



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DOCENTE E A EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO DO

PROFESSOR:

Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014

CARMEN CUNHA RODRIGUES DE FREITAS

RIO DE JANEIRO

2014

CARMEN CUNHA RODRIGUES DE FREITAS

**TRABALHO DOCENTE E A EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO DO
PROFESSOR:**

Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientada pelo Professor Doutor Roberto Leher na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

RIO DE JANEIRO

2014

CARMEN CUNHA RODRIGUES DE FREITAS

TRABALHO DOCENTE E A EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO DO

PROFESSOR:

Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientada pelo Professor Doutor Roberto Leher na linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em

Prof. Dr. Roberto Leher – UFRJ

Prof^a. Dra. Vânia Cardoso da Motta – UFRJ

Prof^a. Dra. Sonia Maria Rummert – UFF

*A todos os professores lutadores, aqueles que não
desistem de lutar por uma educação pública de
qualidade.*

A vocês, meu trabalho, meu respeito, minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi iniciado em 2012, ano em que houve uma grande greve na UFRJ, com grande participação dos professores, servidores técnico-administrativos, estudantes de graduação e pós-graduação.

Ele termina em 2014, ano em que eu, já como servidora, participo de uma greve no Colégio Pedro II, certamente a primeira de muitas mobilizações neste colégio.

No ano do meio, 2013, fomos surpreendidos pela presença de milhões de pessoas nas ruas por melhorias na qualidade de vida da população brasileira e ajudamos a construir o que agora se conhece como as Jornadas de Junho, com pautas como o aumento da qualidade do transporte, educação e saúde públicos.

Agora, em julho de 2014, vinte e três companheiros são presos e procurados por fazer parte destas jornadas e lutar por um futuro mais feliz, livre e igualitário.

Assim, o caminho percorrido para a construção deste trabalho foi marcado por intensa militância e lutas. Por isso, devo iniciar agradecendo a todos os companheiros que, ombro a ombro, lutaram comigo por um outro mundo e uma outra educação.

Aos companheiros de UFRJ que participaram da construção da greve da pós-graduação, mostrando que a pós também faz greve e consegue utilizar sua força criadora para a luta: Daniele Pinheiro, Pedro Mara, Rafaela Sardinha, Jade Prata, Leonardo Kaplan, André Augustin, Gregory Costa, Leila Salim, Rodrigo Marcelino, Lucas Rangoni e muitos outros companheiros – impossível lembrar o nome de todos. E também aos professores que foram protagonistas desta inesquecível greve e tanto nos inspiraram: meu querido orientador Prof. Roberto Leher, Prof. Mauro Iasi, Prof^a Vânia Motta, Prof^a Claudia Piccinini, Prof^a Rosa Neves e vários outros.

Agradeço também aos companheiros de militância do Colégio Pedro II, com que estou aprendendo muito sobre este colégio e suas lutas e com quem estou construindo belas amizades: Luisa Guedes, Priscila Bastos, Nélia Mara, Michele Botelho, Flávia Assis, Renata Gondim, Alexandre Samis, Albano Teixeira, Elisa, Sérgio, Leandro Vendramin, Arthur Caser, Germano e todos aqueles que participaram do comando de greve em 2014.

Agradeço, principalmente, aos meus companheiros de lutas nas Jornadas de Junho afora, companheiros e amigos com quem estou sempre aprendendo e dividindo a luta e a vida: João Salles, Helena Dozzi, Felipe Frieb, Jose Freitas, Filipe Ratão, Pedro Punk, Pedro Freire, Ana Paula Morel, Luiza Colombo, Ângela Moraes, Thais Gomes, Renato Padilha, Alex Silva, Adriana Souza, Larissa Azevedo e muitos outros nomes que não caberiam aqui. Sua ousadia de viver a vida lutando me inspira a cada dia.

Também gostaria de agradecer à minha família, em especial à minha mãe, Naira, por todo seu apoio e carinho, pois sem ela eu não estaria aqui hoje; à Isabella, minha filha, por ser minha melhor companheira e compreender todos os momentos em que não pude estar com ela por estar me dedicando aos estudos; ao meu “marido” Leo pela força e ajuda em todos os momentos. Agradeço também aos meus queridos irmãos Carlos, Luiza e Cristiane por compartilhar a vida comigo e ao meu pai, Lino, pelo encorajamento neste desafio.

Foram muito importantes nesta trajetória as contribuições e discussões com o nosso grupo de estudos, o COLEMARX, em especial o GT de Trabalho e Formação Docente. Gostaria de agradecer todas as ideias compartilhadas com os queridos colegas e professores deste grupo.

