prestação de contas à sociedade e mais destacadamente para a construção de rankings educacionais (AFONSO, 2009b).

Os próprios resultados são construídos desta maneira por não estarem atrelados apenas a questões pedagógicas. Isso está relacionado também com a centralidade no ensino-aprendizagem no lugar de uma compreensão mais ampla de educação.

Esse entendimento que tem sido construído a respeito das avaliações de amplo espectro tem reduzido o debate acerca de seus resultados a processos de comparação e competição entre escolas. Quando os dados são encarnados desta maneira, abre-se espaço para a entrada de mecanismos de privatização e mercantilização da educação, que lucram com os discursos de desvalorização da escola pública.

A manutenção desta lógica vigente só tem nos assegurado um constante “jogo de empurra” de responsabilidades, que acaba por gerar mais processos que se assemelham a culpabilização do que a responsabilização, principalmente se pararmos para pensar na possibilidade de uma responsabilização outra, pautada em princípios democráticos (SCHNEIDER & NARDI, 2015; AFONSO, 2018).

Figura 2 – Charge



Fonte: UNESCO, 2017, p. 8.

Consideramos, assim como Afonso (2009b), que a *accountability* trata de uma questão maior, para além da prestação de contas e da responsabilização, que é o debate sobre a própria cultura política e ética de uma sociedade. Ou seja, ela está diretamente relacionada com a qualidade e a densidade de práticas democráticas.

Mas, nem todas as políticas de *accountability* estão vincadas em princípios democráticos e horizontais. No campo da educação temos observado o espraiamento da *accountability* atrelada a discursos de desempenho em torno da melhoria da qualidade da Educação Básica. Eles vêm carregados de argumentos que dizem respeito à ineficiência da escola, do trabalho e da formação docente. Focalizam mais especificamente a responsabilização do que qualquer outro princípio, fomentando propostas verticalizadas que pouco se assemelham com o que fora anteriormente conceitualizado como uma política de *accountability*.

As políticas públicas associadas à chamada responsabilização forte, levam em conta quatro pontos fundamentais. São eles:

[...] (a) autoridade – entendida como a opção das autoridades de tornar públicas as diferenças de desempenho existentes no sistema educacional; (b) informação – provas standardizadas como fonte efetiva de informação; (c) padrões – análise das informações com a qual seja possível determinar o desempenho das escolas; e (d) consequências – capacidade de aplicar recompensas e sanções com base em *standards* estabelecidos (SCHNEIDER E NARDI, 2015, p. 69, grifo dos autores).

No bojo dessa responsabilização considerada forte, destacamos como uma de suas principais estratégias, a implantação de sistemas de bonificação que atingem, tanto a comunidade escolar como um todo, como seus professores, com implicações não só econômicas, mas também funcionais, que perpassam o ser e fazer docentes. Para Schneider (2017, p. 181):

[...] o pertencimento a uma comunidade escolar gera sempre alguma forma de responsabilização, principalmente se atrelada a incentivos monetários. Portanto, ainda

que os professores não se sintam culpados pelo (mau) desempenho dos estudantes, seguramente serão afetados de alguma maneira, quer simbólica ou financeiramente, principalmente se a escola da qual fazem parte for abstraída da bonificação.

Considerando os impactos no cotidiano escolar, a ideia de melhoria da qualidade da educação que se apresenta como o principal objetivo do pagamento de incentivos financeiros aos profissionais da educação não vem sendo observada como uma estratégia eficiente. Embora a bonificação seja utilizada por vários estados e municípios brasileiros, não há dados concretos que indiquem a relação do pagamento de incentivos financeiros com a melhoria do desempenho de professores, da qualidade do ensino e/ou das aprendizagens dos estudantes (AFONSO, 2014; SCHNEIDER, 2017).

Os resultados pouco conclusivos ou até mesmo contraproducentes com relação a implementação de incentivos financeiros, como o pagamento de bônus e/ou gratificações, são reflexos de uma ação muito pontual, que não resolve e sequer ameniza questões mais estruturais, como a construção de planos de carreira para os trabalhadores do magistério (AFONSO, 2014). Enquanto não tivermos professores com uma remuneração digna e avaliações construídas a partir de um debate mais democrático, ainda teremos ações paliativas pautadas em desempenho e professores sendo submetidos a aderir a políticas de bonificação.

As análises de Diane Ravitch acerca do sistema educacional dos Estados Unidos têm contribuído de forma significativa para o debate da responsabilização no campo da educação. Ravitch (2011) destaca o quanto as políticas pautadas em um ou mais princípios de *accountability*, seja avaliação, prestação de contas e/ou responsabilização, não só foram como ainda são questionadas em seu país.

Nos Estados Unidos, ações que privilegiam mecanismos e estratégias de responsabilização de alto impacto provocaram desde a exposição de professores, com base nos resultados de testes e exames standardizados, até a demissão dos mesmos e o fechamento de escolas com rendimento considerado por tais políticas como “insatisfatório” (RAVITCH, 2011).

Não só nos Estados Unidos, como em países da Europa, consequências como bonificações ou sanções têm sido uma questão central (ou até mesmo um entrave) na discussão em torno da responsabilização. Há fortes críticas por parte de grupos representativos dos docentes às ações chamadas de alto impacto, também observado na América Latina como algo que tem contingenciado o avanço do debate sobre a responsabilização nas políticas educacionais latino-americanas (AFONSO, 2009a).

Alguns autores, como Schneider e Nardi (2015) e Brooke (2006, 2008, 2013), argumentam que no Brasil ainda há uma responsabilização que pode ser considerada branda. Nigel Brooke se destaca pelas declarações enfáticas que já fez a esse respeito ao tratar das suas análises sobre as políticas de avaliação do país.

Brooke (2013) argumenta que a decisão das secretarias estaduais e municipais de educação por adotar políticas de responsabilização está diretamente atrelada às demandas globais e a busca das mesmas por alinhar os sistemas educacionais brasileiros a modelos, que segundo ele, são considerados bem-sucedidos no cenário internacional.

Ao falar sobre referências globais, como os Estados Unidos, Brooke (2013) destaca que a transferência de políticas não ocorre de forma literal e que, portanto, a responsabilização que temos aqui não pode ser comparada com a estadunidense, tampouco as preocupações com relação a uma possível semelhança podem ser consideradas legítimas; elas têm propósitos distintos e possuem consequências diferentes.

Brooke (2013) destaca que ações como o pagamento de bonificação aos professores, no Brasil, mais se assemelham a iniciativas do setor privado, que estabelecem vínculo entre a remuneração e a produtividade dos trabalhadores, com pouca ou nenhuma atenção a dimensão da prestação de contas, de demandas da população por transparência sobre serviços e recursos empenhados, o que para o autor é mais comum em solo norte americano. Ainda segundo Brooke (2008), as famílias cujos filhos estão matriculados na Educação Básica em redes públicas de ensino do Brasil são aquelas que tem menos condições de ter acesso às informações sobre a qualidade da educação, ainda pouco publicizadas e, por isso, teríamos uma menor mobilização aqui em torno de demandas da população por políticas de responsabilização.

Além da baixa participação da sociedade no acompanhamento dos modos de gerenciamento e ações do setor público, na opinião de Brooke (2013) também não podemos dizer que por aqui temos políticas de responsabilização conhecidas como de alto impacto, com sanções como a demissão de professores ou o fechamento de escolas.

No entanto, os desdobramentos da responsabilização nas escolas, no currículo, no trabalho e na formação docente dão indícios de que há sim consequências fortes implícitas nas políticas que temos, o que nos faz compreender, inclusive, a grande resistência da categoria de professores e do movimento sindical dos docentes frente tais políticas que tem chegado às escolas básicas.

Afonso (2009b) argumenta que a responsabilização pode ser percebida pelos trabalhadores da educação como algo que deve/precisa ser rejeitada, sobretudo quando a mesma

está relacionada à mecanismos de repreensão e aplicação de sanções, que acabam por potencializar discursos que imprimem uma imagem demasiadamente negativa.

Já Brooke (2008, 2013) apresenta uma posição um tanto controversa sobre a resistência dos docentes às políticas de responsabilização. Ao mesmo tempo que destaca a importância de responsabilizar a categoria pela ineficiência da escola pública, desqualificando os professores, coloca estes últimos como os grandes responsáveis por bloquear iniciativas de governo em prol de políticas de responsabilização.

É como se o potencial de ação dos professores só incidisse em questões que interferem negativamente no cenário educacional. Os professores não são, como afirma Brooke (2008, p. 106): “[...] opositores dos esforços do governo em melhorar a educação dos segmentos mais pobres da comunidade [...]”.

Os professores apenas têm exercido seu direito de questionar as políticas que implicam no trabalho e na formação da categoria. O verdadeiro obstáculo das políticas de responsabilização colocadas para o magistério é a impossibilidade de se tratar de um projeto de formação, uma identidade docente única, um espaço comum, no qual todos tem/devem se encaixar quando somos plurais, e não os professores.

Apesar dos muitos questionamentos feitos pela categoria e grupos representativos dos docentes, como os sindicatos, isso não garantiu “imunidade” aos professores ou levou a uma espécie de bloqueio dos governos em propor políticas de *accountability*, conforme Brooke (2008) aponta. Pelo contrário.

Para os professores, as questões que envolvem as políticas de *accountability* são bem mais complexas. Os mesmos prestam contas a diferentes instâncias que vão desde às Secretarias de Educação, os gestores das unidades de ensino, chegando até aos responsáveis e os próprios estudantes, ou seja, seu compromisso é com toda uma comunidade escolar (AFONSO, 2009b).

Em meio a um sistema complexo, quando tratamos da responsabilização, precisamos ter clareza que a mesma deve se constituir como uma relação de interdependência e reciprocidade. Isso na prática significa que “[...] se esperarmos que os professores prestem contas aos pais sobre o progresso escolar dos seus filhos, esses mesmos professores também terão expectativas legítimas para esperar que os pais reforcem os cuidados com os processos de aprendizagem” (AFONSO, 2009b, p. 15).

No entanto, os professores ainda se sentem numa posição desprivilegiada, pois ao passo que toda a comunidade escolar gera expectativas e cobra responsabilidades dos docentes, os mesmos não veem reciprocidade nesta relação. Os professores são convidados a prestar contas e assumir responsabilidades pelos resultados educacionais, mas não encontram naqueles que os

cobram espaço para a comunicação e o diálogo, fundamentais para se pensar a construção de consensos e caminhar na direção de uma prática discursiva da responsabilização (AFONSO, 2009b).

Observamos a face da responsabilização e suas implicações para a docência, tanto no que diz respeito às condições de trabalho dos professores, com a sua intensificação, como na própria relação destes com a sua prática profissional, com o currículo e com o processo de construção de uma identidade docente.

Mas, ao mesmo tempo em que é apontada como responsável pelo fracasso escolar, a formação de professores também assume um caráter redentor, à medida que é vista como a principal responsável por reverter este quadro e elevar a qualidade da educação (LOPES & BORGES, 2015). Isso demonstra o quão ambivalentes são os discursos que atravessam não só a formação de professores, mas a docência como um todo, incluindo práticas que envolvem a responsabilização.

Na discussão da responsabilização implica, para além das questões semânticas e metodológicas, as dimensões da ética e da democracia (AFONSO, 2009a). Conforme vimos, podemos falar de uma responsabilização vinculada em princípios mais democráticos, o que até então temos observado apenas em algumas experiências muito pontuais, localizadas, que não conseguem ganhar a proporção de política.

Isso se deve, em parte, pela atenção que tem se dado as experiências desenvolvidas em contextos de grande influência na construção de agendas globais, como os países centrais da Europa ou ainda o próprio Estados Unidos, apesar das duras críticas às políticas de responsabilização deste último (AFONSO, 2009a). O próprio Brasil tem privilegiado discursos articulados no contexto estadunidense.

Observamos os discursos de responsabilização ganhar contornos muito pouco democráticos nas políticas de currículo para formação de professores nos contextos global/local. A saída mais viável parece ser qualificar o debate da responsabilização como partilha de responsabilidades pela educação para que a mesma ganhe força e corpo nas políticas públicas educacionais e não seja só mais uma utopia ou um conjunto de registros de fatos e experiências isoladas.

3 TODOS PELA EDUCAÇÃO?

3.1 A agenda empresarial para a educação

A agenda empresarial para a educação que nos propomos a discutir, tem demonstrado ter influência do neoliberalismo e dos discursos de responsabilização, tecidos por uma rede de políticas organizada globalmente, que tem privilegiado soluções privadas para a discussão de questões próprias do campo das políticas públicas (BALL, 2014b).

Segundo Ball (2014), a educação possui um currículo voltado para as reformas neoliberais. Ainda segundo o autor:

O “currículo” aqui é sobre o setor público aprender a enfrentar suas supostas inadequações, aprender lições advindas dos métodos e dos valores do setor privado e aprender a reformar-se. Assim como, em outro sentido, aprender as “lições duras” ensinadas pelas disciplinas do mercado. Tudo isso envolve a instalação de novas sensibilidades e valores, e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público. O setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser “empreendido” à sua imagem (BALL, 2014, p. 65).

É importante salientar que quando tratamos de neoliberalismo não o tomamos simplesmente como um processo de desgaste e/ou apagamento do Estado, sem considerar a importância deste último para o espraiamento de uma cultura neoliberal. O Estado é quem de certo modo “abre as portas” para o neoliberalismo e a agenda privatizadora adentrarem as instituições do setor público; ele é o criador e o regulador do mercado (BALL, 2014).

É importante termos a compreensão do neoliberalismo como um processo que acontece por meio de múltiplos movimentos, estratégias e reformas, não como uma ruptura abrupta. Ele se dá cotidianamente, operando mudanças nos sujeitos, organizações e sistemas. Olhar para este processo nos faz compreender sua capacidade de adaptação e transformação, o que lhe garante espaço, credibilidade e influência para avançar, expandir e reformar.

O neoliberalismo corre por dentro e para além das fronteiras dos estados-nação. Ele tem um grande potencial de alcance, mas não pode ser visto como um conjunto de práticas homogêneas, tampouco totalizantes. Não podemos pensar o neoliberalismo como algo dado e acabado, com o qual não podemos dialogar e/ou confrontar, pois ele também está sujeito a oposições e bloqueios.

Mas não se pode negar que esse currículo neoliberal, com sua alta capacidade de alcance, vem desenhando um novo cenário no campo das políticas educacionais. O neoliberalismo e suas múltiplas facetas, pode se apresentar de muitas maneiras, conforme discutiremos mais a frente, como por exemplo:

[...] por meio de quase-mercados, parcerias público-privadas, o empreendedorismo de organizações públicas, e o trabalho de instituições de caridade e organizações de voluntariado, na verdade o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (GRAFFE, 2005; ROSA, 1999) (BALL, 2014, p. 42).

A questão em jogo é que “[...] a reforma neoliberal é tanto exógena (privatizadora) quanto endógena (reformista), o setor público é substituído e reformado ao mesmo tempo, e as duas coisas são conectadas” (BALL, 2014, p. 43). Vemos cada vez mais os interesses do Estado e do mercado caminharem de forma combinada, como se fossem um só.

Observamos a partir dos anos 70 o capitalismo viver uma crise sistêmica e estrutural (FREITAS, 2020). Governos mundo a fora colocam em pauta a discussão dos gastos públicos (BALL, 2014; FREITAS, 2020). O interesse por políticas que possam reduzir os custos do Estado cresce e o mercado em torno das mesmas se consolida e expande. A lógica de mercado se apresenta como “a solução” e chama para a conversa sobre as políticas a instituição que melhor lhe representa – o empresariado.

No campo da educação vemos as instituições públicas sendo reformadas para refletirem as relações de uma empresa; tendo que aprender a ser empreendedoras de si, buscar estratégias para reduzir custos e dar as mãos para o setor privado. A concepção de coletivo, do que seja a coisa pública e/ou o trabalho pelo interesse público vai sendo ressignificado a partir das relações comerciais e empresariais (BALL, 2014).

Vemos ações e/ou políticas educacionais virarem mercadorias, pacotes a venda, possíveis de serem comprados no atacado ou no varejo, ao gosto do cliente (BALL, 2014). São questões educacionais disponíveis na forma de licitações e contratos, em quase-mercados, disputadas por agentes privados, principalmente setores empresariais, que veem na máquina pública uma boa oportunidade de se obter lucros. Podemos incluir aí: formações, treinamentos, consultorias, suporte em gestão, apoio técnico nos mais variados aspectos, fornecimento de materiais didáticos, equipamentos, tecnologias, entre outros.

O neoliberalismo opera por dentro do setor público, de suas instituições e junto aos seus trabalhadores, e tem como elemento-chave a cultura da performatividade e os discursos de responsabilização. Isso nos faz pensar no quanto estamos nós, como trabalhadores da educação, sendo também reformados por este currículo neoliberal.

À medida em que a educação é negociada como uma mercadoria, a prática pedagógica também é mercantilizada, diluindo-se em uma agenda que possa ser calculável. Isso tem nos levado a valorização da performance, a gestão do desempenho, ao investimento massivo em avaliações de amplo espectro e a discursos de responsabilização. “As tecnologias neoliberais

trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo”, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p 64).

Vemos novas relações, novas vozes, uma nova agenda e uma nova linguagem sendo posta em pauta para falar/tratar de políticas pensadas e voltadas para a educação. O que modifica profundamente a forma como olhamos para as mesmas como objeto de pesquisa. São novas demandas, que exigem outros olhares e questões, pois já não alcançamos mais respostas satisfatórias insistindo nas mesmas perguntas.

É a pesquisa educacional sendo colocada para flertar com a linguagem econômica e o mundo dos negócios, a fim de chegar mais perto dessas novas ressignificações que tem circulado no campo da educação e, de forma bastante acentuada, penetrado no debate das políticas educacionais.

Figura 3 - Nuvem de palavras construída pela autora no aplicativo WordCloud.



A entrada do empresariado na conversa sobre políticas educacionais coloca em questão não só os novos papéis e modalidades de participação do setor nas políticas públicas, mas também a entrada de novos sujeitos, discursos e valores nesse debate. O setor empresarial se coloca de forma bastante diversificada, multifacetada; ele atua através e por dentro do Estado, incorporando e naturalizando discursos, ideias e princípios.

À medida que temos novas forças que não só atuam, mas exercem influência nesse contexto, as políticas educacionais vão sendo ressignificadas e ganham novas narrativas. Vemos agências, corporações, fundações, grandes conglomerados, ocupando cada vez mais espaço no cenário educacional e sendo apresentados como as novas autoridades em políticas educacionais. Eles passam a ocupar o lugar de pesquisadores do campo, de membros e

servidores do próprio Estado, por meio da colonização de um espaço ocupado graças ao forte discurso de crítica aos serviços públicos, da má gestão educacional e do fracasso escolar.

Com espaço, credibilidade e visibilidade, o empresariado tem desempenhado uma variada gama de funções, operando por dentro do Estado e diretamente nas questões ligadas às políticas educacionais. Segundo Ball (2014), sua atuação pode ser dar:

[...] como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviço e assim por diante; *tanto* patrocinando inovações (por ação filantrópica) *quanto* vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de forma relacionadas (p. 181, *grifos do autor*).

Seja na figura de apoio técnico, consultoria ou formação, o setor empresarial tem visto as questões educacionais como oportunidades de obter lucros, crescer e expandir seu capital. Essas “oportunidades em educação” têm atraído um número cada vez maior de empresas ou dos chamados empreendedores em políticas educacionais. Segundo Ball (2014), essa nova categoria desempenha três funções principais:

Eles identificam as necessidades e ofertam meios inovadores para satisfazê-las; eles aguentam riscos financeiros e emocionais e buscam mudanças onde as consequências são incertas; e eles se reúnem e coordenam as redes de indivíduos e de organizações com os talentos e os recursos necessários para alcançar a mudança (p. 40).

O foco dos empreendedores de políticas está no agenciamento de políticas; em ser altamente capaz de perceber potenciais janelas políticas, as chamadas “oportunidades”, e saber estabelecer as relações entre as questões que estão em jogo e as soluções/propostas em forma de política pública (BALL, 2014). O bom empreendedor de política é aquele que está sempre atento as possibilidade de mercado. Ele é ágil, dinâmico e flexível.

Sua atuação deve se dar em redes locais e globais que tenham potencial e alcance para agregar ideias, relacionamentos e dinheiro. A principal questão a ser tratada é fazer com que o mercado seja uma solução óbvia e rápida, nesse caso específico, para as questões e dilemas educacionais. Essas “soluções rápidas” possuem três importantes elementos:

[...] elas são técnicas (geralmente com base na aplicação de uma única e nova tecnologia); elas são genéricas (isto é, universalmente aplicáveis, independentemente da diversidade de contextos locais); e elas podem ampliar-se (passíveis de “ampliar” do âmbito local ao nacional e até mesmo internacional) (BALL, 2014, p. 123).

A privatização se insere nesse bojo, à medida em que tem se colocado como uma possibilidade de solução rápida, uma proposta tentadora, que se apresenta como um caminho quase inevitável para questões como, por exemplo, a melhoria da qualidade da educação

(BALL, 2014). Seu problema está exatamente no que lhe coloca como resposta última para os dilemas enfrentados pelo Estado.

E não dizemos nem pelo olhar da privatização como uma possibilidade, uma perspectiva de enfrentar o problema, mas, sobretudo, o que nos preocupa é o patamar em que ela tem sido elevada, à medida que é posta como “a solução”. Será que tudo se resolve pela privatização? Será que todos os problemas educacionais se encerram quando nos entregarmos por completo a iniciativa privada?

A privatização é um complexo campo que trata serviços estatais como oportunidades de negócios. E falamos de uma carteira bem variada de negócios, que podem se dar de diferentes maneiras. Entre elas, destacam-se:

(i) mudanças organizacionais nas instituições do setor público (recalibração e “melhoria”); (ii) novas formas de Estado e modalidades (governança, redes e gestão de desempenho); (iii) privatização do próprio Estado; e (iv) os interesses do capital “inquieto” e os processos de mercantilização (serviços públicos como oportunidade de lucro e de fornecimento de prestação de serviços públicos “efetivos”) (BALL, 2014, p. 155-156).

Esse mercado de soluções privadas para questões educacionais, podemos chamar de *edu-businesses*, expressão que faz referência aos negócios em educação (BALL, 2014). Eles se alimentam de um discurso de “crise da educação” para lançar pacotes salvacionistas em torno de questões, como currículo, qualidade, formação, com a promessa de ser uma ação rápida e eficaz, como um contraponto aos serviços oferecidos pelo Estado. Nas palavras de Ball (2014), trata-se de “[...] um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (p. 160).

À medida em que o público, a educação pública, é vista como um projeto fracassado, discursos em torno da privatização da oferta de serviços educacionais, os *edu-businesses*, ganham força. Ou ainda, nas palavras de Ball (2014), conforme “[...] a educação pública pode ser considerada como “quebrada”, então há mais “consertos” para o setor privado fazer”. E sabemos o quanto tais “consertos” podem ser extremamente lucrativos” (p. 184).

Esse discurso insinua e até mesmo pressiona o setor público a se render e acolher serviços educacionais oferecidos pelo setor privado. Ele abre portas para uma nova geração de empreendedores e consultores que buscam negociar com os governos conhecimentos sobre políticas educacionais (BALL, 2014).

Entram em cena as chamadas *think tanks*. Trata-se de um termo que se refere a “[...] um grupo de pessoas e de instituições que desenvolvem pesquisa e propõem soluções de problemas

nas áreas social, tecnológica, de política estratégica, etc.” (BALL, 2014, p. 35). Suas principais características a tornam potencialmente atrativa para o campo das políticas, assim como sua capacidade de exercer influência em meio a gama de relações e interações que possui em suas amplas redes.

Aqui a política é tomada como um conjunto de soluções mensuráveis, transformando-se em um serviço facilmente contratável; um pacote pronto para ser vendido e/ou terceirizado por uma *think tank*. A prestação de serviço de conhecimento de políticas opera em prol da geração de lucros à particulares e não como estratégia e/ou recurso para melhor atender a população via políticas públicas.

Mas, reiteramos que o que acontece em si não é uma retirada do Estado ou a substituição do serviço público pelo privado, mas o estabelecimento de relações, parcerias e redes que possibilitam o trânsito desses fluxos de pessoas, ideias, tecnologias e dinheiro entre os setores. Essas relações são tão imbricadas que se tornam turvas, de modo que fica cada vez mais difícil compreender onde um começa e o outro termina ou o que é público e o que é privado.

Vemos questões caras ao campo da educação serem tratadas como oportunidades de negócios por empresas e corporações especializadas na oferta de serviços educacionais. São as nossas demandas do cotidiano educacional transformadas em *edu-businesses*. Segundo Ball (2014):

Em tudo isso, a educação é um bem de serviço, ou é um imóvel (edifícios e infraestruturas), ou uma marca, ao lado de qualquer outra mercadoria ou bem de capital, e é tratada como tal, sujeita às mesmas estratégias de negócios, às mesmas técnicas de gestão genéricas, e aos mesmos sistemas de valor (em ambos os sentidos da palavra) (p. 222).

O *edu-businesses* tem sido um grande catalisador de capital privado e do interesse deste por bons investimentos. São empresas e firmas com potencial de investimento que tem injetado capital de giro no mercado de produtos, serviços e demais negócios em educação.

Ball (1994) exemplifica esse mercado de políticas, trazendo para o debate a *Bertelsmann Stiftung*, uma fundação que tem operado nas reformas educacionais da Alemanha com a venda de políticas. Ainda segundo o autor:

No site da *Bertelsmann*, você pode escolher a sua política, colocá-la em seu “carrinho de compras” e fazer seu pedido *online* [...] Visualmente, aqui, produtos de políticas não são diferentes de outras mercadorias que podem ser compradas *online* (BALL, 2014, p. 181, *grifos do autor*).

Quando tratamos de *edu-businesses*, falamos de negócios mediados por interesses particularistas ou ainda de questões educacionais dividindo atenção com desempenho, resultado e lucro. As “soluções” que são apresentadas nesse contexto são, em geral, repostas padronizadas

aos problemas que enfrentamos no campo da educação como soluções últimas, que não consideram e nem dialogam com as diferenças, pois se pautam pela possibilidade de produção de produtos/serviços que possam ser mais eficientes (leia-se, mais rentáveis também).

Se o objetivo é o lucro (e não a qualidade, a formação, o currículo), o foco vai sempre estar na possibilidade de produzir algo de baixo custo, com alta possibilidade de alcance (local/global) e, conseqüentemente, com boa rentabilidade. O risco de se olhar por este ponto de vista, é ver as muitas questões que enfrentamos cada vez mais diluídas em um todo que quer parecer-se, pretensamente, homogêneo.

Outro segmento que merece atenção é o da chamada nova filantropia ou filantropia 3.0. A nova filantropia se pauta no princípio de que doações ou benefícios para terceiros devem ser pensados como uma estratégia de se obter retorno; lucro. “O que é o “novo” em “nova filantropia” é a relação direta de “doar” por “resultados” e o envolvimento direto de doadores em ações filantrópicas e comunidades políticas” (BALL, 2014, p. 121).

Nessa nova roupagem, a filantropia deve se apresentar como algo cada vez mais próximo da lógica de mercado, operando com práticas comerciais e empresariais. Acompanhamos a transferência de métodos e estratégias próprios do mundo dos negócios, via iniciativa privada, para setores que tratam de questões sociais. São tempos de empreendedorismo social, nos quais “benfeitorias” devem se converter em ações que busquem bons negócios (BALL, 2014).

Temos uma nova geração de milionários/bilionários redirecionando seu dinheiro para projetos e instituições com objetivos muito distintos daqueles com os quais seus antecessores mantinham parcerias de apoio financeiro. Ao acompanhar o trânsito dos investimentos ou o caminho que o dinheiro faz, pode-se notar que há um novo interesse em jogo. A possibilidade de monitoramento das doações (ou investimentos) é uma das coisas que está em questão.

Essa percepção transformou instituições menores em grandes catalisadoras de recursos. Embora com menor porte, se comparadas as de foco de investimentos anteriores, as mesmas se destacam por oferecer uma maior possibilidade de gerenciamento e acompanhamento de gastos e resultados por parte dos responsáveis pela injeção de recursos financeiros. “Os “novos” filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus “investimentos” de tempo e de dinheiro” (BALL, 2014, p. 122).

A ordem é lucrar mais com menos. Isso tem direcionado um montante de recursos significativo não só para instituições menores, mas também novas no mercado, como as

*startups*¹⁷, buscando alavancar o capital de seus investidores, o que pode ser visto como um negócio de risco ou filantropia de risco.

Veja. Não falamos mais de doadores, mas investidores que tratam beneficência como um negócio. O dinheiro é visto como moeda de troca para o redirecionamento de ações e projetos de instituições que devem passar a servir aos interesses de seus “benfeitores”, que podem ser considerados como gestores indiretos das mesmas.

Isso porque as relações não se encerram na doação de valores. Pelo contrário. A contribuição financeira apenas abre portas para parcerias que demandam participação e engajamento dos envolvidos para que os mesmos possam prosperar. Para a geração de filantropos 3.0, acompanhar bem de perto essa nova cartela ou portfólio de investimentos é um dos princípios de seus negócios.

E é importante que não se confunda o que tratamos aqui como “investimentos”, cercado por interesses particularistas e privados, com o discurso em torno da valorização da educação que pauta, por exemplo, a importância de se pensar os recursos destinados a este campo pelo Estado como um investimento em oposição a ideia que visa reduzir os mesmos a meros gastos ou até mesmo como um desperdício de verba pública.

Já a nova filantropia, pautada pelo mercado, tomará não só a educação, mas questões sociais de modo geral, como um nicho de articulação de novos, importantes e grandiosos negócios a se investir para obter lucros. Trata-se de um posicionamento estratégico, que modifica até mesmo o que poderia ser empatia/engajamento em uma determinada causa, em ação passível de ser cuidadosamente pensada e calculada para dar maiores e melhores retornos financeiros.

A prática da *advocacy* tem sido uma das principais estratégias tomadas pela nova filantropia. Ela está relacionada a ideia de promoção de uma determinada causa junto à opinião pública (MARTINS, E., 2016). Ela opera com a articulação, mobilizando toda uma rede de relações e poder para construção de um dado discurso hegemônico, promovendo suas ideias ao status de políticas públicas. Segundo Erika Martins (2016):

[...] o desenvolvimento de atividades de *advocacy*, que objetiva a alteração de políticas em benefício de grupos específicos, não se distancia do lobby – que designa a prática de influenciar as decisões governamentais com o objetivo de levar o Estado a favorecer (ou deixar de favorecer) determinados interesses (p. 48).

¹⁷ São empresas novas no mercado, que estão no início de suas atividades e que buscam explorar e implementar ideias e projetos inovadores.

A *advocacy*, assim como a *accountability*, não tem ainda uma versão para o Português. O *lobby*, que é uma de suas ações, por vezes tem sido colocado como um sinônimo da *advocacy*. Fazer *lobby* significa exercer influência especificamente nas políticas e, por isso, podemos dizer que trata-se de uma parte muito importante da *advocacy*.

A *advocacy* já é parte do vocabulário do terceiro setor e o *lobby* é uma de suas principais ações. É comum observarmos os chamados novos filantropos ou a filantropia 3.0 tratar a *advocacy* como um “lobby do bem” ou colocar como Zeppelini¹⁸ (2019, s/p) que: “Há lobbies que vêm para o bem”.

Como podemos observar, os fluxos e relações ganham tamanha complexidade que suas referências são completamente borradas; já não sabemos mais “[...] Onde o social termina e o empreendimento começa e o que sem fins lucrativos significa é, às vezes, difícil de discernir nos âmbitos organizacionais e individuais” (BALL, 2014, p. 148).

Na nova filantropia, a questão já não é mais a doação como meio de oferecer apoio financeiro para ações ou instituições, ligados ou não a governos, mas valores investidos em um novo, amplo e lucrativo mercado de empreendedorismo social, pelo qual se negociam soluções como, por exemplo, para problemas educacionais.

Tanto os chamados empreendedores em política, como os novos filantropos, aguardam por oportunidades para oferecer seus pacotes de soluções inovadoras, práticas, rápidas e eficientes (muito bem alinhadas com a linguagem da performance), via parcerias, contratações, licitações e consórcios, como estratégia para inserção naquilo que é público e a instalação de formas de mercado neste setor (BALL, 2014).

Eles anseiam pela expansão e abertura de novos mercados; anseiam por transformar o social em algo cada vez mais comercializável. É como no conto da mitologia grega em que tudo o que o rei toca vira ouro. O objetivo aqui do empresariado é transformar tudo o que for possível no âmbito do social, inclusive a educação e as políticas educacionais, em lucro.

Da parte do Estado, vemos movimentos que caminham na direção da desburocratização e da flexibilização como estratégia de acolher novas “parcerias” e de ter por perto os chamados “amigos com dinheiro” (BALL, 2014). Os limites e as fronteiras entre o Estado e a chamada sociedade civil (na qual sabemos que incluem-se setores e interesses empresariais), vem sendo cada vez mais reformulados, ressignificados.

Há um mercado global de ideias/soluções políticas. Ele envolve tudo o que discutimos até aqui: privatização, *edu-businesses* e a presença do empresariado na conversa sobre políticas.

¹⁸ Consultor em comunicação para o Terceiro Setor, editor da Revista Filantropia, produtor editorial pela Universidade Anhembi Morumbi e diretor executivo da Zeppelini Editorial & Comunicação.

É a terceirização de serviços públicos se colocando como “a solução” para fornecer respostas mais baratas e eficientes (já que há um quase um consenso no discurso social sobre a maior qualidade e eficácia de tudo aquilo que é privado).

3.2 Cenário político internacional: o papel dos organismos multilaterais

No Brasil, o fortalecimento da agenda empresarial no debate sobre políticas educacionais acompanha a tendência de um discurso global que diz respeito a desburocratização administrativa e a descentralização de responsabilidades, amparado pela discussão de “crise da educação”, da ineficiência dos serviços públicos e da baixa qualidade da educação.

Organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros, têm lançado mão de seu poder econômico e sua influência para a construção das reformas educacionais neoliberais como um grande consenso global (LAVAL, 2004). Trata-se da articulação em torno da construção de uma agenda voltada para a educação com fortes influências de discursos de desempenho, eficiência e qualidade, que marcam o surgimento de movimentos como o *Todos pela Educação*.

Uma importante ação foi a realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*¹⁹, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida por meio da parceria entre UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Participaram deste evento representantes de governos, organismos internacionais e membros de organizações não-governamentais.

Os frutos desta conferência estão registrados na forma da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e do “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que tomamos aqui para análise.

O cenário dos anos 1980, desenhado no preâmbulo da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, focaliza a necessidade de ampliação do acesso à educação, estendendo este compromisso à necessidade de mudança do quadro do analfabetismo e dos números expressivos de evasão escolar, que tratam do fato de parcela significativa da população mundial não conseguir concluir a Educação Básica e muitos se quer o ensino fundamental (JOMTIEN, 1990).

A declaração trata da colocação do direito de todos à Educação Básica como uma meta a ser priorizada. Entre as justificativas apresentadas estão o fato da educação ser um direito

¹⁹ A referida conferência aconteceu no período de 5 a 9 de março, de 1990.

fundamental de todos e, por isso, a importância de reunir forças para assegurá-lo, mas também o seu papel no progresso cultural, social e econômico das nações.

A questão da qualidade também é tratada. Não basta só o acesso, a qualidade da educação e, principalmente, a discussão da aprendizagem ganham força. O debate da qualidade se espalha para o campo curricular. Não se trata apenas de saber se as crianças e jovens estão aprendendo, mas o que estão aprendendo. Será que de fato está sendo ensinado o que o documento chama de “conhecimentos úteis”? (JOMTIEN, 1990). Esta é uma das preocupações levantadas.

Vemos discursos como estes influenciarem caminhos para a tomada de decisão política no campo do currículo e da avaliação. A discussão da qualidade abre as portas de vez para a cultura da performance. Ela vai ditar metas e objetivos a serem cumpridos por estudantes e professores, que vem sendo mobilizados a se adequarem as novas regras do jogo. As avaliações de amplo espectro entram em cena como estratégia de gerenciamento à distância dessas metas.

Mas, promover a ampliação do acesso a uma educação de qualidade custa caro. E quando se toca na questão do financiamento para a meta que está sendo colocada, as falas se encaminham rapidamente para a discussão da corresponsabilidade, do fortalecimento de alianças e da parceria com os múltiplos setores, destacando aqui a importância de se considerar a captação de recursos fora do âmbito do Estado, ou seja, junto da iniciativa privada. Estas ditas alianças se dariam da seguinte forma:

[...] entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (JOMTIEN, 1990, s/p).

A articulação (LACLAU, 2011, 2013) é um ponto central para o alcance de um objetivo tão ambicioso como este, que é garantir o acesso de educação de qualidade para todos. É ela que mobiliza pessoas e grupos, estabelece alianças, constrói e fortalece redes inteiras de relações, poder e conhecimento.

A declaração dá um enfoque especial ainda aos meios de comunicação. Os jornais, canais de rádio e televisão são vistos como veículos essenciais pelo seu potencial de alcance e mobilização de diferentes camadas da sociedade. Isto asseguraria a circulação de discursos favoráveis à manutenção da opinião pública a favor do alcance das metas e objetivos estipulados.

Já o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” foi lançado para cumprir o papel de referência para os governos, organismos internacionais, organizações não-governamentais e demais iniciativas comprometidas com a meta de garantir educação de qualidade para todos. Ele reforça a importância de ações multisetoriais como parte deste grande acordo global pela educação.

Os discursos de responsabilização são postos como demanda articuladora dos múltiplos setores da sociedade a se engajarem em torno deste compromisso. Somado a isto, o argumento de ineficiência da gestão pública é também trabalhado, abrindo o caminho para a entrada de outros segmentos para suprir essa suposta falta de capacidade do Estado.

A chamada participação da sociedade civil e o papel das organizações não-governamentais são colocados como elementos-chave para efetivação dos objetivos traçados. De acordo com o plano:

A realização de ações conjuntas com organizações não-governamentais, em todos os níveis, oferece grandes possibilidades. Essas entidades autônomas, ao mesmo tempo que defendem pontos de vista públicos, independentes e críticos, podem desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material, em proveito dos processos da educação não-formal e da educação permanente (JOMTIEN, 1990, s/p).

Cria-se um ambiente internacional favorável a promoção do estabelecimento de regimes de colaboração e o fortalecimento de apoios, alianças e parcerias. A recomendação é para o estabelecimento de formas cada vez mais inovadoras e flexíveis de cooperação. Os chamados “novos parceiros”, na verdade sabemos que são velhos conhecidos, como as organizações não-governamentais.

Acreditamos que a partir daqui iniciativas como esta tenham se apoiado em falas construídas no cenário internacional de cooperação e corresponsabilidade para fortalecer e aprimorar seus modos de inserção nas políticas públicas. Elas são agora rerepresentadas como respostas rápidas e eficazes as demandas globalmente colocadas acerca da educação.

O plano ainda destaca que o alcance dos objetivos traçados depende das ações desenvolvidas por cada país, respeitando as particularidades de cada nação, como parte do acordo estabelecido pela comunidade internacional.

Na década seguinte, a partir da *Cúpula Mundial de Educação*, que aconteceu de 26 a 28 de abril de 2000, em Dakar, no Senegal, promovido pela UNESCO, foi lançado a “Declaração de Dakar. Educação para Todos.” Trata-se de uma estratégia para reiterar o compromisso com o alcance da meta de educação para todos.

As principais estratégias estavam assentadas no monitoramento das ações desenvolvidas por cada país (com a presença de indicadores de desempenho), na disseminação de informações e conhecimentos que fortalecessem a importância da meta de educação para todos e na mobilização de recursos. Sobre a questão do financiamento, a declaração faz os seguintes apontamentos:

Recursos financeiros novos, de preferência na forma de doações, devem, portanto, ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o setor privado (DAKAR, 2000, s/p).

Novamente, o papel das parcerias é colocado como central, com o diferencial que agora, de forma mais destacada, a chamada sociedade civil organizada é convocada para assumir este compromisso com a educação. Há uma porosidade entre as esferas pública e privada. A sociedade civil organizada é chamada não só para financiar, como para coordenar ações e proposições políticas no sentido do cumprimento dos objetivos e das metas estabelecidas no âmbito do acordo global.

Para além da recomendação de promoção de políticas públicas de educação para todos, incentiva-se o fortalecimento de ações de Fóruns Nacionais de Educação para Todos com a participação de representantes de governo, mas também da sociedade civil organizada. Como ações importantes a serem desenvolvidas por estes Fóruns, são citados os seguintes exemplos:

[...] coordenação com todas as redes relevantes; estabelecimento e monitoramento das metas regionais/sub-regionais; advocacy; diálogo sobre políticas; promoção de parcerias e de cooperação técnica; compartilhamento de casos exemplares e de lições aprendidas; o monitoramento e o relato para uma prestação de contas responsável; e a promoção da mobilização de recursos (DAKAR, 2000, s/p).

O *Todos pela Educação* se apresenta nesse contexto com a pretensão de ser a resposta do país a chamada feita em âmbito global deste tipo de iniciativa, se colocando como “o representante” da sociedade civil organizada. O movimento traz não só no próprio nome a agenda posta por organismos internacionais, mas os discursos de corresponsabilidade, a cultura do desempenho, o trabalho pautado na *advocacy* e na *accountability*, assim como a compreensão da importância da construção de redes sólidas que possam ser impulsionadas/promovidas por parcerias com setores do campo das comunicações.

Para além disso, as alianças multisetoriais foram um fator agregador das demandas até então dispersas na forma do que conhecemos como o *Todos pela Educação*. A ideia de que um “todos” representaria um discurso com mais força e visibilidade no cenário das políticas públicas foi chamando a atenção de mais parceiros e da opinião pública de modo geral.

Estes são apenas alguns dos objetivos incorporados pelo TPE a partir da discussão promovida pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (JOMTIEN, 1990) e a “Declaração de Dakar. Educação para Todos.” (DAKAR, 2000). Trata-se de uma discussão global, pautada por organismos internacionais, tomada como referência para a criação do movimento e que segue dando respaldo ao trabalho que o mesmo desenvolve no país até os dias de hoje.

3.3 O movimento *Todos pela Educação*

Frequentemente nos deparamos com formações discursivas já sedimentadas que dizem respeito à responsabilidade do campo educacional com as grandes questões que afligem a sociedade. Projeta-se na escola e na docência a capacidade de ser/ter a solução para os problemas que enfrentamos nas múltiplas esferas (DIAS & BORGES, 2018).

Indo ao encontro desta afirmativa, Macedo (2014, p. 1552) argumenta que à escola, em especial à escola pública, tem sido cobrado “[...] a resolução de todo e qualquer problema social, do racismo à corrupção, passando pela pobreza e a iniquidade”. Mas, sabemos bem, que tais expectativas que circulam na mídia, na academia, assim como nas políticas, são impossíveis de serem atingidas, inalcançáveis (MACEDO, 2014).

Parafraseando Dias e Borges (2018, p. 339), diante deste cenário cria-se condições favoráveis para a emergência de discursos de prescrição endereçados às escolas por parte de líderes políticos, membros de setores econômicos, assim como a população de modo geral, que passam a se considerar aptos a dizer o que as escolas devem fazer e como precisam ser.

O movimento *Todos pela Educação* surge com a pretensão de reunir em si as demandas de múltiplos setores da sociedade (gestores públicos, educadores, estudantes, pesquisadores, profissionais de imprensa e, principalmente, empresários) na luta por uma educação de qualidade. Trata-se de um movimento dito da sociedade civil, sem fins lucrativos e suprapartidário, que atua fazendo convocatórias a todos os setores a envolverem-se nas questões relacionadas à educação (LEHER, 2014).

Esta dita “sociedade civil organizada”, a “boa governança” e a “democracia sem partidos” representam alguns discursos que tem buscado imprimir a ideia de democracia como um grande consenso, algo totalmente harmonioso, que não considera a presença de antagonismos, como se os mesmos não fossem uma dimensão constitutiva do político (MOUFFE, 2005, p. 2).

O *Todos pela Educação* já traz em si, inscrito em seu nome, a pretensão de formar esse grande consenso, um universal, a representação de uma suposta totalidade plena, a qual já apontamos ser impossível. No entanto, esta afirmativa também indica que este consenso ainda não está dado e que há a necessidade de articulação para que um “todos” possa se formar e caminhar em uma dada direção.

Isso se dá, de acordo com Laclau (2013), pois o próprio processo de representação coloca em questão a possibilidade de um representante transmitir os pedidos, anseios e reivindicações daqueles que ele representa sem que, no entanto, haja novas articulações, produções e suplementações de sentido. Ou seja, não é possível que uma representação seja uma amostra fiel de um “todos”, dado o caráter contingente da política. No entanto, isso não quer dizer que a difícil questão, que envolve exatamente o “[...] como respeitar a vontade daqueles que são representados, assumindo, antes de mais nada, que essa vontade existe” não perpassa todo o processo de representação (LACLAU, 2013, p. 239).

Para além disso, há que se pensar: será que esta também seria a principal função de um representante em um processo de representação? Ainda segundo Laclau (2013), o papel do representante:

[...] não consiste simplesmente em transmitir a vontade daqueles que ele representa, mas dar credibilidade àquela vontade em um meio diferente daquele em que essa vontade se construiu originalmente. Essa vontade é sempre a vontade de um grupo setorial, e o representante tem de mostrar que ela é compatível com os interesses da comunidade como um todo. Pertence à natureza da representação que o representante não seja um mero agente passivo, mas tenha de acrescentar algo aos interesses que ele representa. Essa adição, por sua vez, reflete-se na identidade dos representados, que muda como resultado do próprio processo de representação (p. 232).

Nessa perspectiva, a representação é compreendida como uma via de mão dupla, uma vez que é, ao mesmo tempo, um movimento do representado para o representante e vice-versa, pois ambos dependem um do outro para a constituição de suas identidades (LACLAU, 2013).

A representação analisada por meio do movimento *Todos pela Educação* não diz respeito apenas ao estudo das demandas de grupos sociais/políticos/econômicos que tomam para si as proposições de um certo representante, mas busca-se compreender o que move esses diferentes grupos em torno de uma mesma causa (LACLAU, 2013).

O TPE foi lançado no dia 6 de setembro de 2006, um dia antes das comemorações pela Independência do Brasil. Nas palavras do próprio movimento em seu website: “Afim, um País só é verdadeiramente independente com Educação de qualidade para todos” (TPE, 2021, s/p).

O TPE lança como primeira iniciativa as 5 *Metas* para melhoria da qualidade da Educação Básica, propondo que as mesmas sejam alcançadas até 2022²⁰, ano do bicentenário da Independência do Brasil. As 5 *Metas* são: toda a criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda a criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo o aluno com aprendizado adequado ao seu ano; todo o jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído; e investimento em educação ampliado e bem gerido.

Para o TPE, o lançamento das 5 *Metas* inaugura uma cultura de monitoramento e acompanhamento da educação pela sociedade civil no país. Articulações nesse sentido podem ser lidas como estratégias de controle social das políticas públicas.

O foco do monitoramento do TPE está nos indicadores educacionais de qualidade. A discussão da qualidade é algo central para o movimento *Todos pela Educação*.

Identificamos as demandas em torno da qualidade também em uma de suas primeiras publicações, intitulada “Compromisso Todos pela Educação. Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais”, conforme é possível observar nos trechos abaixo:

Enquanto a luta e o trabalho pela causa da educação de qualidade para todos não for instalada, efetivamente, na consciência social, a má qualidade do ensino será um fenômeno aceito com resignação e passividade pelo conjunto da população, como se fora um fenômeno natural como o frio, o calor, a chuva e a seca (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 24).

[...] o ensino de má qualidade deve ser encarado como o verdadeiro EXTERMINADOR DO FUTURO [grifo do autor] – não só de um enorme contingente de crianças, adolescentes e jovens – mas do futuro das cidades, dos estados, das regiões e do próprio país [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 24).

O foco no estabelecimento de metas e no monitoramento das mesmas, já evidencia que para o movimento a qualidade é compreendida de forma bastante objetiva, como uma relação direta entre aprendizagens e resultados. Segundo Erika Martins (2016):

A avaliação externa, como mecanismo de informação do desempenho do sistema e subsídio para o planejamento das políticas públicas, aparece como eixo central no conceito de qualidade da educação do TPE. Para o movimento, ela deve ser utilizada pelos governos como instrumento de replanejamento e de gestão da educação (p. 50).

Pensar a melhoria da qualidade da educação para o TPE está diretamente relacionado com a obtenção de maiores e melhores resultados. Isso coloca tudo que não está neste campo mais objetivo, pragmático, fora da discussão a respeito da qualidade. Ou seja, “[...] o TPE

²⁰ Há implícita uma relação desta marca temporal com o acordo celebrado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, realizada em El Salvador, em 19 de maio de 2008, pela OEI, que gerou o documento “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”. O prazo de 2022 atende a demanda da região Iberoamericana, a geração dos Bicentenários e suas metas.

outorga menos valor aos itens “não mensuráveis”, reduzindo, dessa forma, o caráter cultural e político da escola pública” (MARTINS, E., 2016, p. 50).

A escola sem qualidade se constitui como um inimigo comum a ser enfrentado capaz de articular, ainda que provisoriamente, um consenso entre os diferentes setores da sociedade que compõem o movimento em prol desta causa que se apresenta como a grande questão nacional. Segundo Macedo (2014, p. 1549):

Trata-se de um conjunto difuso de “inimigos da escola” de qualidade: gestão pública, desperdício de recursos, professores mal formados pelas universidades. Essas causas, genericamente apresentadas, são descritas a exaustão, lançando mão de um conjunto de dados estatísticos que não deixam dúvida sobre a necessidade de intervenção.

O *Todos pela Educação* tem se articulado em torno de processos de significação tanto da qualidade da educação, como da chamada “crise do sistema educacional”, como estratégia de sustentação de suas pautas. Nesse sentido, observamos que:

[...] o contexto que justifica sua atuação são as crises pelas quais atravessa a Educação Básica pública: crise de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento. Essas crises encontram-se interligadas, uma vez que a crise de qualidade da educação pública seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrá-la e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/ fiscalizar os governos (MARTINS, E., 2016, p. 47).

Para o enfrentamento das referidas “crises”, o TPE se coloca não só como “o representante” de um projeto de educação, mas um projeto de nação, a ser liderado principalmente pelo empresariado. Nas palavras do próprio movimento, suas intenções giram em torno de “[...] ter um Projeto de Nação e dar a ver a todos o papel estratégico da educação de qualidade na sua consecução” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 25).

O TPE pode ser considerado aqui um *think tank* da educação, ou seja, um grupo ou organização voltado para a produção e difusão de ideias e conhecimentos que influem sobre as políticas educacionais; é uma organização com capacidade e alcance de influência nas políticas públicas (MARTINS, A., 2009; BALL, 2014).

Segundo André Martins (2009), o *Todos pela Educação* emerge em um momento de fortalecimento de discursos em prol de uma comoção/colaboração da sociedade sob a forma de “nova participação social”, “nova cidadania”, “sociedade civil ativa”, “organizações socialmente responsáveis”, que trazem em si implícitas a ideia do voluntariado, da atuação do terceiro setor, relacionadas à novas formas de sociabilidade e uma nova configuração do Estado. O autor segue dizendo que essas iniciativas contribuíram para a entrada de “[...] um amplo agrupamento de empresários que passa a atuar na ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas ‘questões sociais’ ” (MARTINS, A., 2009, p. 21).

Para Erika Martins (2016), nos últimos anos, movimentos como o *Todos pela Educação* têm ganhado espaço no Brasil e nos mais diversos países da América Latina, embora sejam pouco investigados. Ainda segundo a autora, trata-se de grupos que envolvem o empresariado e lideranças da sociedade, muito bem organizados e articulados, que atuam em rede, em parceria também com o setor público, em prol da legitimação de seu projeto de educação como política pública.

O Brasil se inscreve nesse cenário, à medida que se torna um espaço no qual “[...] prevalece uma lógica hegemônica “sob influência” dos discursos gerencialistas da nova administração pública, da terceira via e das parcerias público-privadas” (LOPES, MENDONÇA & BURITY, 2015, p. 15).

Os diferentes setores que se aglutinam em torno do TPE estão interconectados por redes que se reúnem por consensos como o direito à educação de qualidade e a compreensão de que tal qualidade está atrelada à elevação dos baixos índices educacionais, aferidos em testes e exames estandardizados de escala internacional, como o PISA (MARTINS, E., 2016). Seus interesses vão muito além da mudança desse suposto “quadro de fracasso” e estão fortemente assentados nas relações que existem entre o desempenho educacional e a capacidade competitiva do país no mercado global.

Esta dita “sociedade civil organizada” que o TPE representa é cada vez mais atuante não só na cobrança de prestação de contas e responsabilidades dos governos, mas na proposição e execução de soluções e políticas (MARTINS, E. 2016). Podemos dizer que ela mais faz reivindicar espaço e presença para seus discursos e interesses do que contestar de fato os rumos da educação brasileira. Seus interesses são mais de cunho político e econômico reapresentados na forma de responsabilidade social.