E, finalmente, gostaria de fazer um agradecimento muito especial ao meu orientador, o querido Professor Roberto Leher, com quem venho trilhando um caminho conjunto desde a graduação e desde então tem contribuído de maneira decisiva na minha formação, orientando sem tutelar a minha forma de pensar. Seu exemplo de pesquisador, militante e ser humano eu levarei para toda a vida.

Ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica.

Autor desconhecido

RESUMO

FREITAS, Carmen Cunha R. *Trabalho Docente e Expropriação do Conhecimento do Professor: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

O presente trabalho investiga as concepções de trabalho docente do Movimento Todos Pela Educação (TPE), buscando verificar em que medida estas concepções estão influenciando a legislação atual de educação. Para realizar esta análise, nos baseamos no conceito de expropriação do conhecimento docente, que explica as transformações na natureza do trabalho docente de um trabalho intelectual para um trabalho de executor de tarefas, compreendendo que esta mudança ocorre pois o conhecimento do professor está sendo expropriado do mesmo para ser introjetado na tecnologia educacional. Este questionamento parte de uma inquietação com as transformações na natureza do trabalho docente percebidas a partir do uso intensivo de mecanismos de controle do trabalho do professor. Esta pesquisa parte dos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico, utilizando a metodologia da pesquisa documental, cuja base empírica consiste nos documentos do TPE e na legislação educacional aprovada após a criação deste movimento, isto é, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seus diversos programas, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. A dissertação está dividida em três capítulos: primeiramente, estudamos o conceito de expropriação do conhecimento do professor, a partir das condições históricas que produzem este fenômeno, relacionando-o às reformas da educação e do Estado iniciados nos anos 1980 e 1990; a seguir analisamos o TPE, seus pressupostos pedagógicos e sua concepção de trabalho docente; por fim, analisamos a legislação educacional entre 2007 e 2014, ou seja, desde o surgimento do TPE até o presente momento, buscando verificar a presença das concepções do TPE acerca do trabalho docente. A pesquisa permitiu evidenciar congruência entre a legislação do período analisado com as diretrizes e metas do TPE, possibilitando concluir que, desde sua criação, o TPE vem influenciando nas políticas públicas para a educação como um todo e, particularmente, para o trabalho docente.

Palavras chave: educação básica; política pública em educação; trabalho docente; expropriação; Todos Pela Educação; legislação educacional.

ABSTRACT

FREITAS, Carmen Cunha R. *Teacher's Work and Knowledge Expropriation: Todos Pela Educação Movement and educational laws 2007-2014*. Dissertation (Master in Education). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

The present work investigates the conceptions of teacher's work in the Todos Pela Educação (TPE) – All For Education movement, in an effort to verify to what point are these conceptions present in current educational laws. To carry on this analysis, we are based on the concept of knowledge expropriation, which explains the transformations in teacher's work from an intellectual work to a task execution work, understanding that this change occurs because teacher's knowledge is being expropriated from it and being injected in educational technologies. This question comes from a concern with the transformations in the nature of teacher's work perceived through the excessive use of means of control of teacher's work. The research is anchored in the theoretical and methodological principles of dialectic materialism, using desk research methodology, based on TPE documents as and the educational laws approved after the beginning of the movement, that is, the Development of Education Plan (PDE) along with the many programs it involves, as well as the National Education Plan 2011-2020 (PNE). The dissertation is divided in three chapters: first, we study the concept of teacher's knowledge expropriation, based on the historical conditions that produce this phenomenon, relating it to the State and education reforms that began in the 1980's and 1990's; then, we analyze TPE movement, its pedagogical assumptions and its conceptions regarding teacher's work; and finally, we analyze the educational laws between 2007 and 2014, i.e., from the beginning of the TPE movement until present time, trying to verify the presence of TPE conceptions concerning teacher's work. The research allowed us to verify that there is coherence between the legislation of the analyzed period and the guidelines and goals of the TPE movement, making it possible to conclude that, since its creation, TPE has been influential in public policies for education in general, and teacher's work in particular.

Key words: basic education; public policies for education; teacher's work; knowledge expropriation; All For Education; educational laws.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Objetivos.....	18
1.2	Relevância.....	19
1.3	Procedimentos teórico-metodológicos.....	20
2	A EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE COMO CONDIÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DA CONTRA-REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA	24
2.1	A contra-reforma do Estado brasileiro	24
2.2	A reforma da educação	26
2.3	A pedagogia das competências	27
2.4	As avaliações padronizadas.....	29
2.5	Reformas na legislação educacional.....	30
2.6	Reformas educacionais e trabalho docente.....	32
3	O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO	37
3.1	Fundação e membros do TPE	38
3.2	Justificativa e objetivos do TPE.....	40
3.3	As 5 metas e o projeto pedagógico do TPE	42
3.4	As 5 Bandeiras	46
3.5	Atuação do TPE na educação pública	48
3.6	O TPE e o trabalho docente	50
4	A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	56
4.1	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).....	56
4.1.2	<i>O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.....</i>	<i>59</i>
4.1.3	<i>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)</i>	<i>64</i>
4.1.4	<i>O PDE e o trabalho docente</i>	<i>66</i>

4.1.4.1. Piso do magistério.....	69
4.1.4.2. Universidade Aberta do Brasil (UAB)	70
4.1.4.3. Programa Brasil Alfabetizado.....	72
4.1.4.4. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.....	74
4.1.4.5. Guia de tecnologias.....	75
4.1.4.6. Conteúdos educacionais digitais multimídia	76
4.1.4.7. Nova CAPES	77
4.1.4.8. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)	79
4.1.4.9. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	80
4.1.4.10. Provinha Brasil	81
4.2. O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
6 REFERÊNCIAS.....	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AdUFRJ - Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços

BID - Banco Interamericano do Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

C&T - Ciência e Tecnologia

CD - Conselho Deliberativo

CEPAL - Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe

CF - Constituição Federal

COLEMARX - Coletivo de Estudos Marxismo e Educação

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos

EaD - Ensino à Distância

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBC - Movimento Brasil Competitivo

MEC - Ministério da Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONG - Organismo Não Governamental

OS - Organização Social

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PL - Projeto de Lei

PDDE - Programa Dinheiro Direto da Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT - Partido dos Trabalhadores

Reduca - Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

TPE - Todos Pela Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Documentos do TPE	22
Tabela 2: Comparação documento “Dez Causas, 26 Compromissos” e diretrizes do decreto 6.094/2007	60
Tabela 3: Lista de programas do PDE relacionados ao trabalho docente	68

1 INTRODUÇÃO

Ao menos desde a Constituição Federal de 1988, todas as leis e documentos oficiais que abordam a educação apregoam a “valorização do magistério”, ou “valorização dos profissionais de educação” ou alguma expressão equivalente. Isto significa que, há mais de 15 anos, reconhecemos a importância do professor para o desenvolvimento da educação básica no Brasil, e relacionamos esta importância à necessidade de oferecer condições decentes de trabalho aos profissionais do magistério.

Contudo, ainda assim, permanecem diversos problemas nas condições de trabalho e remuneração dos professores da educação básica: estes são a categoria com a pior remuneração dentre os profissionais com ensino superior completo – e a diferença não é pequena: os professores chegam a receber 50% a menos do que a média dos profissionais com este nível de ensino, segundo o IBGE; 57% dos municípios brasileiros não oferecem plano de carreira para os professores¹; e a porcentagem de contratos temporários nas redes estaduais no país chegam a cerca de 30%².

Por outro lado, há também graves problemas nas condições imateriais da profissão docente, que sofre uma desvalorização social e também um ataque à sua relativa autonomia pedagógica, desde que o seu trabalho vem sendo mais e mais controlado através das avaliações padronizadas, uso de cartilhas, políticas meritocráticas, entre outros. A formação do professor também vem sendo precarizada, sendo cada vez mais realizada em cursos à distância ou de qualidade duvidosa. Estes processos, quando olhados em conjunto, revelam um esvaziamento intelectual do trabalho docente.

Entertanto, o discurso de valorização do professor está constantemente presente, oriundo de diversos segmentos da sociedade. O Movimento Todos Pela Educação (TPE) é um desses sujeitos cujo discurso preconiza a melhoria de condições do trabalho e da formação do professor:

Não se pode pensar em formação de professores sem refletir sobre as condições de trabalho e incentivo à carreira desse profissional essencial para a constituição de uma sociedade democrática. Esses pilares não se dissociam por serem dimensões que organizam o “fazer bem” do professor, para que ele possa, efetivamente, “fazer o bem”. Se bem formado, com condições dignas, com um salário compatível com

¹ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,professor-nao-tem-plano-de-carreira-em-57-das-cidades-imp-,767829>. Acesso em: 19 ago 2014.

² Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/contratos-temporarios-de-docentes-prejudicam-desempenho-dos-alunos.htm>. Acesso em: 19 ago 2014.

seu desempenho e uma perspectiva de carreira promissora que dê bons horizontes para sua maturação profissional e pessoal, ele terá o que um profissional precisa para exercer sua função. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p.110)

Ora, uma boa formação inicial para o professor, condições de trabalho, um bom salário e um plano de carreira são pautas históricas dos movimentos dos educadores. Isto significa que o TPE e os sindicatos dos educadores têm os mesmos interesses quando se fala de trabalho docente? E mais: se todos estes diferentes segmentos sociais estão interessados em melhorar as condições de trabalho do professor, por que estas não melhoram?