O Brasil criou ao longo dos tempos condições mais favoráveis às políticas educacionais desta ordem, de cunho neoliberal. É um país emergente, com maior grau de investimentos produtivos e, por isso, chama mais atenção do capital internacional (MARTINS, E., 2016). O interesse por alocação de recursos tem mobilizado ações na direção da organização e estruturação do país como, por exemplo, a melhoria da qualidade da educação. A educação, então, logo foi considerada fator de alto impacto na escala produtiva do Brasil e as políticas educacionais um ponto de convergência de múltiplos interesses.

O crescimento do Brasil no cenário global permitiu que o mesmo passasse a integrar os BRICS, grupo de economias de mercado emergentes. “A expectativa de crescimento econômico fez com que instituições financeiras e grupos econômicos internacionais passassem a acompanhar as taxas de crescimento brasileiras e a indicar prioridades para o país”

(MARTINS, E., 2016, p. 23). Entre as prioridades figura a melhoria da qualidade do ensino e a elaboração de políticas voltadas para atender esta demanda, especialmente por elas estarem associadas a formação para o mundo do trabalho

A presença do empresariado na conversa sobre políticas educacionais não é algo que inaugura com o *Todos pela Educação* (MARTINS, E., 2016). Segundo o próprio movimento:

Trata-se de um tipo de iniciativa que, desde o início dos anos noventa, vem sendo experimentado pela sociedade brasileira: **Pacto de Minas pela Educação, O Direito é Aprender**, no Rio Grande do Sul, **Aliança de Campinas pela Educação, Acorda, Brasil! Está na hora da Escola** (MEC), **Conselho de Educação da FIEMG** (Federação das Indústrias de Minas Gerais), **O Movimento pelo Direito à Educação da ABMP** (Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude) e várias outras iniciativas nessa linha aconteceram em pontos os mais diversos do nosso Território (TPE, 2006, p. 4, *grifos do autor*).

Inicialmente, o interesse de grupos empresariais se concentrou na questão da educação profissionalizante, de modo a atender demandas mais específicas da cadeia produtiva. Com o passar do tempo, esse interesse foi se ampliando e se converteu em uma maior reivindicação de espaço no debate sobre as políticas educacionais. Ou seja, a atenção passou a estar não só em uma formação para a empregabilidade, mas para novas subjetividades.

Hoje podemos dizer que o foco do empresariado está na Educação Básica como um todo, desde a primeira infância até a conclusão do ensino médio, e que existe interesse de ambas as partes no estreitamento das relações deste setor com o campo das políticas, tanto dos grupos empresariais, como dos governos (MARTINS, E., 2016). Acompanhamos o crescimento de grupos empresariais na educação, assim como a ampliação de seus papéis de atuação no que diz respeito às questões políticas educacionais. No entanto, segundo André Martins (2009):

[...] deve-se considerar que a criação de um organismo específico para propor e articular ações em defesa da escola pública e de qualidade para todos é um elemento novo em nossa história. O protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação no país e o discurso de que tal iniciativa refere-se a um projeto de nação em nome do bem comum exigem reflexões (p. 24).

O grande diferencial na atuação/participação do empresariado, que se dá a partir do *Todos pela Educação*, está na capacidade de articulação do movimento que consegue agregar tantos outros setores da sociedade, estabelecendo, assim, um consenso (conflituoso) voltado para pensar as políticas públicas educacionais (MARTINS, E., 2016). Segundo Erika Martins (2016):

[...] é possível identificar como alguns empresários têm promovido um processo de “convocação” do próprio segmento empresarial visando um maior envolvimento desse setor na política educacional. A mobilização de destaque nacional que empreendem tem como objetivo cooptar outros empresários para a atuação na educação, a partir do pressuposto que a melhoria da qualidade da educação –

entendida, sobretudo, como aumento nos índices das avaliações externas – promoveria o desenvolvimento econômico (p. 28).

O alcance desta articulação supera qualquer outra iniciativa do setor empresarial que tenha até então se colocado por conta própria ou de forma isolada. Seu principal objetivo é superar as discontinuidades de outras iniciativas similares que, embora tenham gerado mobilização, não conseguiram se consolidar a longo prazo (TPE, 2006).

Segundo Erika Martins (2016), um importante antecessor do TPE foi o *Instituto Faça Parte*²¹, que se lançou em 2001, com a proposta de inserção de trabalho voluntário nas escolas públicas. À frente do instituto estavam Milú Villela, na presidência, e Luís Norberto Pascoal e Maria Lucia Meirelles Reis, ocupando a vice-presidência e diretorias.

Priscila Cruz, na época, coordenadora do *Instituto Faça Parte*, verificou que as iniciativas e investimentos do setor privado em educação eram muito dispersos e demandavam maior articulação (MARTINS, E., 2016). Essa articulação foi se dando em torno da ideia de construir um grupo forte e coeso que reunisse em si as múltiplas iniciativas interessadas no chamado investimento social privado²² em educação. Ela se vale das relações e dos contatos, ou seja, das redes já estabelecidas pelo próprio *Instituto Faça Parte*.

Tal articulação rendeu, inicialmente, cerca de setenta parcerias com empresas privadas que demonstraram interesse em participar do que viria a ser o TPE e contribuir, inclusive financeiramente, com o movimento. Além das redes de relações, o TPE “herdou” a estrutura física e de pessoal do *Faça Parte*. A sede do TPE funciona no mesmo terreno do Instituto *Faça Parte*, em um prédio cedido pelo *Banco Itaú*, na Avenida Paulista, em São Paulo. Segundo Erika Martins (2016, p. 37):

A partir de uma aliança que tinha por objetivo abranger os diferentes setores da sociedade, da política e da economia do país, o grupo que iniciou o TPE, nesse momento, conformaria o Pacto Nacional pela Educação firmado entre governo, empresas e algumas organizações da sociedade civil.

O movimento surge com o objetivo de realizar parcerias e estabelecer uma rede que desse visibilidade junto à sociedade para as metas que o mesmo estava propondo para a educação. Essa rede foi construída principalmente por meio da *advocacy*, que lhes asseguraram o alcance necessário para atingir seu foco que estava na articulação política.

²¹ “O *Faça Parte* (Instituto Brasil Voluntário) foi criado por Milú Villela em conjunto com Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver) em 2001, Ano Internacional do Voluntariado” (MARTINS, E., 2016, p. 35).

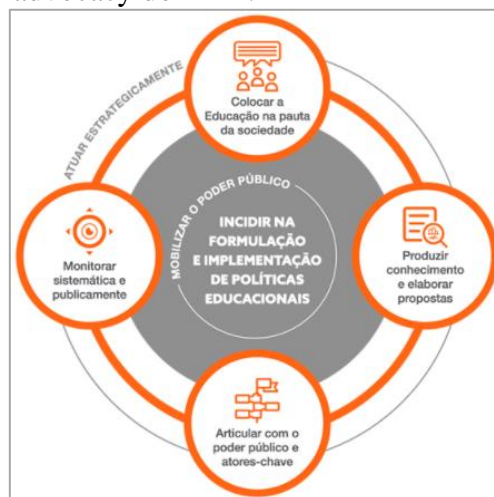
²² “[...] é possível distinguir “responsabilidade social” e “Investimento Social Privado”, pois este prevê o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, visando intervir, modificar e/ou reformar a sociedade” (MARTINS, E., 2016, p. 37).

A articulação (LACLAU, 2011, 2013) é o marco da criação e o motor do desenvolvimento do TPE. Nesse sentido, a ideia de *advocacy* não só é incorporada ao movimento, como se torna sua principal estratégia de ação. Segundo a página do TPE:

[...] quando uma pessoa ou organização atua para que o poder público promova melhorias na Educação Pública, por exemplo, dizemos que está fazendo *advocacy* pela Educação. É exatamente isso que o Todos pela Educação faz! Por meio de uma série de ações, nós propomos e reivindicamos políticas públicas educacionais que garantam a aprendizagem e igualdade de oportunidades para as crianças e jovens brasileiros (2019, s/p).

Ainda segundo o TPE, o movimento organiza o trabalho desenvolvido a partir da *advocacy* em quatro eixos, representados pelas seguintes ações: a) pautar a educação junto a sociedade (fazer seus discursos circularem, tanto via meios de comunicação, como junto dos chamados atores-chave ou figuras influentes, mobilizando toda uma rede de relações em prol do apoio para suas demandas); b) produzir conhecimentos (principalmente a produção de diagnósticos para o cenário educacional que oriente suas propostas voltadas para as políticas); c) articulação técnica-política (divulgação da produção do movimento junto aos atores dos poderes executivo, legislativo e judiciário e demais pessoas influentes que possam operar na articulação de suas pautas no âmbito das políticas públicas); d) monitoramento público (acompanhamento do processo de implementação das políticas e de seus resultados, de modo a diagnosticar os avanços e desafios).

Figura 4 - Os quatro eixos de ação de *advocacy* do TPE .



Nesse sentido, a aliança intersetorial que o TPE propõe demonstrou ser capaz de, ao mesmo tempo, agregar diferentes demandas dispersas, construindo uma complexa rede de relações com poder de alcance e influência, se fazer presente em espaços de decisão e ter o

apoio da opinião pública em torno de seus interesses. A convergência destes fatores tem garantido a manutenção da ordem estabelecida pelo movimento.

Esta rede de parcerias que envolve diferentes setores da sociedade na figura do movimento, está para além de um discurso de reunião de esforços em torno das questões educacionais. Para André Martins (2009), trata-se de uma nova forma de se obter consenso social e político em torno de um projeto de educação pensado e dirigido por grupos empresariais, que trabalham em torno de demandas globais. Para nós, trata-se de um consenso (sempre) conflituoso, fruto de articulações que se desenvolvem por meio de antagonismos.

Esse discurso de “educação para todos” presente, de modo geral, nas políticas públicas e na própria ideia do que seja público, opera com a possibilidade de atender universalmente a população com um projeto único. Fantasia-se a ideia de que este “todos” seja um “[...] grupo de sujeitos abstratos, universais, intercambiáveis e semelhantes”, ignorando qualquer processo de diferenciação que possa estar em jogo (MACEDO & RANNIERY, 2018, p. 739).

Embora seja tentador pensar na unificação da nação em torno de um todo homogeneizante ou de um *todos* capaz de ser um universal, reiteramos toda a precariedade que habita formações discursivas de caráter totalizante como a apresentada aqui na forma do movimento *Todos pela Educação*.

No entanto, fazer uma crítica ao *Todos pela Educação* ainda representa um grande desafio ou um risco de ser empurrado para uma clássica dicotomia do *ou isto ou aquilo* (MARTINS, A., 2009). É importante destacar que quando levantamos questões nas intenções/ações de um grupo que se diz capaz de reverter o quadro atual e pensar em uma educação para “todos”, não estamos aqui nos opondo às políticas de equidade ou de melhoria da qualidade da educação e sim, sobretudo, à liderança que está pautando este debate.

Evidencia-se, portanto, a importância de se colocar em suspeição discursos redentores como os aqui apresentados, que buscam pôr um ponto final no processo de significação da educação, do currículo, do ensino e da formação docente, em nome de um projeto último (LOPES & BORGES, 2015). Isso porque o cessar do fluxo de significação sedimenta sentidos incapazes de abarcar todas as múltiplas demandas que se encontram em jogo no cenário educacional, se tornando desta maneira espaço privilegiado da produção de discursos prescritivos e performativos.

3.4 Significando o *Todos*

Afinal, quem faz parte deste dito “todos”? Assim como ocorre nas demais redes de políticas mapeadas com base na perspectiva de Stephen Ball, os fios que interconectam o

movimento *Todos pela Educação* contam com a participação e atuação de diferentes grupos como, por exemplo, “[...] instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais”, entre outras (MACEDO, 2014, p. 1540).

Entre os grupos que fazem parte do TPE destacam-se aqueles que pertencem ao setor industrial e de serviços. As instituições e os atores políticos que compõem o movimento possuem influência e alta capacidade de articular em suas redes a construção de consensos em prol de propostas e projetos para a educação que dialogam com seus interesses particulares, principalmente de ordem econômica (MARTINS, E., 2016).

O quadro de associados do TPE conta com pessoas físicas e jurídicas que atendem aos critérios de admissão estipulados pelo Estatuto Social do movimento, que organiza a participação de seus membros da seguinte forma:

- I. **Associados Fundadores:** as pessoas físicas que firmaram o registro de presença na assembleia de constituição do TPE;
- II. **Associados Institucionais:** as pessoas jurídicas que, detendo notória e relevante capacidade de articulação de forças sociais em benefício da Educação, sejam convidadas pelo Conselho de Governança a participar do TPE, conforme definido no Regimento Interno;
- III. **Associados Mantenedores:** as Pessoas físicas ou jurídicas que se comprometem a contribuir financeiramente com o TPE, na forma deste estatuto Social e de regras definidas pelo Regimento Interno, aprovadas pelo Conselho de Governança;
- IV. **Associados Efetivos:** as Pessoas físicas que, após a fundação, identificando-se com os princípios e valores do TPE queiram colaborar para consecução dos objetivos sociais da entidade. (TPE, 2013, p. 4, *grifos do autor*).

Entre um total de 114 associados fundadores, destacamos os seguintes nomes: Jorge Gerdau Johannpeter, atual presidente do conselho de administração do Grupo Gerdau, que presidiu por dez anos o Conselho de Governança do TPE; Jorge Paulo Lemann, sócio fundador da 3G Capital, cofundador e membro do conselho da Fundação Estudar e criador da Fundação Lemann, que tem operado em torno de um novo paradigma de colaboração entre os setores público e privado no campo da educação; Milú Villela, vice-presidente do Itaú S.A. e uma das maiores acionistas do referido grupo; Luís Norberto Pascoal, presidente da DPaschoal e criador da Fundação Educar DPaschoal; Pedro Moreira Salles, banqueiro, atual presidente do Conselho de Administração do Banco Itaú Unibanco e fundador do Instituto Moreira Salles, entre outros.

Trata-se de grandes empresários, com negócios prósperos e consolidados; nomes que frequentemente ocupam a lista dos principais bilionários do país, feita pela Revista Forbes Brasil. O constante crescimento de seus capitais nos faz pensar que o engajamento junto a uma

entidade como o *Todos pela Educação*, antes de qualquer motivação de cunho social, é um investimento.

Até mesmo a pandemia de COVID-19, foi considerada por um importante sócio fundador do movimento como uma janela de oportunidades. Jorge Paulo Lemann, fez uma declaração polêmica, logo no início da pandemia, a respeito da crise que enfrentávamos, ao dizer durante uma conferência²³ virtual: “O que eu gosto mais, francamente, é que toda crise é cheia de oportunidades” (O GLOBO, 2020, s/p).

Já entre os associados mantenedores do movimento, destacam-se as seguintes instituições: Associação Crescer Sempre; Daniel Goldberg; Família Kishimoto; Fundação Bradesco; Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Lúcia e Pelerson Penido (FLUPP); Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Vale; GOL; Instituto MRV; Instituto Natura; Instituto Península; Instituto Unibanco; Itaú Educação e Trabalho; Movimento Bem Maior; Milú Vilela; Prisma Capital; e Scheffer.

Figura 5 - Mantenedores²⁴ do movimento Todos pela Educação.



Algumas das instituições tidas como mantenedoras são controladas por parte do quadro de associados fundadores. É comum encontrarmos vínculos nessa rede que demonstram a capacidade de circulação dos sujeitos, seu alcance, como é o caso dos pertencimentos simultâneos ou participação/ atuação em mais de uma instância/ instituição. Segundo Erika Martins (2016):

É imperativo destacar que a participação simultânea em instituições de natureza tão diversa confere ao TPE capilaridade, legitimação, além de circulação e compartilhamento de suas ideias e valores, como a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade, tanto junto às instâncias decisórias no interior do aparelho do Estado, como no conjunto da sociedade, contribuindo, dessa forma, para a criação e consolidação de consensos (p. 34).

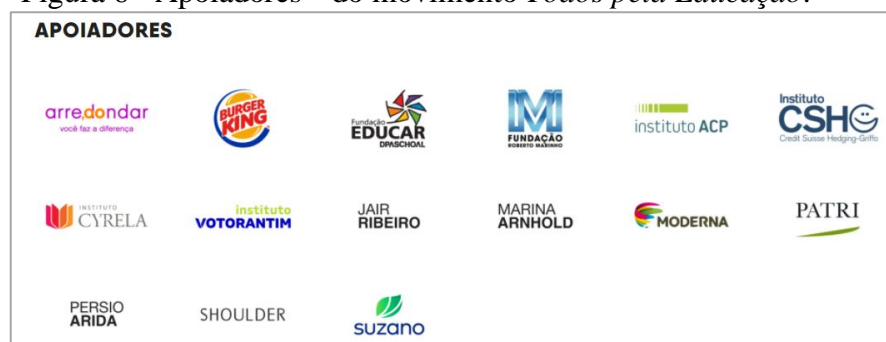
²³ Trata-se do Fórum da Liberdade, que aconteceu entre os dias 14-16 de abril de 2020. Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-crise-cheia-de-opor-tunidades-24375730>

²⁴ Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>

Ao longo dos anos ocorreram algumas mudanças no grupo de mantenedores. Considerando os últimos cinco anos, o Grupo Gerdau e a DPaschoal passaram a não fazer mais parte da lista de mantenedores. No entanto, a lista que antes contava com onze instituições, hoje possui vinte mantenedores²⁵.

O TPE ainda conta com pessoas, empresas, instituições e fundações que são parceiras ou apoiadoras. São elas: Movimento Arredondar; Bugar King; Fundação Educar DPaschoal; Fundação Roberto Marinho; Instituto ACP; Instituto CSH; Instituto Cyrela; Instituto Votorantim; Jair Ribeiro; Marina Arnhold; Moderna; Patri; Persio Arida; Shoulder; e Suzano.

Figura 6 - Apoiadores²⁶ do movimento *Todos pela Educação*.



Tais instituições, assim como pontuado no Estatuto Social do *Todos pela Educação*, integram o movimento de acordo com sua notoriedade e capacidade de articulação no meio social, destacando a importância da construção de redes sólidas de influência no processo de produção e fomento de narrativas políticas endereçadas às questões educacionais.

Ainda temos na composição do TPE a figura do sócio efetivo. Trata-se de pessoas físicas que manifestam interesse em se vincular e participar das ações do movimento. Nesta categoria, assim como nas demais, também temos figuras influentes, como representantes do setor empresarial, políticos, acadêmicos e profissionais do ramo das comunicações.

Entre os atuais 160 sócios efetivos, podemos citar: Luiza Helena Trajano, empresária que comanda a rede de varejos Magazine Luiza; Renato Janine Ribeiro, ex-Ministro da Educação do governo Dilma Rousseff; Ilona Beckehazy, ex-Secretária de Educação Básica do MEC, no governo Bolsonaro; Renan Ferreirinha, atual Secretário de Educação da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, na mais recente gestão de Eduardo Paes, do Partido Social

²⁵ Entre os mais recentes mantenedores estão: Associação Crescer Sempre; Daniel Goldberg; Família Kishimoto; Fundação Lemann; Fundação Lúcia e Pelerson Penido (FLUPP); Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Vale; Instituto MRV; Itaú Educação e Trabalho; Movimento Bem Maior; Milú Vilela; Prisma Capital; e Scheffer.

²⁶ Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>

Democrata (PSD); Tábata Amaral, Deputada Federal; Luciano Huck, comunicador; entre outros.

Os nomes aqui citados ilustram como os sujeitos ligados ao TPE atuam em redes como atores políticos; são pessoas que exercem influência no debate público, seja na mídia, nos canais de comunicação, ou em diferentes cargos e posições da gestão pública. Temos citados aqui dois ex-Ministros da Educação.

Vale destacar ainda, que temos pela segunda vez um nome na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a maior rede da América Latina, gerida por uma figura ligada ao TPE. Antes de Renan Ferreirinha, tínhamos Cláudia Costin²⁷, sócia fundadora do movimento, na referida Secretaria, na primeira gestão de Eduardo Paes.

Embora diga ser um “todos”, estruturalmente, o movimento se organiza privilegiando o empresariado na composição de cargos e postos estratégicos e de decisão, como conselhos e coordenações (MARTINS, E., 2016). Ou seja, entre os múltiplos setores que o compõe da chamada sociedade civil organizada, o empresariado é aquele que “dá as cartas”.

No topo de seu organograma há um Conselho de Governança, formado por sócios efetivos, sócios fundadores, representantes de instituições mantenedoras e apoiadoras. Este conselho gerencia assembleias deliberativas que definem as ações e estratégias a serem adotadas pelo movimento, bem como o encaminhamento dos recursos e a prestação de contas (apresentada também via relatórios anuais, publicizados sempre no website do TPE).

O conselho é composto pela presidência e assessorado pelo conselho de fundadores e o conselho fiscal. Veja a organização do Conselho de Governança do TPE abaixo:

Figura 6 - Conselho de Governança do TPE .

CONSELHO DE GOVERNANÇA			
PRESIDENTE DO CONSELHO DE GOVERNANÇA Ana Amélia Inoue	CONSELHO DE GOVERNANÇA Ana Maria dos Santos Diniz Antonio Cesar Russi Callegari Antonio Jacinto Matias Beatriz Johannpeter Denise Aguiar Alvarez Euarda Penido Dalla Vecchia Eduardo Mazzilli de Vassimon Fábio Coletti Barbosa Fernando Luiz Abrucio Françoise Trapenard Jair Ribeiro da Silva Neto Luciano Dias Monteiro Luis Norberto Pascoal Mozart Neves Ramos Paulo Sergio Kakinoff Ricardo Henriques Rodolfo Villela Marino Rose Schettini	CONSELHO FISCAL Américo Mattar Anna Maria Temoteo Pereira Gilberto Bagaiole Contador Junio Fuentes	CONSELHO DE FUNDADORES Jorge Gerdau Johannpeter Daniel Feffer Danilo Santos de Miranda Jayme Sirotsky Luiz Paulo Montenegro MILÚ Villela Viviane Senna Wanda Engel Aduan

²⁷ Ocupou o cargo de Secretária Municipal de Educação na Prefeitura do Rio de Janeiro no período de 2009-2014.

O motor que fortalece e amplia essas redes de relações são as parcerias com setores empresariais, entre os quais se destaca o ramo das comunicações (jornais, canais de rádio, emissoras de televisão, redes sociais, entre outros) nos quais o TPE se faz presente, assegurando um grande alcance de público e consumidores dos discursos que produzem. O próprio movimento se autointitula como “[...] uma voz ativa na imprensa e mídias sociais [...]” (TPE, 2021, s/p). Segundo Erika Martins (2016):

No processo de comunicação e mobilização, a categoria priorizada pelo TPE é a dos formadores de opinião, os quais procuram atingir, posteriormente, a sociedade como um todo. Para tanto, o movimento tem dispensado especial atenção ao atendimento de profissionais da comunicação – jornalistas, radialistas, publicitários, relações públicas, profissionais da televisão e do *marketing* (p. 81, grifo da autora).

Um exemplo desta parceria é o fato de Priscila Cruz, presidente executiva e cofundadora do movimento, manter uma coluna²⁸ na página *UOL Educação*, na qual escreveu sobre questões e políticas educacionais, toda quarta-feira, entre fevereiro de 2016 e janeiro de 2019.

O TPE também esteve presente, duas vezes por semana, na programação da antiga *Rádio Estadão* (92,9 FM). Com o fim da rádio, Priscila Cruz ainda seguiu fazendo participações em nome do TPE em outros veículos de comunicação que também pertencem ao *Grupo Estadão*²⁹, como o jornal *O Estado de S. Paulo (Estadão)*, no podcast que o mesmo mantém, o *Estadão Notícias*, e na *Rádio Eldorado FM* (107,3), reafirmando a parceria do grupo com o movimento.

O TPE faz ainda a distribuição de conteúdo gravado para cerca de 2,5 mil radialistas do país, que contribuem divulgando suas ideias e ações. O movimento conta não só com o apoio e a parceria das rádios, mas de diferentes meios de comunicação, na produção e veiculação de campanhas publicitárias.

Eles mantêm ainda um website³⁰ e estão presentes com contas registradas nas principais redes sociais (Facebook, Twitter, Youtube, Instagram e LinkedIn). Todas as páginas têm seus conteúdos atualizados constantemente.

O usuário que acessa o site ou qualquer uma das redes sociais têm a possibilidade de ser um multiplicador dos discursos que ali circulam com um simples click, seja baixando e fazendo circular os materiais ou compartilhando publicações e postagens.

A internet hoje é um espaço privilegiado pelo qual o TPE mobiliza a população, difunde suas ideias e fortalece suas redes. A atuação em redes sociais para dar maior visibilidade para questões educacionais foi algo muito incentivada por organismos internacionais, como o Banco

²⁸ <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/>

²⁹ Trata-se de um importante conglomerado de mídia composto pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, a *Agência Estado*, a *Eldorado FM*, a *TV Eldorado* e a *Gravadora Eldorado*.

³⁰ <https://todospelaeducacao.org.br/>

Interamericano de Desenvolvimento (BID), que é um dos parceiros do TPE (MARTINS, E., 2016).

A justificativa está no potencial das redes sociais em abrir novos caminhos de comunicação, estimular a participação da sociedade, desse “todos”, ampliando o seu alcance, agregando e mobilizando cada vez mais pessoas e instituições em torno de suas causas.

Essa rede de relações e parcerias é fortalecida também por meio da realização de eventos estratégicos para discussão junto ao que o movimento chama de “atores-chave”, em encontros, fóruns, seminários e webnários³¹, nos formatos presencial, híbrido ou online. Entre esses encontros há uma agenda periódica específica junto à jornalistas para tratar do apoio às demandas do movimento na cobertura sobre educação feita pela imprensa.

A rede construída pelo TPE celebra novos acordos entre os setores público e privado, promovendo aquilo que Ball (2014) considera ser uma espécie de reterritorialização das políticas. Parafraseando Macedo (2014, p. 1541), isso não quer dizer apenas que temos grupos e atores privados participando ativamente do debate das políticas públicas educacionais, mas que os mesmos, em alguma medida, vêm instaurando novas formas de governabilidade das mesmas.

O TPE se autointitula como uma instituição “independente, plural e decisiva”. Entre outras coisas, o que argumentam em sua narrativa de independência é o fato de não estarem ligados ao governo e por isso não dependerem de verbas e recursos públicos e também por não serem vinculados a nenhum partido político.

Nas palavras do movimento: “[...] somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado” (TPE, 2021, s/p).

No entanto, o movimento tem como associados mantenedores instituições que tem parcerias com o Estado, que recebem recursos públicos e que contam com os mesmos como parte da receita da qual sai as doações para o TPE. Dizer que não recebem “nenhum tipo de verba pública” é no mínimo distorcer a realidade.