De acordo com os trabalhos de Érika Martins (2013), Leher & Evangelista (2012) e Motta (2009), o TPE, apesar do seu discurso de boa vontade para com o desenvolvimento da educação de qualidade, é, na realidade, um movimento empresarial que se organiza para impor a sua agenda sobre a escola pública brasileira, cuja definição de qualidade reflete uma visão gerencial e mercadológica da educação. Entretanto, o Movimento se apropria de antigas bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação para alcançarem a aceitação da sociedade.

A agenda deste Movimento inclui o uso intensivo das avaliações padronizadas, as políticas de aceleração da aprendizagem, e, principalmente, a entrada de empresas privadas na educação pública. Os autores mencionados nos mostram também que o TPE vem se utilizando de seus laços com membros da administração pública, além de sua influência econômica, para impor esta agenda, que está sendo adotada através da legislação educacional, o que tem trazido consequências bastante danosas para a educação pública.

As incursões do TPE na escola pública vêm aumentando o sentido utilitarista da escola, de formar pessoas apenas para o mercado de trabalho, esquecendo-se do sentido mais amplo da educação pública. Por outro lado, serve também como uma educação para o consenso, para a sociabilização para o momento atual do capitalismo, momento esse que inclui uma grande flexibilização nas relações de trabalho e uma diminuição de direitos sociais.

A partir destas constatações, passamos à pergunta que orienta este trabalho: por trás do discurso, qual são as reais concepções do TPE acerca do trabalho docente? E, como um desdobramento daquela pergunta, uma outra indagação: como estas concepções do TPE estão influenciando a legislação educacional no que concerne o trabalho docente?

Para guiar esta análise, nos utilizamos do conceito de expropriação do conhecimento docente, conforme exposto por Barreto (2003) e Barreto & Leher (2003). Neste, vemos que,

mais do que uma perda de autonomia, na realidade a profissão docente vem sendo reconfigurada por uma expropriação de seus conhecimentos, que são retirados do professor para serem introjetados na tecnologia educacional, redefinindo a condição intelectual da profissão docente.

A motivação para este trabalho é a percepção de uma transformação no trabalho docente, que inclui uma modificação no papel deste profissional de um trabalhador intelectual para um executor de tarefas docentes, tarefas estas que são elaboradas por atores alheios à escola e à sala de aula, como empresas, ONGs, secretarias e ministério da educação.

Vemos, portanto, que o docente cada vez menos tem a possibilidade de elaborar o seu próprio trabalho, pois somente executa essas tarefas. Ao mesmo tempo, as avaliações promovem um grande controle do trabalho docente, que se faz necessário para verificar se de fato o professor está implementando as mudanças na educação necessárias à nova sociabilidade do capital.

Trata-se de uma expropriação do conhecimento dos professores, que é retirado destes para ser introjetado na tecnologia educacional, notadamente no uso de cartilhas elaboradas por grandes corporações que se valem de descritores que fundamentam o IDEB, difundindo, assim, a crença de que são eficazes como ferramentas para o trabalho docente, realimentando o ciclo vicioso das expropriações do conhecimento docente e, por extensão, das crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras.

Para pensar estas questões, é necessário compreender que a profissão docente não é uma atividade isolada, já que está inserida dentro de um tipo de escola, que por sua vez faz parte de um tipo de sociedade. Em outras palavras: é impossível pensar o professor de forma descolada do contexto sócio-histórico em que vivemos, bem como de um modelo de escola que temos na sociedade contemporânea.

Isto esclarece a análise realizada no primeiro capítulo do trabalho, que procura entender a expropriação do trabalho docente a partir da contrarreforma educacional ocorrida nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil. Este recorte se justifica pois, embora já ocorressem expropriações do trabalho do professor na ditadura civil-militar iniciada em 1964, com uma grande queda salarial, o tecnicismo educacional e uma divisão de tarefas entre professores e especialistas, acreditamos que os processos atuais que ocorrem na educação brasileira e no trabalho docente se iniciam a partir de ditas reformas. Assim, neste capítulo, investigamos as transformações

no trabalho docente que ocorreram neste período, a partir da análise da conjuntura da educação de maneira mais ampla.

No segundo capítulo, nos debruçamos sobre o TPE e o seu projeto educacional, buscando compreender este Movimento a partir da conjuntura de sua fundação, em 2006, e dos membros que o compõem, para em seguida analisar o seu projeto pedagógico, impresso em suas metas e bandeiras. Finalmente, investigamos as concepções do TPE sobre o trabalho docente, a partir do mencionado conceito de expropriação do conhecimento docente.

No terceiro capítulo, analisamos a legislação brasileira de educação do período após a criação do TPE, ou seja, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo MEC, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (lei 13.005/2014), aprovado pelo congresso em junho de 2014. Nesta análise, buscamos verificar se esta legislação tem acordo com as proposições do TPE para o trabalho docente.

1.1 Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é compreender qual é a concepção de trabalho docente no Movimento Todos Pela Educação, fazendo uma ligação entre esta concepção de professor e o movimento mais amplo de transformações no mundo e na educação, já que compreendemos que a transformação da profissão docente não é um fato isolado, pois está inserido em um contexto maior de educação e de mundo.

A questão é: como o docente está inserido nas concepções do TPE? Que papel tem o empresariado nesta reestruturação da educação e da profissão docente?

Como objetivos específicos, apontamos:

- 1) Analisar a presença das concepções, metas e bandeiras do TPE na legislação atual de educação.
- 2) Investigar o contexto de criação do Movimento Todos Pela Educação;
- 3) Compreender as concepções educacionais e o projeto pedagógico deste Movimento;

Compreendemos que o TPE coloca uma grande importância na figura do professor, sendo uma das suas bandeiras ligada à formação de professores e à valorização do magistério.

Contudo, questionamos qual a concepção de professor que permeia este Movimento, já que, conforme dissemos, subjacente ao discurso de valorização docente encontram-se diversas concepções diferentes. Portanto, cabe indagar: como este Movimento contribui para a organização atual do trabalho e da formação de professores? E ainda: qual a visão de professor que está subjacente a este? Nesta visão o professor é um intelectual, um cientista da educação? Ou simplesmente um executor de tarefas?

Compreender a concepção de trabalho docente presente no TPE é, portanto, o objetivo principal deste trabalho, considerando, particularmente:

- 1) A conceituação sobre o trabalho docente, verificando tensões entre o trabalhador intelectual e o executor de tarefas;
- 2) Concepções e práticas pretendidas de valorização do magistério;
- 3) Indicações sobre a formação docente.

Complementarmente, analisaremos também outras dimensões associadas ao processo de expropriação:

- Metas de desempenho;
- Remuneração associada às metas;
- Avaliação do trabalho docente;
- Utilização de materiais didáticos e o trabalho docente.

1.2 Relevância

O projeto de empresariamento da educação pública brasileira é um projeto que está sendo implementado de maneira rápida e definitiva, com a ingerência cada vez maior de empresas de capital privado nas escolas públicas, em diversas instâncias: desde o fornecimento de materiais didáticos, passando pela atuação em projetos através de parcerias público-privadas, até o processo decisório da política educacional, a partir da influência impressa na legislação da educação.

Isto é de suma importância para a classe burguesa por dois motivos: em primeiro lugar, envolve a formação de mão de obra de milhares e milhares de futuros trabalhadores que, em alguns anos, estarão ocupando postos de trabalho nas empresas, o que torna os empresários diretamente interessados no que será trabalhado em sala de aula nas escolas públicas. Em segundo lugar, porque a escola é o espaço de socialização destes trabalhadores, o lugar onde se aprende que tipo de cidadão seremos, para qual tipo de sociedade. Ou seja: é aí que se forma os sujeitos para a divisão do trabalho na qual alguns mandam e outros obedecem, onde alguns pensam e outros executam, divisão necessária a uma sociedade de classes.

Assim, um grupo de empresários brasileiros percebeu a necessidade de realizar uma atuação coesa e de peso nas escolas públicas, e organizaram-se em um Movimento, cujos tentáculos alcançam projetos sociais de diversas empresas, ONGs e até mesmo o governo. O TPE representa, de fato, um projeto da classe burguesa para a educação, com clareza de objetivos e uma atuação única, cuja força vem levando este projeto a ser adotado pela educação pública em todo o país.

No projeto educacional do TPE, os educadores são de suma importância, pois são eles que o entregarão diretamente para os alunos. Porém o professor pode, simplesmente, não aceitar este projeto e trabalhar, dentro de sua sala de aula, de uma outra maneira. Para se blindar contra esta possibilidade é que vem a necessidade de transformar o papel do professor para que ele seja somente um *mediador*, e não um elaborador do conhecimento.

Aí reside a importância de questionar: Que medidas o TPE está adotando para concretizar este processo? Como estas medidas estão se refletindo na legislação educacional?

Conhecer profundamente o projeto de professor e de educação do TPE é o primeiro passo para que possamos – nós, educadores, trabalhadores e movimentos sociais de educação – nos defender das investidas deste Movimento na educação pública, e indo mais além, construir também o nosso projeto de professor e educação para a sociedade que queremos.