Igualmente, o movimento diz que não compõe nenhum governo, mas seus membros constantemente circulam entre as diferentes esferas, são chamados para audiências públicas, são convidados ao debate, ocupam cargos e funções públicas. Tais sujeitos, com sua capacidade de influência e abrangência nessas redes, fazem com que as ideias do TPE não só circulem, mas que possam se fazer valer como políticas públicas.

³¹ Apenas no ano de 2020 foram realizados cinco webnários pelo *Todos pela Educação*, atividade ampliada pelas demandas por distanciamento social em função da pandemia de COVID-19.

Evangelista e Leher (2012) apresentam uma série de figuras de destaque no cenário político educacional que são membros do movimento *Todos pela Educação*. Entra eles, podemos citar:

O ex-ministro da Educação, Fernando Haddad, o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes, os dois últimos ex-Secretários de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda e Cesar Callegari [...] (EVANGELISTA & LEHER, 2012, p. 5-6).

[...] Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); Maria do Pilar Lacerda na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fernando Haddad no Ministério da Educação; Marcelo Nery na presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Cesar Callegari, Reynaldo Fernandes, entre outros, em representações no Conselho Nacional de Educação (CNE), além dos mencionados representantes da presidência do INEP e da Secretaria de Educação Básica do MEC (EVANGELISTA & LEHER, 2012, p. 8).

Para André Martins (2009), a entrada de membros do movimento em instâncias do Executivo e Legislativo, embora apresentada como parceria, na verdade é fruto de redes de articulações para se obter consenso no campo social e político de suas propostas e de seu projeto de educação.

Os membros do TPE não só atuam na produção e circulação de ideias que reiteram a agenda do movimento, mas também elevam seus discursos aos altos cargos da gestão pública educacional, como ao próprio Ministério da Educação. Percebemos que as articulações estabelecidas pelos seus membros têm aberto muitos caminhos para que a agenda do movimento encontre pontos de convergência com o governo federal, assim como espaço e poder de decisão sobre os rumos da Educação Básica do país.

Temos membros do TPE em instâncias consultivas e deliberativas, tanto no setor público, atuando como conselheiros, executivos ou em cargos representativos, conforme supracitado, como no setor privado (MARTINS, E., 2016). Estes espaços ocupados pelo movimento tem lhes assegurado um canal junto a setores importantes da sociedade no processo de articulação e construção de consensos no jogo político.

Ainda que considere de grande relevância ter como parte deste “todos” pessoas e instituições com notoriedade, o movimento não deixa de trabalhar em múltiplas frentes para angariar apoiadores e conferir credibilidade a sua principal bandeira, que defende que “todos” podem fazer parte deste coletivo na luta contra a baixa qualidade da educação.

Em seu website, na aba “Participe”, o movimento convida o visitante a fazer parte deste “todos”: “Eu, você, todos pela educação. Vamos juntos?” (TPE, 2021, s/p). O TPE destaca como forma de participação a realização de doações de contribuições financeiras ao movimento.

Embora deixe claro que é financiado por seus parceiros e mantenedores, o TPE abre espaço para doações do público em geral (via boleto bancário, cartão de crédito ou transferência para conta digital), como forma de fazer com que mais pessoas sintam-se parte do movimento. Isso assegura também uma maior participação, acompanhamento das ações e, conseqüentemente, adesão aos discursos veiculados pelo TPE.

Em “Quero ajudar de outra forma”, o TPE apresenta mais três frentes de possibilidade de participação junto ao movimento: doando espaço de mídia (concessão de espaço em jornais, revistas ou páginas da internet para difundir os seus discursos); produtos e serviços (doação de tecnologia, recursos ou mão de obra qualificada para operar em seus projetos); e até mesmo a própria imagem (o uso da visibilidade de pessoas públicas que possam conferir legitimidade e alcance para as ideias do movimento; estes seriam os multiplicadores do TPE na imprensa e nas mídias sociais).

Ao contribuir e/ou participar das iniciativas do TPE, pessoas e instituições buscam não só se engajar em uma causa, mas obter reconhecimento social por isso via ações ligadas à Educação. Isso está diretamente relacionado com uma lógica atual de criar vínculos entre a imagem de uma pessoa ou uma marca com demandas politicamente bem-vistas.

Como forma de manter o público em geral mais próximo, o TPE também produz boletins com uma seleção de notícias sobre educação, que são veiculadas nos principais meios de comunicação, e as principais pautas do movimento. Este conteúdo pode ser recebido por e-mail, por qualquer pessoa cadastrada no site.

Isso demonstra a preocupação do movimento em cobrir todas as bases. Eles vão trabalhar para fazer suas ideias circularem nos múltiplos espaços e junto a todas as camadas da sociedade, inclusive as mais populares, que são as usuárias da escola pública. A formação desse grande consenso que o movimento pretende passa pela difusão e adesão aos seus discursos pelo maior número de setores da sociedade.

Outro aspecto a se considerar no TPE é a composição de seu corpo técnico, sobretudo aquele que está à frente da produção de conhecimento do movimento. Sabemos que o “todos” não é uma organização dos profissionais da educação.

Sua liderança está com o setor empresarial e, por isso, para que seus discursos tenham legitimidade o movimento procura manter uma equipe técnica com profissionais de relevância no cenário educacional. Ou seja, para promover as mudanças que o movimento ambiciona, um corpo técnico se faz necessário para viabilizar/validar a interferência do TPE na educação.

Este caráter somado a ampla promoção do movimento nas mídias elevaram os discursos do *Todos pela Educação* ao lugar de universal. Eles são hoje a representação, a voz, o discurso

a ser evocado quando se trata de qualquer questão educacional. O TPE alcançou o status de principal “especialista em educação” do país (MARTINS, E., 2016, p. 64). Ainda segundo Erika Martins (2016, p. 68):

O trabalho da área técnica traz o embasamento teórico e procura dar credibilidade ao movimento, sendo base para as ações da área de comunicação. Esta busca difundir o conhecimento teórico e colocar o tema da educação na pauta de discussões da sociedade.

A partir da demanda por educação de qualidade, o TPE buscou articular um consenso (amplo e contingente) junto a diversos setores e a opinião pública, que elevou seus discursos a patamares difíceis de contestar (MARTINS, E., 2016). Podemos dizer que hoje ele busca assentar uma posição hegemônica de seus discursos nas disputas a respeito das pautas e prioridades da educação nacional.

Nossa tarefa se encontra no constante questionamento das tentativas de manutenção desta ordem hegemônica que reivindica uma fala por “todos”, mas bem sabemos, representa interesses marcadamente de determinados setores.

4 **TODOS PELOS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

4.1 **Ideia de corresponsabilidade e os novos/velhos sentidos para a responsabilização docente**

Utilizando-se do discurso de que a responsabilidade pela educação ou ainda pela melhoria da qualidade da educação deve ser de todos, o TPE vem articulando-se em prol do fomento da ideia de corresponsabilidade educacional. De acordo com o movimento, “A pedra angular da ética do COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO é a CO-RESPONSABILIDADE PELO TODO [grifo do autor] [...]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 7).

Com isso, o movimento não visa apenas redistribuir e redefinir as responsabilidades com relação a educação de cada um dos diferentes setores da sociedade, mas também implementar uma nova cultura na esfera educacional (MARTINS, E. 2016). Para André Martins (2009), a ideia de corresponsabilidade educacional constitui uma referência central em torno das articulações políticas do *Todos pela Educação*.

Essas articulações ganham força através das redes construídas por meio do contato, comunicação e relação que em um dado momento se estabeleceu entre o Estado e os diferentes setores da chamada sociedade civil organizada (a qual o TPE diz representar). O discurso da corresponsabilidade está inserido nessa lógica de se fazer políticas em redes.

Tais redes de políticas tratam de um emaranhado de fios e relações das quais fazem parte diferentes atores políticos e se incluem práticas de Estado, que não podem ser desconsideradas. O TPE e os discursos de corresponsabilidade que marcam o movimento emergem em meio a uma conjuntura política, que consideramos ser importante elucidar.

O governo Lula da Silva (PT) inaugura o que chama de nova relação entre o Estado e a sociedade na gestão pública. Os canais de interlocução e debate com a sociedade civil vão se ampliar de forma significativa ao longo dos seus mandatos, nos anos de 2003-2011. Numa perspectiva de gestão participativa, da gestão democrática, o governo propôs considerar na discussão das políticas públicas setores que até então haviam sido historicamente postos à margem (BRASIL, 2011). Entram no bojo de ampliação da participação social na gestão pública, as entidades representativas de trabalhadores, da juventude, da cultura, de questões de etnia e gênero, de movimentos de defesa do meio ambiente e do consumidor, das igrejas e também do empresariado.

Nesse momento, o próprio setor empresarial busca se mobilizar em torno das questões educacionais com foco na ampliação do desenvolvimento econômico do país. Há uma mudança de paradigma da participação e atuação do setor empresarial, que até então eram promovidas por meio dos discursos do voluntariado e da responsabilidade social e agora vão se pautar no discurso da corresponsabilidade, fruto dessa nova relação que passa a se estabelecer entre o Estado e a sociedade (MARTINS, E., 2016). Abre-se os caminhos para este segmento, que se apresenta como representante da chamada sociedade civil organizada, participar mais ativamente das conversas sobre as políticas educacionais.

Essa nova relação é o retrato de uma demanda global, do cenário internacional, posto pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2000, os países membros da ONU firmaram um compromisso de combate às grandes questões da sociedade, chamado de “Declaração do Milênio das Nações Unidas”³². Este acordo se desdobrou em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que, inicialmente, teriam até o final do ano de 2015 para serem alcançados, porém, em 2010, houve a renovação deste compromisso.

Figura 7 - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)³³.



A declaração versa sobre os direitos de todos a uma vida mais digna, que não seja circundada pelo medo da fome e da violência. Ainda segundo o documento, uma das melhores estratégias para se garantir estes direitos seria por meio de governos de democracia participativa, com canais de diálogo aberto às demandas populares.

A institucionalização desses espaços de participação da sociedade se tornaram uma das prioridades do governo Lula, uma vez que a construção de uma gestão democrática é considerada como um caminho recomendado para o cumprimento dos ODM (BRASIL, 2011).

Até então não havia um órgão no âmbito do governo federal responsável por coordenar esta interlocução, entre o Estado e a sociedade. A Secretaria-Geral da Presidência da República

³² A mesma é fruto do encontro de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países que realizaram uma grande reunião, entre os dias 6-8 de setembro de 2000, em Nova Iorque.

³³ Fonte: Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio — ODM Brasil

(SGPR)³⁴ passou a desempenhar este papel na gestão de Lula, “[...] criando um Sistema Nacional de Democracia Participativa, por meio de conselhos, conferências, ouvidorias, mesas de diálogo, fóruns e audiências públicas” (MARTINS, E., 2016, p. 21).

O Ministro Chefe da SGPR não só esteve presente em encontros e reuniões, como também organizou muitos eventos junto de entidades, instituições e representantes da sociedade civil. Desde 2003, “[...] atividades com representantes de entidades sociais passaram a ocupar a grade diária de compromissos do Presidente da República” (BRASIL, 2011, p. 18).

Esses encontros são mais do que canais de diálogo, de participação social; eles se configuram como espaços privilegiados para fazer circular os discursos em redes e abrir caminhos para o estabelecimento de novos contatos e parcerias com os chamados “atores-chave” no cenário político (BALL, 2014).

A SGPR representava não só um canal de interlocução com a sociedade civil no debate acerca das políticas públicas, mas um acordo de partilha de compromissos entre o Estado e a sociedade (BRASIL, 2011). Segundo a publicação do governo federal – “Democracia Participativa: nova relação do Estado com a sociedade”, com a SGPR criou-se “[...] um elo de corresponsabilidade que tanto estimula a transparência da administração pública quanto ativa a cidadania” (BRASIL, 2011, p. 11).

Embora o documento não cite o TPE, um dos tópicos que tratam da educação é intitulado “Todos pela Educação pública de qualidade”, que trata exatamente da atuação e mobilização da sociedade civil nas questões educacionais; eixo central do discurso do movimento.

Os discursos de corresponsabilidade que marcam essa nova cultura no campo da educação e também as proposições do TPE fazem parte de consensos globais e também nacionais, envolvendo desde organismos multilaterais até órgãos do Poder Executivo.

Para além do contexto macro, do cenário internacional e das práticas do governo brasileiro em questão, os discursos de “crise da educação”, da ineficiência da gestão do Estado e do baixo engajamento e valorização da sociedade nas questões educacionais, terminaram de compor uma conjuntura favorável para as articulações do TPE em prol desta dita partilha de responsabilidades, mas que observamos ter mais uma relação de reconfiguração do curso das mesmas, que passam a desaguar de forma mais intensa na esfera privada, no campo individual.

A partir da ideia de corresponsabilidade busca-se transpor a responsabilidade educacional da dimensão coletiva para o campo individual. Isso quer dizer que as mudanças e transformações que precisam ser feitas no âmbito da educação para conquistar a tão sonhada

³⁴ A SGPR é estabelecida por meio da Medida Provisória nº 103, de 1º de janeiro de 2003, convertida, posteriormente, na Lei nº 10. 683, de 28 de maio de 2003.

guinada na qualidade passariam a depender do esforço, empenho e performance de cada sujeito envolvido nesse processo, com destaque para os gestores e professores (MARTINS, E., 2016).

Ou seja, há uma convocação para que cada cidadão tome as questões da educação para si, assumindo a responsabilidade de mudar/melhorar a sua atuação, o desempenho dos estudantes e os índices das escolas da Educação Básica brasileira.

Mas, segundo Erika Martins (2016), essa proposta de “gestão participativa”, colocada pelo movimento, cita apenas a partilha de responsabilidades sem fazer nenhuma menção a uma possível divisão de poderes naquilo que diz respeito, por exemplo, as decisões tomadas dentro do campo da educação, como a própria produção de currículos por parte dos docentes.

Enquanto isso, ao Estado caberia o papel de atuar na regulação à distância da educação. Ainda segundo Erika Martins (2016), “[...] subjaz ao discurso do TPE que o lugar que cabe ao Estado é o de coordenação e controle do resultado do processo educativo” (2016, p. 57).

Este controle à distância já vem sendo exercido há tempos pelo Estado via avaliações de larga escala. Os testes e exames estandardizados tem funcionado como principal ferramenta da responsabilização docente, nesta dita “nova cultura” da corresponsabilidade. Ainda segundo Erika Martins (2016, p. 63):

A reorganização da educação pública se pautaria nas propostas compartilhadas/consensuais entre TPE e Governo, incorporando critérios empresariais: o gerencialismo deve constituir o projeto de educação para o país, regulando toda a política educacional. A materialização dessas propostas se dá através da atuação dos governos por meio de um aperfeiçoamento de mecanismos de controle que combinam estratégias centralizadoras (exames padronizados, aplicados em larga escala, índice de qualidade nacional, metas nacionais – cultura de metas) e, ao mesmo tempo, descentralizadoras (mecanismos de financiamento que repassam recursos para os níveis cada vez mais locais – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola, Planos de Ações Articuladas –, políticas focalizadas, mecanismos de controle da gestão, e responsabilização), significando uma penetração em todos os âmbitos educativos.

De acordo com Freitas (2012), aos chamados “reformadores empresariais da educação” mais vale privilegiar o gerencialismo autoritário do que estratégias e mecanismos de responsabilização que sejam democráticos e participativos. Para além disso, observamos que a manutenção de uma responsabilização democrática implicaria um processo de disputa com concepções que tem se colocado como hegemônicas no campo das políticas educacionais, o que acaba por conter e/ou inibir os fluxos que tentam subverter essa lógica, há tempos, vigente (AFONSO, 2018).

Os discursos em torno da responsabilização docente encontram-se no cerne do debate do movimento *Todos pela Educação*. Sua atuação tem como respaldo o fortalecimento de uma cultura performativa no campo da educação que, segundo Dias (2017):

[...] utiliza-se de métodos de mensuração e controle e os discursos de responsabilidade que, a despeito de permitirem maior controle social de uma determinada política, na verdade, colaboram para a instauração de métodos de vigilância e controle sobre o conhecimento e seus usos na sociedade, especialmente nas instituições educacionais (p. 106-107).

Pautando-se no discurso do desempenho, o TPE tem o cenário e as condições favoráveis para a organização de um trabalho baseado no estabelecimento de metas, no controle e regulação das mesmas, via mecanismos de prestação de contas, como as avaliações de amplo espectro e a consequente responsabilização de professores e gestores da Educação Básica (MARTINS, E., 2016).

Embora o TPE acredite que a cultura de metas traga benefícios tanto à população, por fornecer referências que possibilitam o acompanhamento e a cobrança da melhoria da Educação Básica, como aos gestores públicos, no que diz respeito ao planejamento das políticas educacionais, a mesma não conquistou a adesão dos professores.

Em meio a uma cultura de metas, gerenciada à distância, via avaliações de larga escala, os docentes veem seu trabalho ser frequentemente interpelado pelos já conhecidos mecanismos de controle e responsabilização, principalmente quando se estabelece correspondência entre a atuação e a formação dos professores com o resultado dos estudantes em testes e exames estandardizados, chegando, em alguns casos, a atribuir-se recompensas e/ou sanções aos mesmos com base nesses dados (DIAS, 2016, 2017).

O trabalho docente aqui é reduzido a uma série de objetivos de produtividade a serem alcançados. O foco nos resultados tem trazido grandes implicações para o trabalho dos professores, intensificando-o, à medida que a exigência pelo alcance de metas aumenta consideravelmente o fluxo de trabalho desses profissionais para que se “dê conta” das expectativas estipuladas.

Mas, segundo Ball (2002), essa intensificação do trabalho docente nem sempre é garantia de maiores e melhores resultados, uma vez que a sobrecarga pode gerar cansaço, desgaste e estresse, além de reduzir consideravelmente as chances desses profissionais investirem em si mesmos, na sua formação e na melhoria da sua prática profissional.

4.2 O TPE nas conversas sobre as políticas educacionais

O *Todos pela Educação* vem demonstrando uma ampla capacidade de influência no processo de produção das políticas públicas educacionais. O próprio movimento considera como uma de suas principais conquistas sua intensa participação no debate público educacional.

No primeiro ano de lançamento, o TPE já comemorava ser procurado “[...] para indicar fontes, na área da Educação por diversos veículos de comunicação” (TPE, 2007, p. 11). Desde sua fundação, o movimento focaliza os formadores de opinião e os veículos de comunicação, a grande mídia, como pontos centrais de sua rede de articulação política.

Nesses quinze anos de trabalho, o TPE destaca entre as suas ações a participação nos seguintes momentos: aprovação do novo FUNDEB; aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores; lançamento da iniciativa *Educação Já!*; participação no processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação; criação e coordenação do Observatório do PNE; lançamento da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) e que inspirou a criação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); fundação e coordenação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA); ampliação da permanência dos estudantes na Educação Básica, pela via da aprovação da Emenda Constitucional nº 59; elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Conforme supracitado, o TPE destaca como uma de suas primeiras ações relevantes a atuação na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE tem por objetivo instaurar um conjunto de ações para melhoria da qualidade da educação, em todas as suas etapas.

O mesmo foi lançado em 2007, um ano após a criação do TPE, pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, no governo Lula da Silva, na forma do Decreto nº. 6.094/2007, nomeado tal qual o movimento em questão – “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

O fato do decreto carregar o nome do *Todos pela Educação* não é uma mera coincidência. O próprio TPE afirma ser este um sinal de alinhamento do MEC com os discursos do movimento, conforme podemos observar no trecho abaixo:

No dia 24 de abril, o Ministério da Educação lançou oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujas primeiras medidas haviam sido anunciadas em março. O principal decreto assinado pelo presidente era o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que reúne ações referentes à Educação Básica e foi assim chamado em reconhecimento à sintonia existente entre as 5 Metas defendidas pelo movimento e os objetivos do Plano proposto pelo MEC (TPE, 2007, p. 3).

Na perspectiva de Evangelista e Leher (2012), Haddad não só batizou o principal plano de ações na área da educação, o PDE, como “Compromisso Todos pela Educação”, mas também celebrou na forma da lei um acordo de aceite da agenda posta pelo movimento, e

porque não dizer pelo empresariado, como política pública para a educação brasileira. Ainda segundo os autores:

A leitura da Exposição de Motivos do *Plano* comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE. Em outros termos, a principal medida educacional dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff é a agenda do TPE (EVANGELISTA & LEHER, 2012, p. 6, *grifo dos autores*).

Observamos que o Decreto nº. 6.094/2007, logo em seu primeiro parágrafo, versa exatamente sobre uma das principais bandeiras do TPE, que é a ideia de partilha das responsabilidades educacionais com toda a sociedade, conforme indica o trecho que segue abaixo:

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, p. 1).

Pensando as implicações da agenda do TPE mais especificamente para a docência, nos chama atenção ter presente no texto discursos marcadamente atrelados à uma cultura performativa, cujos valores estão assentados no desempenho, na eficiência, na meritocracia e na responsabilização, conforme podemos observar nas seguintes diretrizes:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; (BRASIL, 2007, p. 1).

Tal texto político evidencia discursos que objetivam imprimir novos sentidos para a docência, assim como formas outras de ser professor. Chama a atenção aquilo que é atribuído como próprio do trabalho docente. Em tempos de “aprender a aprender”, temos nos deparado a cada momento com uma nova demanda voltada para a docência, assim como um novo projeto de formação: “[...] professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado” (EVANGELISTA & LEHER, 2012, p. 13).

Os discursos pautados no desempenho atravessam a formação e o trabalho docente e, conseqüentemente, a forma como esse professor lida com o currículo na Educação Básica. Ora, se temos por indicativo que o professor mais valorizado é aquele que apresenta melhor performance, que tal desempenho é mensurado com base em avaliações de amplo espectro, e que o mesmo é recompensado financeiramente na forma de bonificação salarial, temos aqui a fórmula do realinhamento dos currículos das escolas às proposições das políticas de avaliação.

O acordo em questão faz parte de um emaranhado de fios interconectados em uma rede que vem sendo tecida bem antes da discussão do PDE. A primeira atuação de Haddad no governo federal foi como assessor especial do Ministério do Planejamento, durante a gestão de Guido Mantega (2003–2004), oportunidade na qual esteve a frente da elaboração do Projeto de Lei que instituiu a Parceria Público-Privada (PPP) no Brasil.

A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, estabeleceu “[...] normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2004, p.1). Após a regulamentação desta “parceria”, pensar a participação ativa de grupos empresariais na educação pública, operando com metas atreladas ao investimento e gestão de recursos públicos nos moldes do que viria a ser o TPE se tornou um cenário mais possível, mais viável.

Já na figura de Ministro da Educação, Haddad³⁵ participou ativamente da criação do próprio *Todos pela Educação*, sendo listado como um dos sócio fundadores do movimento que emergiu no ano de 2006.

Ainda que o *Todos pela Educação* se apresente como uma iniciativa da sociedade civil, autônoma, que se diz atuar fora da esfera do Estado, a mesma só consegue tocar seu projeto de educação operando em parceria com os gestores públicos (EVANGELISTA & LEHER, 2012). Nesse sentido, o movimento “[...] vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação” (EVANGELISTA & LEHER, 2012, p. 7-8). O próprio TPE destaca o MEC como um dos principais parceiros do movimento (TPE, 2007).

Observamos a relevância das articulações estabelecidas em rede, uma vez que as mesmas se potencializam nesse contexto, ampliando a capacidade de influência e construção de consensos dos sujeitos no jogo político. Conseguimos, portanto, compreender as articulações políticas como processo, ou seja, como algo que não é estático e tampouco se dá apenas na produção dos textos políticos.

Outra proposição da agenda do TPE presente no PDE se refere a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB é um indicador que afere o cumprimento das metas estipuladas pelo “Compromisso Todos pela Educação”.

O IDEB é composto por um conjunto de “[...] informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em exames do Saeb e da Prova Brasil [...]” (SCHNEIDER, 2017, p. 167). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1991, foi a

³⁵ Foi Ministro da Educação no período de 2005-2012, nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

primeira iniciativa do Ministério da Educação de organizar um sistema de avaliação nacional (BONAMINO & SOUSA, 2012). O SAEB foi pensado para avaliar, a cada dois anos, uma amostra de estudantes das redes pública e privada de ensino, regularmente matriculados nos anos finais de cada ciclo da Educação Básica (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), em Língua Portuguesa e Matemática.

Lançada em 2005, a Prova Brasil também tinha por objetivo avaliar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a cada dois anos, de estudantes das redes pública e privada, matriculados nos anos finais de cada ciclo da Educação Básica. A mesma não opera por amostragem e sim de forma censitária, o que permitiu trazer para o sistema de avaliação brasileiro informações e dados mais precisos e específicos, capazes de mapear o desempenho de cada uma das escolas da federação. Pelo seu potencial de abrangência, a Prova Brasil é considerada como “[...] a primeira avaliação externa com objetivos de *accountability* da Educação Básica no Brasil” (SCHNEIDER & NARDI, 2014, p. 17, *grifo dos autores*).

Para Bonamino e Sousa (2012), a Prova Brasil representa a inauguração de uma segunda geração dos sistemas de avaliação no país. Isso porque, diferentemente do que ocorrera anteriormente, com a implantação do SAEB, o objetivo central não estava apenas em fazer um diagnóstico da Educação Básica. Pelo contrário. Buscava-se com esta avaliação fazer uma prestação de contas à sociedade, com a publicização dos dados, assim como dar uma devolutiva às escolas.

A Prova Brasil abre caminho para as políticas com objetivos pautados em princípios de *accountability*, como a responsabilização. Suas consequências são mais simbólicas e se situam na divulgação das informações obtidas e dos dados produzidos para a sociedade. Essa geração de avaliação, promove mecanismos de responsabilização que “[...] tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 375).

A projeção da principal meta deste indicador é o alcance do IDEB 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), estimado para 2021, com divulgação dos dados em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil (SCHNEIDER & NARDI, 2014). A meta 6,0 foi estipulada com base no nível médio de qualidade obtido nos anos iniciais do ensino fundamental por países considerados desenvolvidos, que participaram do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em 2003 (SCHNEIDER & NARDI, 2014).

Para Afonso (2009b), vivemos um momento de grande valorização do alcance de um conjunto de objetivos postos em nível global, a partir das avaliações de amplo espectro e a

produção de dados de indicadores educacionais que buscam mensurar e comparar os sistemas de educação de diferentes países. Tais indicadores não tem apontado apenas os resultados acadêmicos dos estudantes, mas a direção na qual as agendas no campo da educação devem seguir, figurando como um importante balizador no processo decisório de produção das políticas educacionais.