1.3 Procedimentos teórico-metodológicos

Este trabalho situa-se na área de educação, mais especificamente no campo de estudos sobre trabalho docente, e apoia-se em um referencial teórico de autores que trazem uma perspectiva crítica. Compreendemos, portanto, o trabalho docente dentro de uma perspectiva

ontológica, que entende o trabalho como atividade especificamente humana e, mais ainda, como atividade que define o ser humano. Dentro desta perspectiva, todo trabalho, incluindo o trabalho dos professores, é, ao mesmo tempo, trabalho intelectual e trabalho manual, pois todas as funções exigem um pouco dos dois tipos de atividades. Ainda assim, para Gramsci (1989) existem trabalhadores cuja função é intelectual, pois em sua função prevalecem as atividades intelectuais sobre as atividades mecânicas. Este seria o caso dos professores, em um tipo de escola e de educação que respeitasse a autonomia do docente. Entretanto, na conjuntura atual, o trabalho dos professores torna-se cada vez mais mecânico e cada vez menos intelectual. É esta transformação que pretendemos investigar neste trabalho.

Nesta investigação, o conceito central, no qual baseamos todos os capítulos e que perpassou todas as nossas análises, é o já mencionado conceito de expropriação do conhecimento docente, que explica as transformações na natureza do trabalho docente a partir do entendimento de que este trabalho vem sendo ressignificado em sua dimensão intelectual, já que os conhecimentos que antes pertenciam ao professor, agora estão introjetados na tecnologia educacional. Este conceito foi desenvolvido nos trabalhos de Raquel Barreto (2003) e Barreto & Leher (2003).

É, portanto, a partir de uma questão do mundo concreto que partimos para a análise. Para compreender esta questão de um modo mais global, optamos por iniciar o trabalho com uma análise histórica das transformações do trabalho docente, a partir da contrarreforma no Estado e na educação realizadas nos anos 1980 e 1990. Partimos de uma análise mais global das relações de trabalho e educação, apoiando-nos em Leher (2003, 2010) e Wood (2003), mantendo sempre em vista o conceito desenvolvido por Florestan Fernandes (1975) de capitalismo dependente, fundamental para compreender os movimentos político-econômicos entre os países centrais e os periféricos, bem como seus reflexos na educação.

Em seguida verificamos as manifestações concretas destas transformações mais amplas, que incluem a pedagogia das competências (RAMOS, 2002; BRUNO, 2011) e as avaliações padronizadas (ABOITES, 2012), assim como os seus reflexos na legislação da educação (SAVIANI, 1998) e, mais especificamente, no trabalho docente, a partir das análises de Evangelista & Shiroma (2007), Kuenzer (1999) e Hypólito (2011).

Esta pesquisa teórica é complementada por uma pesquisa documental, que inclui o estudo da legislação de educação daquele momento (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDB), além de documentos dos organismos internacionais que indicam os movimentos dados pela reforma da educação, como o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Na segunda etapa do trabalho, que investiga especificamente o Movimento Todos Pela Educação, suas concepções de educação e de trabalho docente, nos utilizamos dos documentos produzidos pelo próprio Movimento e disponibilizados em seu *site* na internet. Alguns documentos são relatórios produzidos anualmente pelo TPE, outros foram elaborados à época de sua criação, além de documentos diversos que, de alguma forma, expõem as diretrizes do movimento, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Documentos do TPE

Documentos	Ano
Compromisso Todos Pela Educação: bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais	2006
Todos Pela Educação Rumo a 2022	2006
Relatórios de Atividades do Todos Pela Educação	2007, 2008
Relatórios De Olho nas Metas	2008, 2009, 2010, 2011, 2012
Todos Pela Educação: 2006-2009	2009
Educação: uma agenda urgente	2011
Todos Pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras	2012
Anuários Brasileiros da Educação Básica	2013, 2014

Neste capítulo, utilizamos também reportagens jornalísticas vinculadas pelo *site* do TPE, que representam também a sua visão de educação, bem como documentos do BM e da UNESCO que possuem afinidades com a ideologia do Movimento.

Esta análise documental foi acrescida pelas leituras dos trabalhos de Motta (2008 e 2009), Evangelista & Leher (2012) e Erika Martins (2013), que fazem uma análise do Movimento Todos Pela Educação.

No capítulo 4, onde analisamos mais detidamente o trabalho docente na legislação educacional, o foco esteve presente na análise documental do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), aprovado pelo decreto 6.094/2007, e a legislação que envolve os seus diversos programas, como decretos, resoluções, portarias, entre outros, que estão listados mais detalhadamente no próprio capítulo, além do documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, lançado pelo MEC em 2007, que procura explicar os princípios político-pedagógicos do PDE. A análise privilegiou também o recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, lei 13.005 de 2014.