Ainda segundo o autor, o destaque e visibilidade que tais indicadores vêm ganhando no cenário político educacional tem os permitido operar na construção de consensos em torno de uma agenda global para a educação como ocorre, por exemplo, no

[...] trabalho desenvolvido de forma sistemática, sobretudo desde finais dos anos 1980, início dos anos 1990, por agências internacionais como a OCDE, com os conhecidos relatórios *Education at a Glance* (cf. Teodoro, 2003, 2005, 2008), bem como com programas como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), mais especificamente voltados para a avaliação e comparação de conhecimentos e competência dos estudantes de vários países (AFONSO, 2009b, p. 24, *grifos do autor*).

O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de estudantes por meio de provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura), Matemática e Ciências. Este exame é aplicado a cada três anos pela OCDE nos países membros da entidade. Também participam do PISA outros países, não membros, mas que são convidados. Seu principal objetivo é produzir indicadores que contribuam dentro e fora dos países participantes para o debate acerca da Educação Básica, de modo a articular estratégias e pensar políticas para a melhoria da qualidade da educação.

O PISA, enquanto ação da OCDE, produz dados socialmente confiáveis que operam não só em nível global, mas também local, uma vez que os mesmos são postos como parâmetro para orientar e legitimar decisões dos governos referente às políticas nacionais no campo da educação, muitas vezes sem considerar que há diferenças e especificidades substanciais em cada um dos países que fazem parte de tal organismo internacional.

É o que observamos no caso do IDEB, uma vez que tanto a meta estipulada, como o tempo de alcance da mesma buscam acompanhar as projeções feitas em nível global, sobretudo, por agendas postas por organismos internacionais, como a OCDE e seu programa de avaliação. Isso porque buscar acompanhar agendas internacionais, no que diz respeito à educação, tem profunda relação com os interesses econômicos de um país (BALL, 2014).

Do mesmo modo, observamos a política nacional reverberar nos Estados e Municípios brasileiros. Foi a partir do advento do IDEB que os Estados e Municípios passaram a dar maior atenção às avaliações nacionais (SCHNEIDER, 2017). O destaque conferido às avaliações de

amplo espectro se dá por estas figurarem como condição *sine qua non* para captação de recursos.

Embora a adesão ao “Plano de metas Compromisso Todos pela Educação” seja indicada como algo voluntário, ou seja, não obrigatório por parte dos Estados e Municípios, ficar de fora do mesmo significa também não integrar o cadastro do Programa de Ações Articuladas (PAR), que é um dos maiores programas de apoio federal às escolas do ensino fundamental.

O PAR celebra uma rede de cooperação na qual a União atua incentivando ações locais que contribuem para o alcance das metas projetadas pelo IDEB. As escolas podem receber recursos financeiros, caso apresentem um desempenho satisfatório, ou apoio técnico do Ministério da Educação para desenvolver ações que visem a melhoria da qualidade da educação, caso não se alcance as metas estipuladas (SCHNEIDER, 2017).

A adesão ao PAR está intimamente ligada ao cumprimento de metas do IDEB e a processos de responsabilização, conforme observamos em seu artigo quinto:

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º (BRASIL, 2007, p. 2).

A relação entre a adesão ao plano de metas e a disponibilização de recursos, colocou o aceite ao mesmo (ou ainda à agenda posta pelo movimento *Todos pela Educação*) como opção altamente atrativa para os Secretários e Secretárias de Educação das redes estaduais e municipais de ensino (LEHER, 2014).

Percebemos que a mobilização dos Estados e Municípios em torno do cumprimento das metas do IDEB não se dá apenas pelo compromisso destes com a melhoria da qualidade da educação, mas também pelos recursos financeiros e a assistência técnica prestada pelo MEC mediante o alcance das metas estabelecidas pelo IDEB (SCHNEIDER, 2017).

O foco está na melhoria dos resultados, do crescimento dos índices. Logo, “[...] as iniciativas mobilizadas podem levar a melhorar, majoritariamente, as metas do Ideb sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes” (SCHNEIDER, 2017, p. 182).

Desde o surgimento do IDEB, temos acompanhado o crescimento expressivo nos Estados e Municípios da federação de sistemas próprios de avaliação de amplo espectro, pautados nas metas e nos descritores nacionais (SCHNEIDER, 2017). Busca-se com tal iniciativa não só implantar mecanismos próprios de prestação de contas e responsabilização, mas engajar os sistemas educacionais locais em um movimento de “treinar para os testes” nacionais para se obter um maior e melhor IDEB (FREITAS, 2013).

Essas avaliações desenvolvidas por iniciativa dos próprios sistemas de ensino, estaduais e municipais, são consideradas como parte de uma terceira geração de avaliação no Brasil (BONAMINO & SOUSA, 2012). Embora as mesmas tenham como referência exames nacionais como a Prova Brasil, seus desdobramentos indicam políticas de responsabilização consideradas “fortes”, pois tem implícito sanções e/ou recompensas, como bonificação salarial, de acordo com o desempenho das escolas.

Outro aspecto relevante a se destacar, é o fato da implantação desses sistemas próprios de avaliação não estarem alinhados a uma prestação de contas comprometida com o diálogo, o que torna esta responsabilização como de alto impacto ou verticalizada. Aqui, a prestação de contas:

[...] não ocorre como atitude de quem sente o dever de prestar contas pela atividade educativa realizada na instituição, mas por imputação do sistema visto que os exames são realizados pelo Estado que, inclusive, calcula e divulga os resultados à mercê do desejo da escola. (SCHNEIDER, 2017, p. 178-179).

Para além disso, do ponto de vista da responsabilização, ainda que a proposição em termos legais trate de um compromisso amplo, demandando esforços de todos os entes federados com as questões educacionais, na prática o que temos observado é que “[...] a responsabilização pelos resultados educacionais recai, de forma indelével, sobre escolas e redes públicas de ensino” (SCHNEIDER & NARDI, 2014). Isso porque ao instituir uma avaliação censitária, ou seja, capaz de aferir o desempenho dos estudantes de cada escola, conseqüentemente, o IDEB tornou o processo de endereçamento da responsabilização às escolas e aos profissionais da mesma muito mais eficaz.

O IDEB é uma das mais importantes ferramentas de monitoramento dos sistemas e instituições da Educação Básica e o principal instrumento de indução de mecanismos atrelados à *accountability* no campo das políticas públicas educacionais brasileiras (SCHNEIDER & NARDI, 2014; SCHNEIDER, 2017).

A criação do IDEB foi celebrada pelo TPE como uma de suas principais conquistas. Segundo o movimento:

Compartilhando o ideário defendido pelo Todos Pela Educação de que apenas com a busca incansável de resultados é possível melhorar a qualidade da Educação no Brasil, o MEC introduziu, entre outras medidas, de forma inédita, uma política de metas e indicadores de qualidade como condição para o repasse de recursos a estados e municípios. Também é programa de Nação, não apenas de um governo, cujo mandato é finito e requer, portanto, diálogo permanente com toda a sociedade, preservada sua rica diversidade de pontos de vista, e com esferas da administração pública (TPE, 2007, p. 3).

Esta também pode ser considerada uma grande vitória para o setor empresarial que compõe o movimento (EVANGELISTA & LEHER, 2012). Acompanhamos o quanto grupos

empresariais tem se valido do interesse do setor público em alcançar melhores resultados e elevar os índices do IDEB, para vender livros didáticos, apostilas, equipamentos tecnológicos, entre outros materiais e serviços pelos quais os mesmos não só tem alcançado lucros cada vez mais significativos, oriundos de verba pública, como também tem feito valer seus interesses no âmbito desta esfera (LEHER, 2014).

O IDEB tornou a avaliação da educação em algo mais palpável e quantificável, ampliando não só a visão acerca dos sistemas educacionais, mas o campo de negociação para aqueles que compreendem a educação como um mercado. Podemos dizer que: “A normatividade neoliberal colonizou, com força, a política com a linguagem da eficácia e da eficiência, eliminando o *homo politicus* em prol do *homo economicus* [...]” (MACEDO & RANNIERY, 2018, p. 740, grifo dos autores).

Os dados tornaram quase que irrefutáveis os discursos sobre a ineficiência da escola pública e a necessidade de se melhor gerir as ações e recursos para reverter este quadro e elevar a melhoria da qualidade da educação. Temos acompanhado com preocupação o quanto as “[...] fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental deslocam-se continuamente, construindo diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO & RANNIERY, 2018, p. 740).

As ações aqui citadas que dizem respeito à entrada e instalação de um sistema de *accountability* completo, com avaliação, prestação de contas e responsabilização, apontam algumas das articulações construídas e consolidadas pelas redes estabelecidas pelo movimento *Todos pela Educação*. Observamos, portanto, sua ampla capacidade de influência não só em produzir discursos, mas de endossar mecanismos e estratégias de responsabilização como política pública, trazendo implicações que perpassam à docência e o currículo da formação de professores.

4.3 ***Todos por um currículo para a formação de professores***

Na véspera de completar seus primeiros cinco anos, mais especificamente um ano antes, em 2010, o TPE lançou a iniciativa das *5 Bandeiras*. Trata-se de questões-chave, consideradas pelo movimento como primordiais e de impacto para a melhoria da qualidade da educação.

As bandeiras foram pensadas como estratégias para o alcance das *5 Metas*, colocadas no ato de fundação do TPE. Aqui o TPE assume, pela primeira vez, com destaque, a temática da docência. A formação e o trabalho docente não são apenas considerados no processo de

mobilização necessária para reverter o quadro e os índices educacionais, eles são postos em primeiro lugar nesta lista, conforme descrito abaixo:

Bandeira 1 Melhoria da formação e carreira do professor
 Bandeira 2 Definição dos direitos de aprendizagem
 Bandeira 3 Uso pedagógico das avaliações
 Bandeira 4 Ampliação da oferta de educação integral
 Bandeira 5 Aperfeiçoamento da governança e gestão
 (TPE, 2016, s/p)

O foco na docência vem junto com outros elementos de relevância para o movimento, que dizem respeito à cultura da performatividade, como a discussão das avaliações e da gestão. Observamos, portanto, que o contexto no qual são tecidos os debates acerca da docência favorecem a construção e o fomento de discursos de responsabilização endereçados aos professores, seu trabalho e o currículo da sua formação.

Já no ano seguinte ao lançamento das 5 *Bandeiras*, em 2011, a docência começa a ocupar destaque nas ações do movimento. Neste ano, o TPE lançou uma grande campanha intitulada “Um bom professor, um bom começo”.

Priscila Cruz, à época, diretora executiva do TPE, destacou que a campanha tinha como principal objetivo: “[...] a valorização do bom professor, aquele que tem o foco no aprendizado de seus alunos e que, assim, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil” (NSC TOTAL, 2011, s/p). O bom professor aqui é aquele cujo foco é a melhoria da qualidade da educação, um discurso fortemente atrelado ao desempenho, à elevação dos índices educacionais e a consequente responsabilização dos docentes (considerados “não bons”) pelo fracasso escolar.

Trata-se de uma iniciativa de grande porte, que mobilizou pessoas influentes, os principais canais e redes de comunicação e, certamente, um considerável montante em dinheiro. A mesma foi desenvolvida pela DM9DDB, do Grupo ABC de Comunicação³⁶, um importante parceiro do *Todos pela Educação*. Nizan Guanaes³⁷, além de cofundador do Grupo ABC, também é um dos sócios fundadores do TPE e naquele momento acabara de ser considerado um dos cinco brasileiros mais influentes do mundo pelo *Financial Times*.

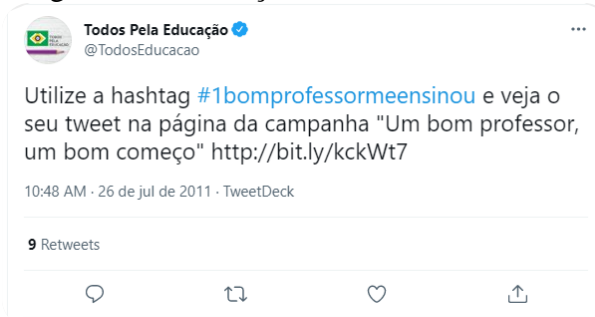
A campanha produziu anúncios para jornais e revistas de grande circulação, uma animação para ser exibida na TV e *spots* de rádio (anúncios de curta duração). Ainda foi desenvolvido uma página na internet, que reunia os anúncios, vídeos e *jingles* da campanha,

³⁶ O Grupo ABC de Comunicação é uma *holding* que reúne dezoito empresas no ramo de publicidade, marketing, conteúdo e entretenimento. É considerado o maior conglomerado de comunicação da América Latina.

³⁷ Publicitário e empresário brasileiro.

além de mensagens postadas no Twitter com a hashtag “#1bomprofessormeensinou”. A interação com o grande público é um ponto central para o TPE.

Figura 7 - Publicação no Twitter do TPE38.



Todo este investimento em comunicação tem garantido ao movimento a ampliação de seu alcance e o fortalecimento dos discursos que o mesmo tem buscado fomentar a partir de suas redes. Aqui, por exemplo, há toda uma articulação em jogo em torno da chamada/mobilização da atenção da sociedade não para a valorização do professor, mas, de certo modo, para o papel deste profissional, no qual a campanha publicitária do TPE deposita toda a responsabilidade, para a melhoria da qualidade da educação.

Considerando a importância das produções de materiais do TPE, disponíveis em ambiente virtual, especialmente em seu site, destacamos as publicações que tratam especificamente da docência, a fim de analisar a atuação do TPE na articulação de discursos de responsabilização, com foco no currículo da formação docente. Para tal, trataremos dessas produções, a partir da organização de três subseções, pensadas de acordo com as suas especificidades e que levam o nome das mesmas. São elas:

- a) “Formação de professores no Brasil. Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”;
- b) “Professores no Brasil. Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros” e “Profissão professor”;
- c) “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”.

³⁸ Fonte: <https://twitter.com/TodosEducacao/status/95852874160021504>

4.3.1 “Formação de professores no Brasil. Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”

Na coletânea “Formação de professores no Brasil. Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, temos um resumo da pesquisa sobre a formação de professores encomendada pelo movimento *Todos pela Educação*. A mesma foi coordenada por Fernando Luiz Abrucio, professor da Fundação Getulio Vargas (FGV), e contou com o apoio do Itaú BBA e do Instituto Península.

Fernando Luiz Abrucio, além de professor e pesquisador da FGV, é um dos sócios fundadores do TPE. Ele não só assina como coordenador da referida coletânea, como anos mais tarde, em 2018, participou da equipe que produziu a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (RODRIGUES, PEREIRA & MOHR, 2020), documento que antecedeu a produção das Diretrizes³⁹ que vieram a regular a formação de professores e suas respectivas Bases Nacionais de Formação.

A pesquisa para a coletânea, desenvolvida ao longo do ano de 2015, fez uma revisão bibliográfica a respeito da formação de professores (em âmbito nacional e internacional), focalizando estudos “[...] relativos à pertinência e à suficiência dos programas de formação de professores existentes” (TPE, 2016a, p. 8). Além disso, a mesma contou ainda com a realização de cinquenta e sete entrevistas⁴⁰ e cinco grupos focais, com parte dos entrevistados, em torno da temática em questão.

A organização do roteiro de entrevistas foi feito por Bernardete Gatti. Foi elaborado um questionário aberto com perguntas gerais (para todos) e específicas (para cada grupo de entrevistados), no qual se incluiu perguntas como as seguintes: “De maneira geral, quem são os professores brasileiros e como o sr(a) vê o processo de formação inicial no Brasil? A formação inicial melhorou ou piorou nos últimos anos?” (TPE, 2016a, p. 96) e “Pergunta específica a especialista que trabalhe no terceiro setor: como o terceiro setor pode ajudar na formação inicial dos professores?” (TPE, 2016a, p. 97).

³⁹ Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica para a formação inicial e continuada.

⁴⁰ “Foram entrevistados pesquisadores das universidades, gestores públicos de todos os níveis de governo, coordenadores de cursos de graduação em pedagogia, professores das áreas de didática e metodologia de ensino, profissionais da área de EAD, presidentes de associações de pesquisa cujas temáticas têm licenciaturas, membros do terceiro setor que trabalham com o tema, representantes sindicais, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), membros de organismos internacionais que trabalham com o assunto e diretores e professores de escolas públicas” (TPE, 2016a, p. 19-20).

Já a realização de grupos focais tinha por objetivo colocar diferentes atores políticos para dialogar e pensar juntos consensos possíveis para a formação de professores no país. O documento trata esse movimento como uma espécie de construção de rede de políticas públicas, a qual explica com as seguintes palavras:

A ideia de rede de políticas públicas em geral engloba profissionais que tratam de um mesmo campo de ação, mas que não têm, necessariamente, a mesma vinculação institucional. O poder de influência advém das ideias e da reputação de cada um, seja pelo conhecimento teórico, seja pela atuação prática ou, em alguns casos, por ambos (TPE, 2016a, p. 21).

A apresentação do texto é iniciada com discursos que buscam contextualizar como a temática da formação de professores foi se tornando dentro do movimento um consenso a respeito da melhoria da qualidade da educação. A iniciativa das *5 bandeiras*, que representam as principais frentes políticas de atuação do movimento, entre as quais temos a formação de professores, é citada como precursora desta mobilização.

Segundo o TPE (2016a), a formação de professores se destaca pela grande relevância da mesma nos processos de aprendizagem dos estudantes. No entanto, ainda segundo o movimento:

[...] a aproximação ao tema não é trivial, pelas múltiplas facetas que apresenta – formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação para as diferentes etapas da Educação Básica – e pela complexidade das relações entre as partes interessadas – professores da Educação Básica, alunos das licenciaturas, professores universitários, gestores públicos de Educação, gestores das universidades públicas e privadas, instâncias avaliadoras e certificadoras, órgãos financiadores e promotores de pesquisa (TPE, 2016a, p. 7).

Os argumentos em prol da formação de professores estão assentados no discurso da falta (de políticas, programas, ações e estratégias) nesse campo. Os discursos em torno da falta de ações concretas de formação produzidos pelo TPE é que vão legitimar a sua entrada na conversa sobre as políticas curriculares para a formação de professores.

Isto é o que está posto como justificativa da coletânea, que tem o objetivo (e a pretensão) de fazer proposições consideradas capazes de realizar uma “efetiva mudança” no cenário educacional brasileiro (TPE, 2016a, p. 8).

Contou-se com a participação de um grupo de pesquisadoras⁴¹ que somaram esforços ao trabalho de Bernardete Gatti⁴². Tal pesquisadora, reconhecida por sua extensa atuação e

⁴¹ Catarina Ianni Seggatto, Ana Paula Massonetto, Érica Farias e Catherine Rojas Merchán.

⁴² Bernardete Angelina Gatti: É pedagoga formada pela Universidade de São Paulo. Possui Doutorado em Psicologia, na Université de Paris VII (Université Denis Diderot), com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. É professora aposentada da USP, na qual atuou em seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi Pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas. Também atuou em agências de fomento à pesquisa (CNPq e CAPES) e na consultoria de organismos internacionais, como a

produção na área, tem sido frequentemente convidada a integrar a discussão acerca da formação de professores promovida pelo TPE.

Sempre posta em um lugar de destaque pelo movimento, seja pela sua participação efetiva nos trabalhos encomendados ou por meio de sua obra, extensamente referenciada (em alguns momentos tomada, inclusive, como a única referência relevante sobre o tema), Bernardete Gatti têm demonstrado certo alinhamento com os discursos que este grupo busca hegemonizar acerca da formação de professores. Não é à toa que seus estudos e pesquisas alcançaram posição de evidência dentro do TPE.

“Nossas faculdades não sabem formar professores” é parte do título da entrevista de Bernardete Gatti concedida à *Época*, em 2016, mesmo ano da publicação desta coletânea. A pesquisadora desenvolve na entrevista, uma série de argumentos acerca das faltas/falhas da formação de professores no Brasil. Para Gatti (2016):

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar (s/p).

Temos o currículo da formação de professores e as universidades problematizados, mas também os docentes que atuam nas Faculdades de Educação responsabilizados pelas questões apontadas. Ainda nas palavras da pesquisadora:

Eles trabalham para formar intelectuais e pesquisadores. Até certo ponto isso é importante. Mas essa é apenas parte da formação. É preciso focar também na prática social nas escolas. Dizer para os acadêmicos que eles têm de formar professores para a sala de aula chega a escandalizá-los. Muitos encaram essa questão como algo menor (GATTI, 2016, s/p).

Gatti (2016) não só aponta as faltas/falhas, como questiona as condições das universidades, espaço privilegiado da formação de professores, de propor ações que possam reverter este quadro. É o cenário perfeito para a entrada do TPE como um “novo” ator, que chega em cena com um pacote de proposições políticas.

Respaldados por uma figura de notoriedade no campo acadêmico-científico, como Bernardete Gatti, os discursos veiculados na coletânea do TPE ganham força e legitimidade.

Para além disso, o movimento ganha abertura para tratar dos interesses daqueles que compõem majoritariamente este grupo – o empresariado.

Tais interesses estariam voltados para a economia. “A Educação é um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político” (TPE, 2016a, p. 9). É assim que a coletânea abre a seção chamada de “Contextualização do Problema”, destacando a educação como estratégia de impacto no desenvolvimento dos campos social, político, mas, em primeiro lugar, econômico. E a ordem aqui diz muito sobre a relevância deste campo.

O foco na economia acaba por ditar ações e políticas a serem desenvolvidas no âmbito da educação e que serão mais favoráveis para tal objetivo. Isso abre espaço, por exemplo, para a cultura performativa e seus desdobramentos: as avaliações, os rankings, a responsabilização e tudo mais que possa ser mensurado, quantificado, comparado e trabalhado no cenário internacional.

Observamos reflexos do neoliberalismo, que avança na direção da “economização ascendente da vida” (MACEDO, 2019, p. 1112). O TPE, em nome de uma dita justiça social, tem mobilizado articulações que visam ajustar o campo da educação a imagem e semelhança das normas e padrões postos pela economia, pela lógica do mercado, introduzindo, assim, discursos que hiper valorizam o desempenho e a competitividade entre escolas, gestores e professores.

Nessa perspectiva, a qualidade da política é tomada pela sua capacidade de apresentar maiores e melhores resultados. Caso os números não apresentem bons resultados, é sinal de que precisa-se mudar, uma vez que “[...] os resultados ruins nos exames nacionais e internacionais mostram que é preciso melhorar o ensino público” (TPE, 2016a, p. 10). E, para o movimento, a chave para a melhoria do ensino, da qualidade da educação, estaria na formação dos professores.

No que tange a formação de professores, a pesquisa da coletânea opera com os conceitos de profissionalidade e profissionalização, separadamente. Cabe problematizar, ainda que brevemente, as formações discursivas em jogo que articulam tais sentidos à docência, uma vez que observamos as mesmas reiterarem posições que fomentam discursos de responsabilização (BORGES, 2013).

Segundo Borges (2013), parte dos discursos que circulam no senso comum ainda atribuem qualidade a uma dada prática profissional por sua profissionalidade (significando a mesma como um conjunto de competências necessárias para o exercício da profissão). Vemos

discursos como este, hegemônicos no senso comum, ganharem espaço na discussão da formação docente articulada pelo TPE.

A profissionalidade na coletânea está intimamente relacionada à ideia das competências e de um currículo por competências para a formação dos professores. Do mesmo modo, a profissionalização docente, que diz respeito à valorização, desenvolvimento e reconhecimento profissional da categoria, tem agregado sentidos atrelados ao desempenho, a performance dos professores e seus estudantes em avaliações de amplo espectro, conforme poderemos observar mais à frente.

Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 22):

[...] professores sentem que ganhos já obtidos - como carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros - estão ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização baseada em concorrência, prestação de contas, salário segundo mérito e instabilidade no emprego.

A formação para o TPE está assentada na lógica das competências e habilidades e, para tal, busca sustentar sua argumentação na literatura estrangeira e nas proposições de organismos internacionais. Os processos de formação são entendidos como saberes que “[...] devem ser desenvolvidos num contexto de profissionalização da carreira, com incentivos, cobranças e processos de aprendizado profissional construídos adequadamente pelas instituições educacionais (OCDE, 2005)” (TPE, 2016a, p. 10).

Propor um currículo para a formação dos professores pautado nas competências favorece a expansão de discursos de responsabilização docente, à medida que se opera com as lógicas da produtividade, do alcance de metas e objetivos como meios para se obter e/ou manter a empregabilidade ou o ganho de incentivos financeiros (ALBINO & SILVA, 2019).

Tal proposição se coloca para suprir a dita falta, mencionada anteriormente, que não tem relação com a ausência de formação, mas de certos aspectos, considerados como primordiais para o TPE. Discursos vinculados à *accountability*, que contam com avaliação, prestação de contas e responsabilização, são exemplos do que passou a ganhar destaque nas conversas sobre as políticas de currículo para a formação de professores, a partir da ampliação da participação de movimentos como o TPE (MACEDO, 2019).

A interferência do setor produtivo e de suas instituições filantrópicas, representadas por movimentos como o aqui investigado, contribuíram de forma significativa para a reativação de discursos em prol das competências, postas em questão por pesquisadores do próprio campo de estudos da formação de professores (LOPES & BORGES, 2015; ALBINO & SILVA, 2019).

No bojo da dita falta, o TPE critica a reforma universitária dos anos 1960, em especial as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, que na visão do movimento, concentraram sua formação na reflexão teórica e na pesquisa, distanciando-se, assim, da realidade das escolas. “Essa dissociação criou um fosso entre as universidades e as escolas [...]”, argumenta o TPE (2016a, p. 12).

O documento ainda faz menção a LDB (Lei nº 9.394/ 96) e o fortalecimento de discursos em torno da ampliação do grau de formação docente, valorizando os cursos superiores de Pedagogia e Licenciaturas. Segundo o TPE (2016a), isso representou uma aposta de que “[...] o aumento do grau de escolaridade traria automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica” (p. 13), o que para o grupo não se concretizou.

Há um grande questionamento da formação e do currículo da formação de professores das universidades. Se o currículo oferecido nas universidades é posto em xeque, a valorização deste como espaço privilegiado de formação dos professores da Educação Básica, conseqüentemente, também é criticado. De acordo com o TPE (2016a):

O modelo propugnado pelas universidades de ponta, mormente as públicas, se concentrou na área de pesquisa, de modo que vêm formando, em certa medida, mais “pensadores da Educação”, em vez de docentes preparados para as escolas públicas reais da Educação Básica, seja em termos de metodologias de ensino, seja em termos vocacionais (p. 14).

A formação em universidades públicas, é especialmente criticada. Ainda que as fontes mais confiáveis aos olhos do movimento, como os resultados de avaliações de amplo espectro, neste caso o ENADE, digam o contrário, o TPE (2016a) insiste em colocar no documento a formação de professores oferecida em universidades públicas em suspeição. Ainda segundo o movimento: “[...] a literatura indica que as universidades públicas não estão resolvendo a questão formativa dos futuros docentes” (TPE, 2016a, p. 15), imputando a estas a responsabilidade do que na sua concepção não se realiza e/ou não se efetiva no âmbito da formação de professores.