Na análise do PDE, nos foi de grande valia os trabalhos de Dermeval Saviani (2009), Malini (2009) e Barão (2009), os quais realizam análises bastante aprofundadas deste Plano. Quanto ao PNE 2011-2020, a navegação e análise desta lei foi facilitada imensamente pelo trabalho do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX) e da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ (AdUFRJ) de análise desta legislação (2014).

Partimos, portanto, de uma questão concreta, buscando na teoria e na pesquisa empírica, de forma aliada, as ferramentas para compreender essa realidade. Portanto, buscamos realizar uma análise que englobe um diálogo entre a teoria e o concreto, nos inserindo, assim, dentro de uma metodologia de pesquisa do materialismo dialético.

2 A EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOCENTE COMO CONDIÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DA CONTRARREFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA

2.1 A contrarreforma do Estado brasileiro

Durante as décadas de 1980 e 1990, período subsequente à redemocratização brasileira e, portanto, momento em que uma nova legislação para o país e para a educação foram elaboradas, o capital, em busca de saída para a crise dos anos 1970, forjou novas vias para a liberalização das finanças e de mercadorias, de desregulamentação dos direitos trabalhistas em âmbito planetário, em detrimento dos direitos sociais obtidos pelos trabalhadores no pós-Segunda Guerra, configurando um estágio que conhecemos como globalização. Houve, neste período, um grande movimento de internacionalização do capital (WOOD, 2003), envolvendo grandes transformações nas esferas econômica e política. Os países centrais expandiram seus mercados e deslocaram parte da produção para os países de capitalismo dependente, onde o custo mais baixo da mão de obra e das matérias primas, além das baixas regulações nas legislações ambientais e trabalhistas permitem um lucro ainda maior das empresas. Nesse contexto, o setor financeiro passou a ter prevalência perante outras frações burguesas. Diante de todas essas mudanças, o panorama do trabalho foi profundamente modificado: o trabalhador se viu em face de um quadro de aumento do desemprego e da flexibilização das garantias trabalhistas.

Os Estados passaram, nesse contexto, por uma série de mudanças conhecidas como “reformas” neoliberais, no qual o Estado diminui seu papel na garantia de direitos sociais, ao passo em que mantém sua força através da regulação econômica e da imposição de um movimento de privatização (LEHER, 2003). Este movimento privatizante nem sempre se refere a privatizações *stricto sensu*, já que em alguns setores, como a saúde e a educação, trata-se de fato de uma mercantilização, com a difusão de uma visão gerencial na administração das instituições e também com a transferência de parte destes serviços públicos para a iniciativa privada, através de parcerias público-privadas.

Neste processo de transformações do Estado, foram de fundamental importância o BM (Banco Mundial) e o FMI (Fundo Monetário Internacional). De fato, estes organismos internacionais “incentivaram” as reformas (conhecidas como Programas de Ajuste Estrutural) nos países capitalistas dependentes através da concessão de empréstimos atrelados a

determinadas condicionalidades (a agenda conhecida como Consenso de Washington), bem como por meio de seu poder junto à banca internacional, poder magnificado pelo contexto de renegociação das dívidas dos Estados, como no Plano Brady, lançado em 1989 e aplicado no Brasil em 1994. Na realidade, estes Organismos Internacionais não somente cumprem um papel econômico, de conceder empréstimos etc., mas também um papel de articulador político, ao levar para outros países as diretrizes de uma política implementada pelo grande capital dos países centrais, contribuindo para a construção das políticas da globalização e do neoliberalismo, bem como um papel intelectual, elaborando textos e documentos que definem a tônica de ditas políticas.

Florestan Fernandes (1975), com seu conceito de capitalismo dependente, nos ajuda a compreender este movimento: ele nos mostra que o Brasil, tal qual outros países periféricos, possuiu frações burguesas poderosas mas dependentes das burguesias dos países capitalistas centrais que se apropriam de parcela significativa do excedente econômico produzido por estes países dependentes. Contudo, não devemos pensar que os países capitalistas dependentes sejam vítimas desta relação: esta ocorre com o auxílio de frações burguesas locais, que atuam como sócias das frações hegemônicas, através da superexploração e superexpropriação dos trabalhadores. Os países de capitalismo dependente não puderam atingir o Estado de bem-estar social, pois este demandaria uma parcela considerável do fundo público que, na ausência de um projeto autopropelido de nação, acaba sendo apropriado pelas frações burguesas dominantes, em especial, como visto no caso brasileiro recente, pelas frações que operam as finanças, ligadas ao capital hegemônico internacional. Evidentemente, os países periféricos foram afetados pelas políticas neoliberais de modo ainda mais severo, em virtude da reduzida institucionalização dos direitos sociais universais, incidindo notadamente na flexibilização dos direitos trabalhistas, nas privatizações, na abertura econômica sob o comando das corporações e na ressignificação da educação e da saúde públicas, concebidas, desde os anos 1990, após o AGCS/OMC, como serviços, situação que foi exacerbada na saúde (planos de saúde) e na educação superior privada, mas que alcançou, de modo generalizado, toda área social, inclusive a educação básica pública, como será visto adiante.