Estes são discursos que reiteram a ideia de que o currículo da formação de professores da Educação Básica deve estar centrado em conhecimentos teóricos e práticos “úteis” para o trabalho da sala de aula. Há ainda uma ênfase na discussão do currículo da formação de professores de discursos vinculados à uma racionalidade prática, que tendem a reduzir a docência ao ensino (LOPES & BORGES, 2015). A reflexão e a pesquisa seriam aqui secundarizados ou até mesmo colocados como uma espécie de prática de “alienação docente”.

Ainda sobre as políticas de formação de professores brasileiras, são citados o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) criados,

respectivamente, nos anos 1990 e 2000, que contribuíram para a expansão da oferta de formação em nível superior nas redes privadas de ensino. Segundo o TPE (2016a): “Atualmente, quase 80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontra nessa situação” (2016a, p. 14).

A expansão da formação de professores na rede privada ainda é lembrada pela via da Educação a Distância (EAD) que, na época, respondia “[...] por 90% das matrículas na modalidade (ver BARRETO, 2015; e LIMA, 2014)” (TPE, 2016a, p. 15). Este movimento de expansão não se restringiu a rede privada, sendo impulsionado, nos anos 2000, na rede pública, pelos seguintes programas: Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação da Educação Básica (Parfor).

O crescimento da formação de professores, sobretudo a inicial, na modalidade EAD é vista com preocupação pelo movimento, mas não descartada. Eles citam sua importância, destacando que:

[...] para buscar a equidade, será preciso ampliar a oferta de vagas e usar bem a EAD, modalidade fundamental para se chegar aos lugares mais distantes e menos desenvolvidos do país. A EAD também tem o potencial de alcançar um professorado que já trabalha na rede pública, mas que, sobretudo em razão do fator etário, teria dificuldades de fazer um primeiro ou um novo curso presencial (p. 14).

Além das implicações do currículo da formação docente, os próprios licenciandos, futuros professores, já são responsabilizados pela má qualidade da educação logo no ingresso de seus cursos. De acordo com o TPE (2016a): “Atualmente, os futuros professores vêm, tipicamente, dos piores estratos da avaliação do Enem, e um pouco mais da metade deles constitui a primeira geração em suas famílias a chegar à Educação Superior. Na maioria das licenciaturas, tais características se repetem” (TPE, 2016a, p. 16).

Observamos não só discursos que visam responsabilizar as instituições, mas os próprios sujeitos, incluindo nessa relação de questões que interferem na dita “boa formação”, a própria luta e conquista histórica de uma classe que consegue acessar o ensino superior. Deslegitimar aqueles que representam a primeira geração da família a se formar e que escolhem ser professores é operar em nome da reativação de discursos, tais como os de que a educação é algo que tem que vir de berço.

A partir das críticas das políticas desenvolvidas em território nacional, o documento propõe que o Brasil possa se espelhar em experiências internacionais. Observamos que há uma intenção de importação de ideias, à medida que as mesmas possam contribuir para demonstrar que há consenso sobre questões de interesse do movimento.

Ao lançar mão de uma dada pesquisa ou política desenvolvida em outro país, o movimento deixa de situar que isto não se trata da totalidade das discussões do campo e que a mesma é apenas um ponto de vista e/ou até mesmo aquele que se faz num dado momento hegemônico, mas não o único e último. Ou seja, desconsidera-se, portanto, as políticas de currículo como arena de disputa.

A proposta de revisão de literatura não só nacional, mas também internacional, é justificada em função desta última ter condições de “[...] trazer temáticas importantes e raras na bibliografia brasileira [...]” (TPE, 2016a, p. 21).

Discursos como este, que questionam a produção de estudos no campo da formação de professores no Brasil, somam-se àqueles que criticam o papel das universidades. Nessa perspectiva, as universidades nem pesquisam sobre, nem formam bem os professores. São articulações em torno da construção de uma falta que possa ser preenchida por discursos que tratem dos objetivos dos grupos que o TPE representa.

O tema formação de professores, na revisão da literatura nacional conduzida pelo movimento, será considerado raro, incipiente, reduzido e limitado. Ainda segundo o TPE (2016a): “O tema da formação continuada, por exemplo, não tem literatura extensa no Brasil [...]” (p. 20).

Não é à toa que o trabalho de revisão de literatura começa a ser apresentado pela produção internacional. Destaca-se os anos 1980, com foco na performance. Trata-se de discussões que envolvem o desempenho e a eficácia na escola e o papel do professor para se obter resultados ou a chamada “efetividade dos professores e de sua formação” (TPE, 2016a, p. 24-25).

Entre as produções, destaca-se o papel dos organismos internacionais. De acordo com o TPE (2016a): “Vários são os trabalhos acadêmicos que mostram o peso dos professores no desempenho discente” (p. 25). No entanto, o documento diz não haver um consenso no campo com relação aos aspectos ou características próprios da docência que confeririam a responsabilidade aos professores por mudanças/melhorias na performance dos estudantes. Ainda segundo o TPE (2016a, p. 25):

Há textos realçando o efeito do conhecimento sobre as disciplinas ministradas, da escolaridade prévia, do conhecimento didático, da obtenção de certificados, da experiência ao longo da carreira, do comportamento docente em sala de aula, além do trabalho coletivo da escola e seu impacto no professorado.

O TPE trata das possibilidades da formação de professores impactar no desempenho dos estudantes, mais precisamente, nos resultados e índices educacionais. Vale lembrar, que melhorar resultados não significa, necessariamente, obter melhores aprendizagens.

O que garantiria a formação de um bom professor? Mesmo não havendo um consenso último na literatura internacional, segundo o TPE (2016a), é possível destacar alguns pontos centrais a partir deste mapeamento. A prática é uma demanda que tem muita força nesta discussão.

A centralidade que se deseja conferir à prática é articulada por meio de discursos que tratam da aproximação do campo acadêmico com o cotidiano escolar, de modo a promover “[...] uma maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas” (TPE, 2016a, p. 26).

A prática se configura como um significante vazio, na medida em que seus sentidos vão sendo precarizados em nome da construção de um projeto curricular hegemônico pautado na formação na e para a prática docente (DIAS & LOPES, 2009). O dizer vazio não representa um esvaziamento ou uma indefinição de sentidos. Pelo contrário. É a multiplicidade de sentidos (a relação entre teoria e prática, o contato com o cotidiano escolar, a valorização dos saberes profissionais e da experiência e etc.) que tornam a prática um significante vazio, um ponto nodal na cadeia discursiva que disputa sentidos para a formação de professores (DIAS & LOPES, 2009).

No entanto, há que se ter cuidado com discursos que pretendem reduzir os sentidos da prática ao cumprimento de prescrições técnicas, que se pautam no “o que e como ensinar, e elevar tal perspectiva como principal componente curricular para a formação de professores (SOARES & BARBALHO, 2015).

Outro ponto destacado como relevante na literatura internacional diz respeito à motivação dos professores. Para o TPE (2016a), a motivação seria um elemento chave para melhorar o desempenho docente.

Entram em cena estratégias e mecanismos de responsabilização, sendo rerepresentados como elementos de motivação docente. O pagamento de incentivos financeiros é um exemplo. “Mas um balanço geral da literatura constata que o aumento da remuneração com base no desempenho dos alunos não explica, sozinho, a melhoria do processo educacional” (TPE, 2016a, p. 26).

Ou seja, o próprio documento coloca ressalvas sobre os usos desses mecanismos de responsabilização, uma vez que não há comprovação de que haja uma relação direta entre o pagamento de bonificações e o desempenho de professores e estudantes. Se a “[...] literatura internacional converge para o argumento de que professores mais motivados e capazes de estimular seus alunos (cf. ANDERSON, 2008) têm mais chances de melhorar os resultados

educacionais”, isso não significa que a estratégia de motivação a ser utilizada precise implicar em responsabilização docente (TPE, 2016a, p. 27).

Até porque sabemos que neste caso o que move os docentes não é a motivação, mas a pressão por atingir maiores e melhores resultados em troca de bonificações muito pontuais, que não sanam, nem sequer amenizam, os déficits de remuneração da carreira docente.

Segundo o mapeamento da literatura internacional, a formação de professores teria três importantes dimensões: o conhecimento do conteúdo que será ensinado; a formação prática; e a aquisição de habilidades e competências ditas “do educador”, entre as quais se destaca a gestão da sala de aula (TPE, 2016a).

Todas estas dimensões convergem novamente para o sentido de prática anteriormente citado. Observamos pouca brecha para a reflexão e uma atenção mais concentrada na discussão da prática como uma espécie de “treinamento” para melhor cumprir prescrições.

Seguindo nesta direção, o documento elenca os investimentos formativos considerados necessários para que se contemple as três dimensões destacadas. São eles: o contato com a prática docente desde a formação inicial; a certificação por meio de exames nacionais ou de cursos; as ações de tutoria conduzidas por professores mais experientes; a colocação de padrões que definam o que é ser um bom professor; e a instituição de incentivos por parte dos gestores governamentais voltados para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Um dos investimentos formativos mencionados coloca como proposta a realização de “[...] cursos que dialoguem com as necessidades dos governos e das escolas, geralmente voltados para questões curriculares e pedagógicas [...]” (TPE, 2016a, p. 28). O currículo é posto como uma das principais questões quando o assunto é a formação de professores, embora o professor não apareça como protagonista em meio a discussão curricular.

Novamente, a prática no currículo vem à baila entremeada com discursos de responsabilização, que dizem respeito à performance dos professores, ao estabelecimento de metas e padrões a serem alcançados. São discursos que buscam fortalecer junto ao corpo social que formar significa construir boas formas, capazes de padronizar comportamentos e atitudes frente ao currículo, o ensino e os processos de aprendizagem.

A falta em questão para nós é do protagonismo docente. Há certo esvaziamento nos discursos vinculados à racionalidade prática da formação docente enquanto processo que demanda planejamento, pesquisa e reflexão.

Segundo Santos, Borges e Lopes (2019) é preciso constantemente colocar em questão tais discursos que se encontram já sedimentados na discussão do currículo da formação de professores. Ainda segundo as autoras, nos cabe problematizar:

Quais as aderências que tornam possíveis naturalizações do tipo: “o professor não possui formação adequada”, “as instituições de formação focalizam a teoria”, “o currículo comum é garantia de educação de qualidade a todos”, “a ênfase nas melhores práticas em sua condição modelizante da formação em serviço”, entre outras expressões de efeito que se propagam nas formações discursivas das políticas de formação docente (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019, p. 249)

Do contrário, a formação vai se esvaziando de sentido. Seu caráter de construção, de processo, vai ficando para trás, assim como tudo aquilo que lhe representa, como a ideia de formação como algo contínuo e inacabado.

Após conferir destaque aos estudos e pesquisas desenvolvidos no cenário internacional sobre a formação de professores, o documento, enfim, chega aos referenciais nacionais sobre o tema. Os discursos que circulam nesta seção só confirmam o que vem sendo trabalhado desde o início do texto, reiterando a predileção pelo que é produzido fora do país, o que é demonstrado, inclusive, pela própria ordem de apresentação do documento.

“No Brasil, o campo de estudos relacionados à formação docente ainda é muito incipiente, em comparação com o exterior e com outros temas estudados pela pedagogia” (TPE, 2016a, p. 28). Esta é a frase que abre a seção “Revisão bibliográfica nacional”.

Os discursos que lançam críticas à condução das pesquisas no país sobre formação de professores são construídos em uma dinâmica de “morde e assopra”. Isso porque, ao mesmo tempo em que é dito que os mesmos têm seu mérito, imediatamente após é posto a falta que gera abertura para a crítica. A falta em questão nos parece ser a ausência de prescrições, de manuais, que digam o que os professores devem fazer e como precisam ser como docentes.

É ainda o processo de avaliação, o estabelecimento de padrões e demais eixos ligados à performance, tão valorizados pelo TPE, que são mapeados pelo movimento na literatura internacional e colocados como “a verdade”, operando, assim, como estratégia para legitimar seus discursos sobre a formação de professores.

A avaliação do desempenho do professor é central para o TPE. Nessa perspectiva, caberia ao docente a responsabilidade sobre o sucesso da formação. Diz o TPE sobre este ponto: “Feito esse balanço temático, a questão central é que, na literatura brasileira, há poucas pesquisas que fazem avaliação de resultados do processo de formação dos docentes ou da prática didática dos professores” (2016a, p. 31).

Vemos o entrelaçamento entre formação e avaliação, numa profunda relação de causa e efeito, resultando em políticas que visam não reavaliar e replanejar os processos formativos, mas responsabilizar os atores envolvidos nos mesmos, neste caso, prioritariamente, os professores (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

Neste e em tantos outros trechos do documento, que dizem respeito as questões que implicariam na pesquisa nacional sobre a formação de professores, não há presença de uma referência sequer de estudos que pudessem qualificar esta posição. A crítica à pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, formulada no documento pelo TPE, mais parece a tentativa de reafirmar uma opinião do senso comum que, de forma tendenciosa, busca desqualificar tudo aquilo que é construído em território nacional.

Ainda segundo o TPE (2016a, p. 32):

[...] a carência de pesquisas acadêmicas e, sobretudo, de grupos de pesquisa que investiguem o tema dificulta uma reflexão mais profunda sobre a formação inicial. As lacunas bibliográficas revelam, desse modo, não apenas a realidade da política educacional, mas a maneira como a academia estuda a questão, criando um círculo vicioso.

O que é frequentemente apontado pelo TPE (2016a) como algo que falte na academia não é o papel das instituições de ensino superior que formam professores nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, muito menos das universidades e dos grupos de pesquisa do país. A produção de conhecimento científico não está à serviço das políticas. Isso quer dizer, que os grupos de pesquisa não são laboratórios de soluções políticas, tampouco espaços de produção de manuais com prescrições que digam o que os professores devem fazer e como precisam ser.

Os discursos da falta, da carência e das lacunas são articuladores da pertinência do TPE no processo de discussão e decisão de políticas públicas. São discursos que fomentam as demandas do movimento e o seu papel de atuação como *think tank* da educação, ou seja, como instituição que produz conhecimentos que exercem influência sobre as políticas; como produtor de soluções políticas (BALL, 2014).

O movimento articula as brechas que podem favorecer o processo de hegemonização de seus discursos. Em seguida, ele apresenta soluções para as próprias questões que levantou. São as chamadas janelas de oportunidades (BALL, 2014). Para o TPE (2016a, p. 33):

[...] essa carência pode vir a ser uma oportunidade: é preciso investir na criação de grupos de estudos sobre formação docente e, especialmente, sobre o efeito desse processo, em suas diversas facetas, na qualidade da Educação. Seria necessário concentrar a pesquisa nas áreas de didática, metodologias de ensino e condição docente, e apoiar projetos multidisciplinares e interinstitucionais que centrem a investigação na figura do professor e no impacto de seu trabalho.

O esvaziamento de sentido do que tem sido construído no campo da formação de professores no Brasil gera uma falta própria de todo o processo de luta em torno de uma nova ordem hegemônica. Nesse contexto, o TPE entra em cena a fim de consolidar seus discursos como política pública.

A partir daqui, além das referências da literatura internacional e nacional, o documento começa a lançar mão dos trechos⁴³ das entrevistas e grupos focais. Ele passa a apresentar, então, uma relação do que seriam as sete grandes questões da formação de professores identificadas ao longo deste estudo. São elas:

1. integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/ redes de ensino/escolas);
2. perfil do aluno que poderá ser futuramente professor;
3. currículo da Educação Básica;
4. currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas;
5. Educação a Distância;
6. profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada; e
7. atratividade/motivação da carreira docente (TPE, 2016a, p. 33-34).

A integração do chamado tripé formativo (espaços de formação-redes de ensino-escolas) é uma antiga querela na discussão da formação docente. Os relatos evocados nesta seção só reforçam discursos que tratam do distanciamento entre a formação e a realidade da Educação Básica, como podemos observar a seguir: “A universidade desconhece a Educação Básica e não a transforma em objeto de estudo”; “há hoje um verdadeiro fosso entre a universidade e as escolas” (TPE, 2016a, p. 34).

Estas são falas que visam enfatizar demandas que anseiam por currículos da formação de professores voltados para a prática, para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, para uma formação focada no seu potencial de aplicabilidade.

No entanto, não há uma única escola ou sala de aula e, conseqüentemente, não há um padrão possível de ser replicado como formação que alcance todas as realidades. “O cotidiano da sala de aula é tempo/espaço de imprevisibilidade” (ESTEBAN, 2001, p. 2).

E na relação com essas imprevisibilidades, muito próprias do cotidiano escolar, cada professor lança mão de uma estratégia, toma um dado caminho. Nós, professores, não somos um todo homogêneo. Temos nossas singularidades, nossa identidade e autonomia docente.

Pensar que o currículo da formação é mais eficiente à medida que o mesmo consegue mobilizar professores a replicar o conteúdo da mesma em sala de aula é apostar em uma perspectiva de currículo como estratégia de controle do trabalho docente. É apostar ainda em uma ideia de projeto único/último, o qual consideramos que sempre será fadado ao fracasso. Segundo Lopes e Borges (2015), todo o projeto e/ou política de formação pode tomar rumos muito distintos daqueles que foram planejados, uma vez que estes ganham vida à medida que vão sendo traduzidos e ressignificados.

⁴³ Vale mencionar que esses trechos não estão acompanhados de qualquer identificação. Como o grupo de participantes era bastante variado não é possível sequer ter conhecimento se uma dada fala pertence a um representante do terceiro setor, membro de organismo multilateral, diretor de escola ou professor.

A política de currículo para a formação de professores será necessariamente diferente do que acontece nas salas de aula e isso não representa um desvinculo dos espaços de formação ou das redes de ensino com as escolas. Pelo contrário. As demandas em jogo, que por vezes não são por integração, mas alinhamento entre estas esferas, que podem implicar em questões, como o estreitamento curricular.

Um exemplo claro desta demanda por alinhamento e não integração diz respeito a forma como o documento trata da relação entre os espaços de formação e as redes de ensino. Para elucidar a mesma, é recuperado um relato que se refere ao conteúdo das provas de concurso público para ingresso docente nas redes de ensino e que apresenta o seguinte posicionamento:

“O Estado é o maior demandante de professores, mas não tem clareza do que quer. O concurso é um reflexo disso. É cobrado somente conhecimento de conteúdo, então as universidades só vão ensinar isso. Depois, não adianta reclamar que os professores não sabem ensinar” (TPE, 2016a, p. 36).

Vemos o TPE lançar mão de discursos que buscam legitimar esse alinhamento dos currículos (dos exames e dos espaços de formação) como algo próprio deste campo. A única questão apontada é a relação de conteúdos elencados pelos exames de ingresso de docentes nas redes de ensino, que poderia acarretar, na opinião do movimento, uma condução pouco produtiva dos cursos de formação de professores.

Ou seja, não há questionamento deste alinhamento, mas em como ele é feito, que conteúdos são privilegiados e qual direcionamento é dado. Observamos aqui demandas em torno de um currículo como instrumento de controle da formação dos professores.

Sobre professores que “não sabem ensinar”, conforme marcado na fala anterior, o TPE segue endereçando a responsabilidade das questões da formação docente ora aos currículos, ora aos próprios professores. A segunda questão da formação de professores elencada é o chamado “Perfil do aluno que poderá ser professor”. Para o movimento:

Os alunos de pedagogia e licenciaturas, como já mencionado, frequentaram a Educação Básica, em sua maioria, em escolas públicas, são de famílias de menor nível socioeconômico e vão, em grande parte, para IES privadas, no período noturno ou em cursos de EAD (TPE, 2016a, p. 37).

Como já colocado, os processos de responsabilização dos professores pelos problemas educacionais são iniciados antes mesmo destes se formarem como tal. A procura das classes populares pela docência é tratada pelo documento em um tom de preocupação e crítica.

Os discursos mais ácidos são sempre atribuídos às falas de terceiros, no caso os participantes das entrevistas e grupos focais que tem o aval e respaldo para tratar do que quiserem e como quiserem, já que não há nenhuma identificação e, portanto, possibilidade de

responsabilização pelos posicionamentos apresentados. Um desses trechos, aborda o perfil daqueles que buscam os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas da seguinte maneira:

Eu acho que no fundo temos vergonha do fato de que nossos professores já não serão mais aqueles que vinham da classe média. [...] Seria bom atrair pessoas com mais capital social e de outras classes sociais, e devemos atuar para que isso possa ocorrer, mas isso demorará um tempo e nos próximos anos ainda teremos o desafio de transformar jovens mais pobres em bons professores para outros jovens mais pobres (TPE, 2016a, p. 38).

Discursos como estes nos fazem pensar: Como um estudante de escola pública pode valorizar a educação quando o professor que um dia foi estudante da mesma escola é desvalorizado pela sua origem? Que capital social e cultural é esse entendido como hegemônico e que não seria próprio das classes populares?

Para nós seria mais pertinente perguntar: Quem diz e/ou define qual é "o conhecimento socialmente válido"? E por que esta ordem não muda? Alguns discursos hegemônicos conseguem fazer a manutenção dos consensos que lhe asseguram se manter por longos períodos (BURITY, 2014). Este é o caso dos discursos que tratam da perda da qualidade da escola pública pela chegada das classes populares à universidade, que busca responsabilizar os professores desde seu processo inicial de formação.

Observamos o TPE (2016a) se apoiar em falas como a anteriormente citada para reiterar discursos de responsabilização docente do qual acreditam. Não é à toa que esta dentre tantas é a eleita para compor o texto.

Em nome dos discursos que podem contribuir na articulação de um melhor cenário para si, o *Todos pela Educação* vai se colocar como um porta voz da sociedade civil organizada em prol da educação, como um defensor da educação e da escola pública e, ao mesmo tempo, seu principal crítico (já que lhe interessa descredibilizar esta instituição, para lhe assegurar demandas de atuação no setor público).

Entre as questões elencadas pelo TPE no campo da formação de professores não só o currículo é frequentemente evidenciado em meio a tantos outros temas discutidos, como ganha subseções para tratar especificamente deste tema. Em o "Currículo da educação básica" dá-se foco na literatura internacional e em perspectivas que valorizam um currículo que organize o ensino a partir da lógica das habilidades e competências.

Nessa perspectiva, a aposta nas competências e habilidades proporcionaria uma maior integração do currículo e dos docentes, rompendo com uma visão tida como conteudista, tradicional. Segundo o TPE (2016a, p. 39): "[...] os professores foram formados como 'especialistas solitários' e estão assim alocados na grade curricular".

A partir daí abre-se uma subseção para se tratar, mais especificamente, do currículo dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Há, novamente, falas de que a universidade não prepara para a realidade das escolas públicas, criticando, sobretudo, o que consideram ser um foco excessivo em estudos teóricos, como se o trabalho para este público não pudesse comportar reflexões desta ordem.

O texto busca construir consensos de que a universidade não forma para a rede pública. Mas, então, ela formaria para a atuação com qual público? O público da rede privada? A dimensão teórica da formação parece ser problematizada no currículo apenas quando o debate trata do futuro professor da rede pública de ensino e não o contrário, como se o espaço da reflexão e do pensamento crítico coubesse apenas para os professores e os estudantes da rede privada, mas não para o contexto da escola pública.

O documento segue reforçando uma dicotomia entre teoria e prática na discussão do currículo da formação de professores. Segundo o TPE (2016a, p. 41) “O problema é que as universidades de ponta “viraram as costas” para o saber e a prática pedagógica [...]”.

Para referendar sua posição, o movimento recorre a pesquisa nacional no campo, demonstrando, assim, que a questão com a literatura brasileira não está na qualidade e quantidade de produções, mas no alinhamento da mesma com aquilo que possa atender suas demandas. Isso justifica o olhar muito focalizado para um universo restrito de autores/pesquisadores. No caso da dicotomia entre teoria e prática, o TPE (2016a) vai chamar para o debate, novamente, Bernardete Gatti:

A maior evidência disso está no trabalho de Bernardete Gatti (2010) que, ao estudar os currículos de pedagogia e algumas licenciaturas, revela que apenas 0,6% deles estavam relacionados ao ofício docente. Diz a autora: “Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à ‘didática geral’. O grupo ‘didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino’ (o como ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, ao o que ensinar [...] (p. 42).

Reiteramos que para nós o currículo da formação de professores está muito além da antiga dicotomia entre teoria e prática, tampouco pode ser reduzido a discursos que querem fazer do mesmo um corpo prescritivo que indique o que e como ensinar.

No entanto, o documento segue apostando em tal dicotomia, supervalorizando a prática como principal estratégia formativa, desde a formação inicial. Busca-se uma maior aproximação dos futuros professores com o cotidiano escolar, o que poderia, segundo o movimento, tanto fortalecer a decisão pelo magistério, como inibir interesses dos considerados “menos vocacionados” a partir do contato com “[...] as agruras da carreira e das escolas reais” (TPE, 2016a, p. 47).

Essa realidade constantemente evocada e que sabemos que é impossível de ser cercada e medida, é colocada como um grande desafio, exatamente por ser imponderável e escapar às tentativas de controle. Como pensar em políticas de formação que dialoguem com tantas realidades distintas? Como prever o que cada um irá encontrar como desafio em sua trajetória docente?

E este desafio se dá tanto no âmbito da formação inicial, como da formação continuada. Em mais um trecho de entrevista, o documento destaca:

[...] Os processos teriam de levar em consideração as necessidades formativas de cada um. O que é um desafio, ainda mais quando pensamos em larga escala. Dessa maneira, a formação continuada não é adaptada às necessidades das escolas, o que, em algum grau, deveria ser feito pelas diretorias regionais de ensino e pelas coordenações pedagógicas das escolas. Mas as secretarias preferem o tamanho único. E acho que as universidades, as principais produtoras desses cursos, também. No fundo, a formação continuada é um dos maiores exemplos de como as políticas educacionais estão pouco articuladas com as escolas (TPE, 2016a, p. 50).

É interessante ver o movimento, que tanto fala sobre formar o “bom professor” (ideia de uma identidade pré-definida), que trata da formação a partir de perspectivas pautadas na padronização e uniformização, destacar demandas que dizem respeito as singularidades dessa formação. O TPE lança mão da crítica não como uma ampliação da reflexão que vinha fazendo até então, mas como estratégia de responsabilização das universidades e redes de ensino que tem estado a frente desta formação. Estes seriam os responsáveis por uma formação dita de “tamanho único”, que colocaria aos docentes demandas por se encaixar, se enquadrar nas políticas.

Considerando os resultados obtidos insatisfatórios, o TPE traça perfis em seu texto que possam ser responsabilizados, como as universidades e as redes de ensino. Mas, sem dúvida, é sobre os professores que acaba recaindo a maior das responsabilidades, independente da realidade em discussão, das condições estruturais, sociais, culturais ou econômicas que perpassam o trabalho dos mesmos.

Não é à toa que um dos fatores destacados é a atratividade/motivação que precisariam estar presentes na carreira docente. Elas juntas seriam as responsáveis para que mais estudantes “[...] pretendam seguir a carreira e que, entrando nela, desejem permanecer e atuar de forma motivada ao longo da vida profissional” (TPE, 2016a, p. 51).

No quesito atratividade, segundo o TPE (2016a), impacta a questão salarial, mas também outros fatores. São eles: impossibilidade de dedicação exclusiva dos docentes a apenas uma escola; expansão de contratos temporários nas redes de ensino; baixa perspectiva de avanço na carreira; programas de formação continuada de qualidade; e a ausência de processos de avaliação do trabalho dos professores, que possam gerar “benefícios individuais e coletivos”

(p. 53). Com exceção do último destaque, os processos de avaliação atrelados a sistemas de bonificação, podemos afirmar que os demais pontos representam também as demandas postas pelos próprios professores.

Já a avaliação, novamente citada como estratégia que implica na qualidade, sabemos que tem, na verdade, mais o papel de agir como mecanismo de responsabilização de professores. Sem considerar demais implicações (de ordem social, econômica, estrutural e etc.), os professores são responsabilizados, quase sempre, exclusivamente, pelos baixos índices educacionais. Esses são alguns dos motivos de questionamento dos processos avaliativos e que, conseqüentemente, afastam a categoria da discussão da responsabilização.

Outro quesito que vale ressaltar, diz respeito a falta de um plano de carreira que possa estimular os docentes a vislumbrarem novos horizontes. A possibilidade de avanços na carreira (o que inclui o aumento salarial) fica muito restrito a ascensão à cargos administrativos, como é evidenciado pela fala de mais um dos participantes da pesquisa, no trecho a seguir:

[...] Se quiser mesmo ter uma sensação de que está subindo na carreira, vira diretor ou vai trabalhar na secretaria. Assim, perdemos muitos bons professores em sala de aula, que não necessariamente viram bons diretores ou gestores. A moral da história é que criamos incentivos para eles fugirem da sala de aula (TPE, 2016a, p. 53).

Já na seção “Prognóstico, alternativas e estratégias de implementação”, o documento inicia o movimento de apresentar encaminhamentos para a melhoria da qualidade da formação de professores no Brasil.

Na subseção “Alternativas, consensos e dissensos” são tratados mais consensos do que dissensos. Aqui, praticamente, não há conflitos e a palavra “todos” predomina nos discursos em uma articulação que busca emplacar uma ideia de plenitude de acordos.

Sobre as políticas de currículo para a formação de professores, segundo o TPE (2016a): “O currículo de formação de professores nas universidades precisa mudar fortemente, *concluíram quase todos* os entrevistados” (p. 59, *grifos nossos*) e “*A formação continuada foi considerada por todos* uma peça-chave, mesmo porque, infelizmente, ela ainda realiza a tarefa de corrigir os defeitos da formação inicial” (p. 61, *grifos nossos*).

Ainda segundo o movimento: “*Todos concordam*, finalmente, que é necessária uma política para premiar e disseminar boas práticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada” (TPE, 2016a, p. 59, *grifos nossos*). Ou seja, temos cada vez mais a produção de discursos endereçados ao currículo da formação de professores, cujo foco é o controle do trabalho docente e a responsabilização dos profissionais da educação que não conseguirem alcançar os objetivos e metas postos pelas políticas curriculares.

Nas considerações finais, o movimento apresenta ainda uma agenda com ações estratégicas que, na sua opinião, tem contribuído para a promoção da mudança/melhoria da formação docente.

Em primeiro lugar, destaca-se a reforma curricular da Educação Básica e as discussões em torno de uma Base Nacional Comum como questões que implicariam na formação docente, pois, nesse contexto, “[...] a discussão sobre quem será o professor que levará adiante essa grande transformação curricular se coloca como essencial” (TPE, 2016a, p. 65). Também elencado entre os cinco pontos fundamentais para se pensar a melhoria da formação docente está a reforma curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas aprovada pelo CNE, em 2015, o que demonstra, mais uma vez, o protagonismo do currículo.

A formação de professores tem ocupado o centro das atenções do TPE. Nesse sentido, o movimento vem buscando articular uma frente de mobilização ampla, que possa agregar múltiplos setores da sociedade, a fim de hegemonizar discursos/políticas que versem sobre esta formação e carreguem em si suas demandas. De acordo com o TPE (2016a): “A **sociedade** em geral e as coalizões educacionais formadas nos últimos anos cobrarão mais por melhor Educação. A tendência é que a pressão aumente e o tema da qualificação dos professores estará no centro da agenda” (p. 66, *grifo do autor*).

O movimento apresenta nesta coletânea não só uma análise sobre a formação de professores, mas também um discurso que busca legitimar sua posição e participação no processo decisório das políticas de currículo para a formação de professores. As críticas às universidades já davam indícios desta disputa por espaço, de tal modo que o TPE chega a colocar como um obstáculo nesse “processo de mudança” por uma formação de qualidade.

Na sequência, o texto ameniza o tom e reconhece o papel das universidades, mas não com protagonismo, reconhecendo seu diferencial no trabalho com o tripé ensino-pesquisa-extensão, e sim na parceria com entidades como o próprio TPE. Segundo o movimento:

[...] as demandas da academia devem ser levadas em consideração, mas isso deve ser feito em conjunto com as visões e preferências de outros atores educacionais, como gestores públicos, atores escolares (diretores, professores e funcionários), organizações da sociedade civil e as próprias famílias e jovens que são os beneficiários da política pública (TPE, 2016a, p. 67).

4.3.2 “Professores no Brasil. Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros” e “Profissão professor”

Também no ano de 2016, o movimento publica o relatório “Professores no Brasil. Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros”. O mesmo

apresenta um levantamento realizado com base em dados do INEP/MEC, principalmente do Censo Escolar de 2015.

Seu foco está no desenho do que seria um padrão e/ou modelo que representa a categoria professor no Brasil. Para tal, o relatório vai fazer um levantamento sobre a docência e o chamado “perfil docente”, buscando informações sobre as diferentes atividades desempenhadas pelos professores da Educação Básica, sua formação e as políticas públicas voltadas para o magistério, que são desenvolvidas pelas diferentes rede de ensino.

Segundo o TPE (2016 b), a docência ainda seria composta por uma maioria de mulheres. A presença de homens no magistério vai se ampliando de acordo com a etapa da Educação Básica. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, temos ainda uma baixa presença masculina, que vai aparecer de forma mais expressiva no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, só ultrapassando as mulheres na modalidade da educação profissional.

Ainda de acordo com o relatório do TPE (2016 b), o perfil dos professores brasileiros é composto por uma maioria de: “Mulheres, Cor/raça branca, 40 anos de idade, Rede pública, Localidade urbana” (p. 19).

Com relação à formação, há mais professores da Educação Básica com nível superior completo na rede pública do que na rede privada. Essa relação varia de acordo com a etapa de ensino. Nos anos finais do ensino fundamental, os dados mostram que há uma preponderância de professores da rede privada com ensino superior completo e no ensino médio a proporção é quase equânime entre a rede pública e a privada.

Também é na rede pública de ensino que teremos, no montante total, mais professores com a formação adequada a etapa de ensino na qual atuam. Quando focalizamos cada uma das etapas percebemos que há nuances e variações. Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio há um número mais expressivo de professores da rede privada com formação adequada do que da rede pública.

No que diz respeito à formação continuada⁴⁴, é na rede pública que vão aparecer números que evidenciam um maior investimento neste campo. Já a aposta na formação em pós-graduação, será mais expressiva nos cursos *lato sensu* (Especialização), do que *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado). Segundo o TPE (2016 b), apenas 0,3% dos professores da Educação Básica possuem curso de Doutorado.

⁴⁴ “É considerada **formação continuada** a realização de cursos formativos de no mínimo 80 horas, que não os de Pós-Graduação (especialização, mestrado ou doutorado)” (TPE, 2016, p. 48, *grifos do autor*).

Seguindo esta mesma linha, de levantamento de dados, dois anos mais tarde, foi publicado o também relatório “Profissão professor”. O mesmo traz uma pesquisa realizada em 2018, no período de 16 de março a 7 de maio, com professores da Educação Básica brasileira, com dados que consideram os seguintes aspectos da docência: o perfil e a renda desses professores, sua formação inicial e continuada, a atratividade e valorização da carreira e as condições de trabalho.

Foram realizadas duas mil cento e sessenta entrevistas, por ligação telefônica, com docentes de diferentes etapas de ensino da Educação Básica, dos diferentes estados brasileiros, a partir também de dados do Censo Escolar de 2015.

O perfil demográfico dos professores é uma das primeiras informações que constam no relatório. Segundo o TPE (2018): “[...] 2/3 são mulheres, com média de 43 anos de idade e 17 de carreira” (p. 5). A maioria de mulheres no magistério, mais do que um dado, já é um traço de identidade da profissão docente, sobretudo quando falamos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

O educar e o cuidar não só se relacionam, como se misturam. O cuidar ainda está muito atrelado à figura feminina, tal qual o ensino. É como se o magistério fosse uma extensão da própria maternidade. Papel e responsabilidade das mulheres. Discursos em torno da docência como os que tratam da vocação vão retroalimentar e garantir a manutenção desses papéis no magistério.

Questões em torno da falta de atratividade e de valorização da carreira de professor, vistas na subseção anterior, na coletânea “Formação de professores no Brasil” (2016 a), novamente são reativadas neste relatório. Aqui, a escolha pela docência está marcada ou por discursos que tratam da vocação ou da falta de opções para aqueles estudantes que buscam os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas.

Segundo o TPE (2018), esta escolha desinteressada que se daria, inclusive, por falta de opção, está atrelada a pouca valorização da carreira docente na sociedade. Há todo um cenário de precariedade que marca a forma como o magistério e os discursos dos professores são colocados. Ainda de acordo com o movimento: “Entre algumas das palavras mais usadas pelos professores para as razões de recomendação ou não da profissão docente, se destacam as relacionadas à não recomendação, como a valorização, o salário e o reconhecimento” (TPE, 2018, p.13).

Ainda segundo o movimento, nas palavras dos professores entrevistados, destacam-se como estratégias para a valorização da carreira docente a formação ou maior qualificação dos

professores e a ampliação da participação e escuta destes no debate em torno das políticas públicas educacionais.

Muitas das afirmações do TPE em outros contextos, são contraditas aqui. Os professores participantes, por exemplo, reconhecem o papel da formação inicial para seu trabalho na docência, destacam a importância do currículo desta formação como um todo, sem fazer uma maior valorização da prática e uma suposta desconsideração pela reflexão teórica.

São discursos bem distintos daqueles que o movimento busca hegemonizar, que dizem respeito a um currículo da formação de professores deficitário, com pouca abordagem que dialogue com a prática, a Educação Básica, e muito pautado em discussões teóricas, que para o TPE são menos necessárias ou até mesmo dispensáveis.

4.3.3 “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”

Por fim, apresentamos nesta subseção o relatório de pesquisa “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”, que é fruto de uma parceria entre o movimento *Todos pela Educação* e a Fundação Carlos Chagas, sendo demandado pelo primeiro, conforme destacado no próprio texto:

A pesquisa foi realizada a pedido do Movimento Todos Pela Educação para oferecer subsídios às discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o qual se colocou o desafio de construir diretrizes para uma nova política de formação continuada docente compartilhada pelos diferentes estados do país (TPE, 2017, p. 10).

Publicado em junho de 2017, o relatório tem por objetivo apresentar, por meio de uma revisão de literatura, fatos considerados relevantes para se (re)pensar o debate acerca da formação continuada de professores e, conseqüentemente, os caminhos para a elaboração e implementação de programas e políticas públicas neste campo.

A atenção está focalizada na formação continuada, mas as demandas que a apresentam são articuladas em torno do mesmo discurso da falta que vai pautar a discussão mais ampla da formação de professores apresentada pelo TPE. O texto começa já tratando das “lacunas” dessa formação continuada que, segundo o movimento, embora expressiva no que diz respeito as iniciativas, ainda possui poucos registros de sua “eficácia” (TPE, 2017, p. 6).

O foco da discussão do TPE, segundo o próprio movimento, vai estar em responder as seguintes questões: “Quais as características comuns das iniciativas *eficazes* em formação

continuada? Como se entende que essas características contribuem para essa *eficácia* das iniciativas?” (TPE, 2017, p. 6, *grifos nossos*).

As questões levantadas nos dão indícios sobre a condução do relatório. Os discursos do TPE que tratam da formação continuada de professores caminham na direção da valorização de uma cultura performativa. Eles são carregados de demandas por desempenho, performance e eficiência, que vão ser articuladas na forma de políticas curriculares para a formação de professores, atravessadas pela responsabilização docente.

A avaliação vai estar à frente das demandas por desempenho como instrumento e argumento. A partir dela vai se garantir a manutenção de discursos de responsabilização docente hegemônicos, como aqueles que tratam/medem a formação e o trabalho dos professores, a partir do resultado de testes e exames estandardizados. Isso (re)aparece no texto como exemplo de umas das lacunas da formação continuada de professores no Brasil:

São raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria (TPE, 2017, p. 6).

Para tratar das questões sobre eficácia, novamente, o movimento vai fazer uso de referenciais da literatura internacional. Não podemos nos furtar de dizer o quanto isto reitera discursos do senso comum que dizem respeito a desvalorização da produção nacional, como já discutido aqui, em especial desconsidera a vasta produção acadêmica de alta qualidade que temos como fruto de estudos e trabalhos de grupos de pesquisa brasileiros (RODRIGUES, PEREIRA & MOHR, 2020).

O recorrente discurso de que não há pesquisa no campo (sempre sem evidências que confirmem tal afirmação) parece uma “carta na manga” lançada toda vez que se quer pautar a discussão da formação de professores no Brasil a partir de referenciais estrangeiros.

O relatório que busca um padrão de boa formação, aquilo que seja uma formação continuada eficaz, destaca quais são as principais características observadas em iniciativas ditas eficientes. São elas: “1) Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) Métodos ativos de aprendizagem; 3) Participação coletiva; 4) Duração prolongada; 5) Coerência” (TPE, 2017, p. 6).

Entre as características elencadas, os ditos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos são aqueles que visam “[...] estratégias eficazes de ensino” (TPE, 2017, p. 7). Do mesmo modo, os métodos ativos estão relacionados à discursos de eficiência e produtividade. Ainda segundo o TPE (2017, p. 7): “A literatura investigada mostra que os professores, quando tratados como

aprendizes ativos, se engajam mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência (ÁVALOS, 2007; DESIMONE, 2009; VILLEGAS-REIMERS, 2003)”.

A participação ativa e o engajamento estão atrelados ao desempenho e a produtividade. As características destacadas dizem muito sobre o currículo da formação continuada que está em questão e a relação deste com demandas por performance, que buscam hegemonizar discursos de responsabilização docente.

O profissional engajado, o que apresenta melhor performance, que colhe bons frutos de uma formação, é aquele que consegue estar mais bem alinhado às proposições postas pela mesma. O desempenho está diretamente atrelado com a capacidade de adaptação e resposta de cada professor às múltiplas demandas que desaguam no cotidiano escolar na forma de formação (ALBINO & SILVA, 2019).

Observamos articulações em torno de discursos que tratam da complexidade e velocidade das mudanças na sociedade como algo que precisa ser acompanhado pelos professores. São os discursos do “aprender a aprender” sendo recolocados como demandas para a formação continuada dos professores.

De acordo com Barreto e Gatti (2009), no campo da formação de professores, a expressão “formação continuada” é usada para definir um grupo muito restrito de cursos bem estruturados oferecidos após a graduação ou aos profissionais já em exercício do magistério. Ao mesmo tempo, em outros contextos, esse termo se expande e engloba em si uma vasta gama de ações, que abrangem desde as trocas entre professores, reuniões pedagógicas e centros de estudos até os congressos, seminários e cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação e outras instituições.

Treinamento, capacitação, reciclagem e atualização. As ações de formação continuada tem expandido e apresentado nas suas múltiplas facetas um ponto de articulação em comum: o discurso da falta. A própria escolha para nomear tais ações já trazem em si esse discurso de falta, da ineficiência, da incapacidade, como se estas fossem características inerentes à docência e a formação continuada precisasse agir como uma espécie de boia de salvação.

Conforme citado em passagens anteriores, os discursos do TPE acerca da formação de professores, seja inicial ou continuada, são marcados pela falta. O presente relatório focaliza a formação continuada tomando os mesmos discursos como argumento.

Tendo como metodologia a realização de revisões bibliográficas, o relatório apresenta como questão, logo em seu primeiro levantamento, a ausência de referenciais não só nacionais, mas no contexto da América Latina como um todo, no campo da formação continuada de

professores, que pudessem tratar da questão da eficiência de ações de formação na melhoria do trabalho docente.

No entanto, observamos que a questão que se coloca entre os levantamentos do TPE e a produção acadêmica nacional no campo da formação de professores está intimamente ligada aos critérios estipulados e ao foco excessivo na performance. Os filtros administrados nessas buscas são altamente tendenciosos. Resultados, desempenho e avaliação, são algumas das palavras elencadas para o levantamento realizado nas bases de dados *Scielo* e *Educ@*.

Há, em alguma medida, uma busca também por um padrão inalcançável. Como se tendo um modelo eleito (no cenário internacional), o TPE buscasse a partir deste referencial algo em território nacional que fosse a sua imagem e semelhança; o que sabemos ser impossível.

O fato do olhar do TPE estar voltado para o cenário internacional, tem um recorte bastante específico, concentrando-se em programas e políticas de formação de professores desenvolvidos nos Estados Unidos. Esta predileção encaminha para mais uma conclusão, na qual o movimento avalia que “[...] nenhum dos trabalhos encontrados no levantamento nas bases nacionais seria passível de contribuir para buscar responder à primeira pergunta deste trabalho” (TPE, 2017, p. 14). Consequentemente, ainda segundo o movimento: “Essa constatação aponta para a relevância que o tema da formação continuada de professores e a busca por evidências empíricas acerca de sua qualidade alcançaram no contexto norteamericano nas últimas décadas” (TPE, 2017, p. 14).

Ao analisar tal produção acadêmica, o TPE (2017) destaca as influências das reformas educacionais desenvolvidas no contexto norte-americano, com objetivos centrados nos seguintes aspectos: “[...] altos padrões ou expectativas (*high standards*) em relação à aprendizagem dos alunos, os documentos curriculares comuns e as avaliações de larga escala atreladas a esses altos padrões” (p. 14).

Um dos exemplos mencionado é o *No Child Left Behind*, de 2001, que teve como principal ação o estabelecimento de critérios para disponibilização de recursos para os estados norte-americanos. Os investimentos em formação continuada, por exemplo, estavam atrelados ao alinhamento dos currículos estaduais e as avaliações de amplo espectro, além da própria ação de formação ter de ser avaliada quanto aos impactos no trabalho dos professores e na melhoria do desempenho dos alunos.

Isto explica a presença de um número significativo de iniciativas de formação continuada nos Estados Unidos atreladas a discursos de desempenho e responsabilização. Trata-se de uma reforma internacionalmente conhecida por seus mecanismos de responsabilização docente, mas também por seus resultados questionáveis.

No entanto, a mesma é exaltada pelo relatório do TPE como um grande sucesso. Isso demonstra o quanto o movimento ignora a própria literatura estrangeira que critica os desdobramentos desta reforma. Iniciativas formativas aos moldes do que ocorreu em solo norte-americano, tiveram repercussão também em território nacional, como o programa *Nenhuma criança a menos*, lançado em 2009, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁴⁵.

Ainda há uma tendência de supervalorização das ações, programas e políticas que são desenvolvidos em solo norte-americano. Não temos só um apagamento da produção acadêmica brasileira, mas de toda a América Latina.

Analisando mais profundamente as características elencadas como primordiais para uma formação continuada eficiente, o relatório se debruça em cada uma delas, começando pelos conhecimentos pedagógicos, tratados como “a base para a boa docência” (TPE, 2017, p. 23). Vale lembrar que este é um contexto no qual circulam discursos em torno da BNCC que buscam hegemonizá-la como principal referência da educação nacional.

Isso nos diz muito sobre o vulto que a discussão curricular tem tomado no cenário das políticas educacionais, mas também sobre quais discursos sobre o currículo vão se hegemonizando. A discussão curricular tomada pelo relatório do TPE, como um conhecimento pedagógico primordial para se obter eficácia na formação continuada de professores, é significada por uma ideia de currículo como um conjunto de conteúdos que precisa ser “dominado” pelos professores para então ser melhor “transmitido” para os alunos que, por sua vez, conseguirão replicá-los no momento dos testes. Segundo o TPE (2017), é:

[...] muito importante levar os docentes a aprenderem tanto a definir com precisão quais são os conceitos e as habilidades a serem aprendidas pelos alunos como a identificar os conteúdos que lhes causam maiores problemas. Tais condições são vistas como essenciais por aprimorarem a prática dos professores e os resultados dos alunos (p. 24).

Na sequência, trata-se da aprendizagem ativa e seus métodos e estratégias de ensino. Participar de grupos de estudos, discussões entre pares, acompanhar o trabalho de um profissional mais experiente, são alguns exemplos dessas estratégias.

Nos chama atenção a menção do trabalho de *coaching* como umas das estratégias para uma formação continuada de professores mais eficaz. O trabalho de *coaching* é citado junto da mentoria, como estratégia que tem como princípio o trabalho colaborativo entre um profissional mais experiente e um aprendiz. No entanto, em nota de rodapé, o próprio texto faz uma diferenciação entre estas atividades: “De acordo com a literatura especializada, o sentido de

⁴⁵ A Secretária de Educação à época era Cláudia Costin, que atuou neste cargo durante a gestão de Eduardo Paes (PMDB).

coaching, no entanto, está mais ligado à modelagem, enquanto que a mentoria é mais relacionada à reflexão sobre a prática (CALVO, 2014) (TPE, 2017, p. 27)”.

Sendo assim, observamos não só a presença da linguagem, mas ações e estratégias ligadas ao mercado tomarem conta do currículo da formação de professores. A valorização de um *coaching*, alguém voltado para o treinamento, para a dita modelagem de professores, está diretamente relacionada com discursos que tratam da performance, da formação como um movimento de empreender em si mesmo, melhorar seu próprio desempenho, sem que para isso haja, por exemplo, um processo de reflexão, uma vez que a ausência da mesma é o que diferencia este trabalho da mentoria, segundo referenciais buscados pelo próprio TPE e citados no relatório.

Este mesmo texto que fala de uma formação cujo foco é o treinamento e a padronização, vai tratar da importância da autonomia docente; mas isto não representa uma contradição. A autonomia dos professores não é discutida como algo que precisa ser respeitada e/ou valorizada como algo próprio da docência, mas em função de seu apagamento não ser um investimento que valha apenas, uma vez que o mesmo não implica em melhoria de resultados. Segundo o TPE (2017):

Reduzir a autonomia até o ponto em que os professores sejam obrigados a ensinar exatamente o que está prescrito e da forma desejada não é de valia para os alunos, algo que justifica as preocupações já mencionadas. Efetivamente, já se demonstrou repetidas vezes que o desenvolvimento profissional docente baseado em receitas tem pouco ou nenhum impacto nos resultados dos estudantes e, caso o tenha, as melhorias observadas não são mantidas (p. 29).

Nesse sentido, o TPE (2017, p. 29) traz uma proposta de “equilíbrio entre a autonomia pessoal e a responsabilidade coletiva”, que vai chamar a atenção às demandas em torno do desempenho como parte de uma postura responsiva dos professores, em nome dos resultados. Discursos como este buscam cercar professores no interior de suas comunidades escolares, tornando quase impossível manifestar-se contrário à cultura da performatividade.

Negar-se a participar de ações como esta, por vezes implica um “prejuízo” para toda a comunidade escolar, já que gratificações em torno do desempenho costumam ser ofertadas por escola. Assim, ir contra movimentos como estes é, muitas vezes, interpretado como ir contra a sua própria comunidade escolar ou como uma falta de senso de responsabilidade coletiva.

Quem você é e o que você deseja profissionalmente acaba sendo confundido, em uma relação turva, que embaralha os princípios e interesses individuais com os coletivos, sendo este coletivo não necessariamente o que a comunidade escolar quer, mas o que uma dada política coloca, uma rede de ensino implanta ou um programa de formação continuada diz.

A prática dos professores muitas vezes é tomada por aquilo que as projeções externas demandam dos docentes. Resistir a este processo gera uma série de conflitos não só com a comunidade escolar, mas consigo mesmo. A resistência coloca seu compromisso com valores individuais à prova cotidianamente, em função das articulações que perpassam a docência em nome da manutenção de uma cultura do desempenho. Segundo Ball (2012), os professores vivem um “eu-segmentado” por estarem sempre divididos entre seus princípios e as expectativas da performatividade.

Seguindo as proposições para uma formação continuada eficaz, o relatório trata da participação coletiva dos professores. Há uma ideia em comum nos documentos do TPE sobre um suposto isolamento dos docentes. No entanto, sabemos que não é uma realidade da categoria ter horas de trabalho pagas para fazer reuniões, formação e até mesmo para planejamento e avaliação.

Antes mesmo da pandemia de COVID-19, professores já tinham suas vidas privadas atravessadas pelo seu trabalho. Muitos docentes carregam os seus afazeres de trabalho das salas de aula para as salas de suas casas.

Sendo assim, acreditamos que a iniciativa de ofertar a formação continuada de professores como o TPE indica no relatório, ou seja, no *lócus* da escola, contando com a participação do coletivo de docentes, trabalhando em conjunto, seja de responsabilidade do Estado, das Secretarias Municipais de Ensino, e não pode, portanto, ser posto como uma questão de ordem individual, de cada professor.

Mas, a participação coletiva, não será a característica mais valorizada no relatório pelo TPE. Segundo o documento, há “[...] poucas pesquisas sobre os efeitos da participação coletiva dos programas de formação continuada no desempenho dos alunos” (TPE, 2017, p. 32).

O texto só considera boa formação aquela que impacta no desempenho dos estudantes nas avaliações de amplo espectro, ou seja, nos resultados. Do contrário, o relatório classifica como uma “perda de tempo” investir no trabalho coletivo dos professores.

Segundo o TPE (2017, p. 33), é “[...] possível que os professores recebam parcelas generosas de tempo para colaborarem entre si e para conversarem, apenas para reforçar sua situação, com mensagens de mudança mal compreendidas, mal interpretadas ou resistentes (TIMPERLEY et al., 2007, p. 201)”. Em outro trecho, o movimento ainda diz que: “[...] os docentes podem rejeitar novas abordagens e apoiarem-se uns nos outros para manter o status quo e a “colaboração pode se tornar uma partilha de ‘histórias pessoais’, em vez de um meio de melhorar a aprendizagem dos estudantes” (TIMPERLEY et al., 2007, p. 205)” (TPE, 2017, p. 34).

Contraditoriamente, o tempo, a duração destinada para a formação continuada, é elencada pelo relatório como uma característica importante. A formação com duração mais prolongada, com encontros frequentes, segundo o TPE, possui melhores resultados.

Também concordamos neste ponto com o relatório, uma vez que a formação não pode ser uma ação pontual. Ela precisa ser não só continuada, mas contínua, frequente. O relatório diz ainda: “[...] a recomendação comum dessa literatura de que a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permitindo contato frequente com os formadores” (TPE, 2017, p. 35).

Quanto à coerência, conforme discutido anteriormente, a formação não pode ser uma ação pontual, transitória; é importante que ela tenha uma constância e mantenha algum tipo de vínculo com as demandas em questão. No entanto, a coerência vai ser abordada no relatório como meio para reiterar o valor da formação como estratégia de alinhamento de professores em torno de determinados discursos, como os discursos de valorização de uma cultura do desempenho.

Um exemplo está na forma como o currículo é considerado na formação continuada. Ele vai ser tratado como estratégia de alinhamento dos professores para se obter maiores resultados nas avaliações de amplo espectro, como mostra o trecho a seguir:

Na revisão de Timperley et al. (2007), os autores identificaram que a maioria dos programas eficazes de formação continuada foi consistente com tendências mais amplas das políticas educacionais do sistema no qual se inserem, como por exemplo, ter o conteúdo baseado nos referenciais curriculares nacionais existentes (TPE, 2017, p. 37).

Por fim, embora o TPE coloque que não é a intenção deste relatório fazer recomendações para serem replicadas em redes de ensino, as falas que circulam no mesmo acabam indo ao encontro da prescrição de práticas. São articulações que visam colocar em evidência as demandas de um dado grupo como política pública para a formação de professores.

São prescrições que visam se fazer políticas de currículo para a formação de professores. As prescrições focalizam, principalmente, a relação entre a formação dos professores, as mudanças das práticas docentes e a melhoria dos índices educacionais.

Essa relação entre a formação de professores e os resultados dos estudantes coloca o foco no professor, sobretudo na mudança das práticas docentes, como principal fator que precisa ser modificado/transformado para que se obtenha maiores resultados; pouco se fala na melhoria das aprendizagens.

Estes discursos ou estas práticas articulatórias mobilizam ações de responsabilização docente e marcam as considerações acerca dos resultados da pesquisa. Segundo o TPE (2017, p. 47):

[...] a pesquisa encontrou, na literatura especializada, os argumentos que embasam teoricamente a opção por esses aspectos e a lógica que explicaria o processo pelo qual eles contribuiriam para um acréscimo nos conhecimentos dos professores e o aprimoramento de suas práticas, resultando, ao final, na melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Entendemos que os discursos de responsabilização estão estreitamente vinculados ao trabalho e a formação docente, principalmente quando se atribui correspondência entre a atuação dos professores e o desempenho dos seus alunos em testes e exames padronizados (DIAS, 2009).

Os discursos que circulam, não apenas nesta, mas em todas as produções do TPE com foco na formação de professores aqui apresentadas, vão ao encontro desta perspectiva e marcam as articulações deste grupo em torno de demandas por desempenho e produtividade como proposições para as políticas de currículo para a formação de professores. Há nesta mobilização demandas em torno da intensificação de práticas de responsabilização como estratégia de controle, visando, assim, assegurar o alinhamento dos professores às proposições para o currículo e o ensino na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho começa a ser forjado junto a minha trajetória como professora da Educação Básica da rede pública de ensino. Entre as experiências que marcaram este percurso, as questões relacionadas à responsabilização docente se destacaram e logo se tornaram um problema de pesquisa a ser investigado.

No curso de Mestrado, pudemos nos debruçar no estudo da responsabilização docente no âmbito das políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica brasileira. Focalizamos, nesta ocasião, os discursos acerca da responsabilização produzidos pelo campo acadêmico-científico e que circulavam em periódicos especializados do campo do currículo.

Na pesquisa para a Dissertação, observamos a presença de diferentes sentidos atribuídos à responsabilização, o que nos revelou estar ligado não só a polissemia do termo em questão, mas as disputas em torno do seu processo de significação.

Nos deparamos com o movimento *Todos pela Educação* disputando os sentidos em jogo acerca da responsabilização e atuando na articulação para a criação de um Projeto de Lei de Responsabilidade Educacional no Brasil, o que poderia implicar em processos de responsabilização docente ainda mais fortes, considerados de alto impacto, além de fortalecer um movimento de judicialização da educação.

Essas questões que foram se apresentando nos levaram a este trabalho que teve por objetivo investigar especificamente o movimento *Todos pela Educação* e sua participação na articulação e fomento de discursos de responsabilização docente no processo de discussão das políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica brasileira.

O *Todos pela Educação* em si daria uma boa discussão pela ampla rede que o movimento vem articulando ao longo dos anos e o alcance adquirido no debate público acerca da educação. Cuidar para que o TPE não se sobrepusesse aos demais temas que igualmente nos interessam nesta pesquisa foi um desafio do tamanho da potência do próprio movimento.

O TPE, desde seu surgimento, em 2006, tem se colocado como um representante da sociedade civil organizada na luta pela qualidade da educação. O seu próprio nome traz em si a pretensão de representar um grande acordo ou consenso social; a ideia de ser um *todos* ou uma totalidade plena que reiteramos acreditar ser impossível.

Isso se dá pela escolha teórico-metodológica que apostamos, no investimento que nos desafiamos a fazer na teoria do discurso, a partir do pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2011, 2013; LACLAU & MOUFEE, 2015). A teoria do discurso nos

desafiou como pesquisadoras a operar as políticas como um território impreciso, instável. Aqui está simultaneamente a complexidade, mas também toda a potencialidade do diálogo com a teoria do discurso.

Compreender as políticas como práticas discursivas, permite um diálogo com as mesmas de modo mais horizontal. A política deixa de ser entendida como algo pré-definido, fechado na forma de norma, com a qual não podemos dialogar. Ela é pensada como um projeto inacabado, aberto, o que nos dá a possibilidade do diálogo e da agência. Nessa perspectiva, não somos expectadoras dos processos políticos, mas partícipes dos mesmos e não só podemos, mas entendemos que devemos estar atentas e atuantes na conversa sobre as políticas.

Este é um olhar muito potente e necessário sobre a política, sobretudo, em tempos de ameaças a nossa democracia. A problematização da impossibilidade de se colocar um ponto final, de se ter uma decisão última, é exatamente o que mantêm viva as lutas políticas. A política como obra aberta, a possibilidade de alternância no preenchimento desse “vazio” (como entendemos a hegemonia) é o que nos faz seguir acreditando em um horizonte com disputas políticas mais democráticas.

Inscritas em uma abordagem discursiva, passamos a focalizar as articulações que mobilizam o cenário político e conferem destaque a um dado projeto acerca das políticas de currículo para a formação de professores, o tornando hegemônico, em detrimento de tantos outros que disputam preencher este vazio para ocupar, sempre provisoriamente, o lugar de universal.

Refletimos sobre a provisoriedade, tão evocada em trabalhos que dialogam com a teoria do discurso, entendendo que esta não pode ser confundida com a ideia de algo momentâneo. Burity (2014) nos ajuda nesta reflexão quando compara a hegemonia a uma construção, lembrando que a mesma pode ter efeitos duradouros (não definitivos). “Construção pode ser coisa muito séria, sim, também na política e na sociedade (BURITY, 2014, p. 73)”.

É o que observamos ao nos depararmos com construções já sedimentadas no campo do currículo que ainda significam o mesmo como um conjunto de conteúdos prescritos a serem ensinados/aprendidos e a política curricular como a materialização disto como uma ordem última, uma direção para o campo curricular que sirva a um *todos*, entendido como algo homogêneo (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019). Assim, vemos emergir orientações, parâmetros, diretrizes, bases, entre outras propostas, projetos e programas que visam encerrar a discussão curricular na forma de norma.

Quando tratamos da política curricular para a formação de professores tocamos um solo ainda mais rígido. O professor e a sua formação (inicial e continuada) ainda estão fortemente

vinculados a discursos que os veem como os principais responsáveis pelo quadro de fracasso escolar, mas também como parte importante no processo de articulação de reformas que visam a melhoria dos índices educacionais (SANTOS, BORGES & LOPES, 2019).

Os discursos sobre o “bom professor” que circulam no imaginário social e tem sido reiterados por movimentos como o *Todos pela Educação* tratam menos de um profissional e mais de um ser vocacionado, que toma para si a “missão da educação”, o compromisso com a mudança do cenário educacional; é aquele que se coloca como sujeito responsabilizável frente as múltiplas demandas que atravessam a educação e que sabemos que trasbordam as possibilidades da docência.

Apesar das tentativas de manutenção de sentidos para a docência (professor vocacionado, profissional, reflexivo, pesquisador, responsabilizado, entre outros), entendemos que esses processos de identificação não são definidos *a priori*, eles estão sempre sendo negociados, desestabilizados, rearticulados, reativados (LOPES & BORGES, 2015).

Tal qual Laclau e Mouffe apostam na hiperpolitização do social, apostamos na hiperpolitização da discussão sobre o currículo e a docência. Consideramos esta uma aposta que tem nos ajudado a manter uma distância segura de discursos deterministas que buscam pré-fixar sentidos em campos com os quais queremos interagir, problematizar e manter o diálogo sempre aberto.

Isso implica nos depararmos mais a frente com esta pesquisa e suas reflexões, já diante de um cenário que nos mobilize a tecer outras compreensões, outras possibilidades de pensar as mesmas questões e poder olhar isto como parte do que entendemos como pesquisa enquanto prática discursiva, como processo inacabado, que estará sempre nos impulsionando a conhecer mais, a fazer novas descobertas, a não descansar da tarefa de interrogar as políticas.

Cabe destacar que não tratamos de uma discussão do currículo ou da docência, pois entendemos que ambos se relacionam, se entrelaçam e entrecruzam. O currículo está no cerne do trabalho docente. Quando pensamos o currículo também refletimos sobre a docência, sobre o trabalho e a formação dos professores, e vice-versa.

Ball (2014, 2017) também nos ajuda a pensar essas relações na política com a discussão das redes. Ele chama atenção para os seus fluxos e a mobilidade dos discursos, sujeitos, instituições e até mesmo do dinheiro em relações que implicam interdependência e reciprocidade. São essas relações que buscamos focalizar, privilegiando as articulações mobilizadas pelo TPE para a construção e consolidação de uma das maiores redes que temos no país atuando na discussão das políticas educacionais.

O *Todos pela Educação* de fato vem articulando com sucesso diferentes setores da sociedade, sob a liderança de grupos empresariais, o que lhe conferiu destacada notoriedade ao longo desses quinze anos de atuação e, conseqüentemente, uma ampla capacidade de alcance dos seus discursos.

A expansão e fortalecimento de suas redes se deve muito ao alcance dos chamados atores-chave (figuras influentes que colaboram de alguma forma com o TPE) e das articulações tecidas, principalmente, por meio dos veículos de comunicação. Podemos observar o quanto os diferentes meios de comunicação (jornais, canais de rádio, emissoras de televisão, redes sociais, entre outros) configuram uma importante ferramenta no processo de articulação e fomento dos discursos do TPE.

Os consensos que o movimento vem conseguindo construir se devem muito ao investimento que o mesmo tem feito em diferentes meios de comunicação (sobretudo nas mídias sociais) para que seus discursos ganhem cada vez mais força no cenário político. Destacamos, portanto, o TPE como um *think tank* da educação, ou seja, um movimento que produz e difunde discursos que influem sobre as políticas educacionais; é uma organização com capacidade e alcance de influência nas políticas públicas (MARTINS, E., 2016; BALL, 2014).

A qualidade é uma questão central para o movimento *Todos pela Educação*. A qualidade da educação é a principal demanda que opera na articulação que resulta na emergência do TPE e se apresenta até hoje como uma de suas principais pautas trabalhadas junto à sociedade.

Vimos o movimento lançar no ano de sua fundação as chamadas *5 Metas*, o que inaugurou uma cultura de monitoramento da educação pela sociedade civil, bem como contribuiu para a promoção de estratégias de controle social das políticas públicas educacionais, tudo isso tendo como principal argumentação a melhoria da qualidade da educação. Já as *5 Bandeiras*, propostas posteriormente, em 2010, podem ser destacadas como um marco importante a partir do qual o TPE passa a focalizar a docência e, conseqüentemente, a discussão do currículo da formação de professores, para tratar da questão da qualidade.

As produções (relatórios e coletâneas) publicadas pelo movimento cuja docência assume o protagonismo são exemplos que trouxemos para o debate a fim de analisar não só o crescimento desta demanda, mas também os discursos que o TPE vem articulando/endereçando para o currículo da formação de professores.

Observamos que a ampliação da participação do TPE na conversa sobre as políticas de currículo para a formação de professores (inicial e continuada) tem caminhado no sentido da reativação de discursos relacionados as competências. Entendemos que propor um currículo para a formação dos professores pautado em competências e habilidades favorece a expansão

de discursos de responsabilização docente, à medida que se opera com uma lógica performativa (muito valorizada pelo movimento), que vai estimular a produtividade, o alcance de metas e objetivos como meios para se obter e/ou manter bonificações, principalmente na forma de incentivos financeiros (ALBINO & SILVA, 2019).

As articulações que vemos o TPE tecer acerca do currículo da formação dos professores são marcadas por discursos que tratam mais sobre o desempenho, a produtividade, o mérito e a responsabilização, do que a reflexão e o desenvolvimento profissional. Busca-se não a formação, mas a prescrição de competências e habilidades que sejam “úteis” para os propósitos em questão, que dizem muito mais sobre a elevação dos índices educacionais e de interesses econômicos (que envolvem a posição do país mediante o cenário internacional), do que de fato a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira.

Cada vez mais as políticas de currículo são pensadas para o professor por este ser considerado o principal responsável pela sua efetivação ou não. Crescem as discussões em torno da centralização da formação desse professor que não só lida com os currículos da Educação Básica, mas que dá vida a eles. São as políticas de currículo para a Educação Básica colocando demandas para as políticas de currículo da formação de professores em uma espécie de ciranda curricular, marcada fortemente pela responsabilização.

Nesse sentido, para além da compreensão acerca das múltiplas possibilidades de significar a responsabilização, foi importante entender a mesma como parte de um sistema mais amplo e complexo, um sistema de *accountability*. Embora não ofereçamos o mesmo destaque para todas as suas dimensões (avaliação, prestação de contas e responsabilização), não nos furtamos de tratar das articulações entre as mesmas que se dão de acordo com as questões e/ou com os contextos em jogo.

Um exemplo importante está na relação que é frequentemente feita entre o desempenho dos estudantes, em avaliações de amplo espectro, e o trabalho e a formação docente, usando desta “suposta correspondência” como estratégia para o estabelecimento de bonificações e/ou sanções para escolas e professores, ou seja, como mecanismo de responsabilização. Podemos dizer que este é o sentido que temos hegemônico quando a discussão é a responsabilização docente (SOARES, 2016).

O *Todos pela Educação* contribuiu de forma significativa nesse processo. Um exemplo está na participação destacada do movimento na articulação do IDEB, que é a principal ferramenta de monitoramento dos sistemas e instituições da Educação Básica brasileira e de indução de estratégias e mecanismos de *accountability* (SCHNEIDER & NARDI, 2014; SCHNEIDER, 2017).

O IDEB tornou o endereçamento da responsabilização às escolas e aos professores muito mais eficaz. O IDEB (um dos principais símbolos da responsabilização docente no Brasil) contou não só com a participação do TPE, em torno de sua articulação e ascensão como política pública, mas foi também muito celebrado pelo movimento como uma de suas grandes vitórias.

O TPE também vai ser um importante articulador da ideia de corresponsabilidade educacional, que se coloca como estratégia de reativação dos discursos de responsabilização, (re)apresentados pelo movimento com uma nova roupagem. São novos/velhos sentidos acerca da responsabilização sendo evocados no debate das políticas educacionais.

Destacamos que tais discursos de corresponsabilidade apresentados pelo TPE, que visam inaugurar uma “nova cultura” no campo da educação, fazem parte de consensos amplos (porém, conflituosos), de ordem global, mas também nacional. Nesse bojo, temos a participação desde organismos multilaterais, até órgãos do Poder Executivo, o que mostra a importância de pensar as políticas em rede e as articulações, disputas e processos de negociação em jogo em torno da construção de hegemonias.

Vimos ainda que a corresponsabilidade busca redistribuir as responsabilidades, mas não o poder de decisão. O professor segue nos discursos do TPE não sendo convidado para a discussão do currículo da sua própria formação de forma horizontal, democrática. Ele é visto como uma peça importante para garantir/assegurar (o que acreditamos não ser possível, já que toda política é passível a traduções) a execução das proposições prescritas em outro âmbito, mas pouco como autor, como produtor de currículos, como um professor curricularista.

Isso está intimamente relacionado aos discursos que visam não só responsabilizar os professores, mas os culpabilizar, o que entendemos tratar-se de ideias distintas, embora, cada vez mais estas sejam postas como parte de um mesmo discurso voltado para os docentes. Os discursos de culpabilização dos professores são aqueles que atribuem exclusivamente as questões relacionadas ao desempenho dos estudantes (aferido via avaliações de larga escala) às escolas, seus gestores e, principalmente, aos professores (AFONSO, 2018).

O TPE vai se colocar neste lugar da responsabilização, da culpabilização e da desqualificação dos professores. Nesse sentido, é importante que possamos entender o movimento não só como um porta voz da sociedade civil organizada que luta pela educação e pela escola pública de qualidade, mas também como um grande articulador de discursos que visam descredibilizar esta instituição e seus profissionais, já que esta “falta” é o que lhes assegura campo de atuação junto ao setor público.

Seguir problematizando essas ditas “faltas” que tem se apresentado nas conversas sobre as políticas de currículo para a formação de professores é o objetivo que me coloco a partir daqui, como pesquisadora e professora da Educação Básica; como alguém que inscrita em uma perspectiva discursiva não fecha questões, mas está sempre disposta a buscar novas perspectivas de se olhar para o crescente (e preocupante) fluxo de discursos de responsabilização docente, assim como para a ampliação da participação de agentes sociais privados nessa produção, como observamos na atuação do movimento *Todos pela Educação*.

A possibilidade de não botar um ponto final nesta pesquisa me dá ainda a tranquilidade de saber que posso voltar aqui, sobretudo em um momento menos sombrio. Então, considero que não me despeço, apenas busco a superfície para tomar um fôlego (necessário) e poder retomar e seguir tecendo outros diálogos sobre os discursos de responsabilização docente nas políticas de currículo para a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ABdC. *Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017*. ABdC, 2017, p. 1-6.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de ciências da educação*, n.º 9 mai/ago 2009a, p. 57-70.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 2009b, 13-29.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, 23(1): 8-18, jan./abr., 2018.
- ALBINO, Ângela Cristina; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.
- ANFOPE; FORUMDIR. *Manifesto em defesa da formação de professores*. ANFOPE; FORUMDIR, 2018, p. 1-3.
- ANPEd. *Nota sobre a Base Nacional para a Formação de Professores*. ANPEd, 2018, p. 1-2.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.
- BALL, Stephen. Redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas. J. In. BALL, Stephen J. (Org.). *Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. , 2014, p. 22-44.
- BALL, Stephen J. . Laboring to Relate: Neoliberalism, Embodied Policy, and Network Dynamics. *Peabody Journal of Education*, 2017, 29-41.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.147, p.738-753, set./dez. 2012.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. v. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/1996*. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: DF, 2002.

BRASIL. Parceria Público-Privada. *Lei nº 11.079/2004*. Brasília: DF, 2004, p.1-10.

BRASIL. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094/2007. Brasília: DF, 2007, p.1-04.

BRASIL, Presidência da República. *Democracia participativa. Nova relação do Estado com a sociedade (2003-2010)*. 2ª ed., Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei nº. 13.005/2014*. Brasília: DF, 2014, p.1-16.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: DF, 2019.

BRASIL. *Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Versão para Conselho Pleno do CNE de 19/05/2020. Brasília: DF, 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Brasília: DF, 2020b.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2008, Volumen 1, Número 1, p. 93-109.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. *Cadernos de Pesquisa*, v.43, n.148, p.336-347, jan./abr. 2013.

BURITY, Joanildo A. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. *Simpósio Internacional Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na Prática Social. Teoria do discurso e análise do discurso*. 2006, p. 1-8.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2014, p. 59-74.

CÓSSIO, Maria de Fátima; SCHERER, Susana Schneid. Governança em rede e parcerias público-privadas em educação no estado do RS. *Revista Contrapontos Eletrônica*, Vol. 19, Nº 2, Itajaí, jan-dez 2019, p. 71-92.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. *Revista Investigación Cualitativa*, 2017, p. 23-35.

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo. O discurso da revista *Nova Escola* sobre o agir docente: uma relação assimétrica. *Revista de Letras Dom Alberto*, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012, p. 17-35.

DIAS, Rosanne Evangelista. Redes políticas de formação de professores. *Revista Contemporânea da Educação*, v. 3, n. 5, 2008, p. 33-45.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). *Tese de doutorado*. Faculdade de Educação – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248 p., 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. (Orgs.) *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012, p. 200-214.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista E-curriculum*. v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, v. 11, p. 590-604, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, Docência e seus Antagonismos no Espaço Iberoamericano. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 100-114, 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; BORGES, Veronica. Por uma Educação/ aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In. LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (Orgs.). *A Teoria do Discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018, p. 333-360.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: *23ª Reunião Anual da ANPEd*. Minas Gerais: Caxambu, 2020, p. 1-16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.pdf> Acesso em: junho de 2020.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, ano 10, nº 15, p. 1-29, 2012.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*. v. 43, n. 148, p. 348-365. jan./abr. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Lógica Empresarial na Educação à serviço do retrocesso*. 26 de junho de 2020. Vídeo (2h:04min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XEzbNaRr0oE> Acesso em: 26 de junho de 2020. Participação de Luiz Carlos de Freitas (Unicamp); Iasmin Marinho (UERN); Vanessa Leão e Marina Câmara (Tradutoras e Intérpretes de Libras).

GIACAGLIA, Marta. Universalismo e particularismos: emancipação e democracia na teoria do discurso. In. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2014, p. 93-108.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Plana, 2004, 324 p.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. Disponível em: <<[http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat %C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>> Acesso em: 7 de setembro de 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, p 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. In. LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013, p. 9-17.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015a.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015b, p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.157, p.486-507 jul./set. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel; BURITY, Daniel. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In. LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral.

Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015, p. 7-32.

LOPES, Alice Casimiro; Delboni, Tania. O currículo e seus desafios na escola pública: práticas, políticas e atores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 719-721, set./dez. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-curriculum*, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-15, 2018.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MARCHART, Olivier. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. MENDONÇA, Daniel de; Rodrigues, Léo Peixoto (Orgs.). In. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 9-13.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2014, p. 109-132.

MARTINS, André Silva. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. *Lua Nova – Revista de Cultura e Ciência Política*, nº 91, p. 135-167, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUC-RS, 2014, p. 47-58.

NSC TOTAL. Campanha de valorização do professor ganha página na web. Objetivo é agregar vídeos e conteúdo sobre a importância do magistério. *NSC Total*, 10 de junho de 2011. Educação. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/campanha-de-valorizacao-do-professor-ganha-pagina-na-web> Acesso em: Junho de 2021.

OEI. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Metas Educativas 2021*. Secretaria General Iberoamericana. Naciones Unidas (CEPAL), septiembre de 2011, pp.337.

OLIVEIRA, Veronica Borges de. Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, p. 1-17.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. *Vozes da Educação*, 2012. Disponível em: <<http

[://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/apoliticaderesponsabilizacaodosprofssores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andradeoliveira/](http://vozesdaeducacao.org.br/blog/2012/12/21/apoliticaderesponsabilizacaodosprofssores-tem-promovido-uma-verdadeira-corrosao-na-carreira-diz-dalila-andradeoliveira/)>> Acesso em: 4 de abril de 2015.

ONU. *Declaração do milênio das Nações Unidas*. EUA, Nova York: 2000. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf> Acesso em: fevereiro de 2020.

OSHIMA, Flávia Yuri. Bernardete Gatti: "Nossas faculdades não sabem formar professores". *Época*, 6 de novembro de 2016. Educação. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html> Acesso em: junho de 2021

PARAÍSO, Marlucy Alves. Ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, 2016, p. 388-415.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. In. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdUPUC-RS, 2014, p. 151-162.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 2020, p. 1–39.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita. Elaboração e análise de redes de política. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-12, 2020.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25, 2019, p. 239-256.

SCHEDLER, Andreas. *¿Qué es la rendición de cuentas?*. México: Instituto Federal de Acceso a la Información Pública, 2004.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 2014, 27(1), p. 7-28.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: Mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? *Educação Temática Digital*. v.17, n.1, p.58-74, jan./abr. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SETTI, Rennan. Jorge Paulo Lemann: ‘O que eu gosto mais é que toda crise é cheia de oportunidades’. *O Globo*, 16 de abril de 2020. Economia. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/economia/jorge-paulo-lemann-que-eu-gosto-mais-que-toda-criecheia-de-oportunidades-24375730> Acesso em: junho de 2021.

SOARES, Ana Paula Peixoto; BARBALHO, Camila de Moraes. Demandas para políticas curriculares de formação de professores no Plano Nacional de Educação. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, 2015.

SOARES, Ana Paula Peixoto. Discursos de responsabilização docente em revista: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 152 p., 2016.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2014, p. 133-150.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Compromisso Todos pela Educação: bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais*. São Paulo, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório de atividades do Todos pela Educação 2007*. São Paulo: 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Estatuto Social*. São Paulo, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. <https://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso: junho de 2016 a agosto de 2021.

TORRES, Wagner Nóbrega; DIAS, Rosanne Evangelista. Comunidades epistêmicas nas políticas de currículo em EJA. In: LOPES, Alice Casimiro; Dias, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. (Orgs.) *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 205-224.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia: Jomtien, 1990.

UNESCO. Declaração de Dakar. Dakar, Senegal: 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso em: fevereiro de 2020.

UNESCO. *Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*. Relatório de monitoramento global da educação. UNESCO, 2017, p. 1-63.

ZEPELINI, Marcio. Advocacy: o lobby do bem. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA*, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/acaosocial/article26c3.html?id.article=592> Acesso em: junho de 2021.