As relações de dependência entre as frações burguesas locais vis-à-vis às frações dos países capitalistas levam a uma divisão internacional do trabalho, isto é, os postos de trabalho que necessitam de maior especialização tendem a concentrar-se nos países centrais, enquanto que nos países capitalistas dependentes a tendência é que haja postos de trabalho menos

qualificados. No neoliberalismo, com a expansão da produção para os países periféricos, essa divisão foi agudizada, como se depreende do exame das “maquilas” no México e nas montadoras no Brasil. Com o neoliberalismo, portanto, a flexibilização e a perda de direitos permite que a exploração e a expropriação no capitalismo dependente sejam ainda mais profundas.

Isto explica porque, nos países periféricos, a educação tem uma função econômica diferente do que nos países centrais: os postos de trabalho nos países dependentes exigem educação formal de baixa complexidade, ainda que em diversos níveis, do elementar ao superior. Frente a tais mudanças, os Organismos Internacionais passam a defender a necessidade de uma reforma educacional nos países capitalistas dependentes objetivando calibrar os respectivos sistemas às necessidades do capital. Contudo, é importante ressaltar que esta reforma, apesar de idealizada pela burguesia dos países centrais e sistematizadas pelos organismos internacionais, é operacionalizada pelo Estado brasileiro, que cria e modifica leis, e também disponibiliza (ou veta) recursos para garantir que ela ocorra.

2.2 A “reforma” da educação

Conforme o item anterior, com a contrarreforma do Estado, realizada para adequar o Brasil à chamada “nova ordem mundial”, a globalização, torna-se cada vez mais necessária uma “reforma” também na área educacional, já que para um novo tipo de economia, é fundamental que haja também um novo tipo de trabalhador, que engloba desde o trabalhador desempregado – que deverá ser incentivado ao empreendedorismo individual – até os postos mais altos nas empresas, aqueles que irão provavelmente demandar níveis educacionais mais altos e mais especializados.

No Brasil, os setores dominantes defendem esta “reforma”, apropriando-se da antiga bandeira de luta dos movimentos sociais que é a qualidade da educação. No entanto, o termo qualidade é ressignificado por estes setores. No discurso destes, a qualidade significa não a apropriação da ciência e da cultura socialmente produzidas pelo ser humano através da história, mas sim a qualidade exigida pelo “mercado”, ou seja, o conhecimento necessário para o trabalho superexplorado imprescindível para o funcionamento do capitalismo dependente (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Ao mesmo tempo, é preciso diminuir os gastos com educação, já que estamos em tempos de “Estado mínimo” – mínimo quando se trata de garantir os direitos sociais. Portanto, começa a delinear-se uma nova lógica para a educação, onde esta tenha serventia para o mercado, mas ao mesmo tempo não gaste muitos recursos. Surgem, daí, os pilares da reforma educacional brasileira:

2.3 A pedagogia das competências

Buscando justificar a “reforma” da educação, a escola pública e os professores são acusados de não conseguir formar para o trabalho, já que os conhecimentos transmitidos por estes não difundem as ditas competências que o mercado necessita, além de serem considerados muito dispendiosos para o Estado. A escola precisa, portanto, tornar-se eficiente financeiramente e eficaz para o mercado, transmitindo aos trabalhadores as *competências* exigidas pelos empregadores. Segundo Marise Ramos, “as reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas” (RAMOS, 2002, p. 402).

A “reforma” educacional iniciada no Brasil nos anos 1990 é, portanto, atravessada pela lógica da pedagogia das competências, na qual a escola não mais transmite conhecimento, mas sim competências verificáveis – atitudes, habilidades – exigidas pelo mercado de trabalho, incluindo a flexibilidade para transformar constantemente o seu trabalho conforme o mercado necessite. Assim, “os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se constituírem em insumos para o desenvolvimento das competências” (idem, p. 408), ou seja: a escola passa a ter como fim não a construção de conhecimento, mas a transmissão de habilidades e competências. A pedagogia das competências complementa a ideologia transmitida pela Teoria do Capital Humano³, pois as competências são habilidades *individuais* que resultam das experiências de cada indivíduo em sua escolarização e em sua experiência de trabalho. Desta forma, mantém-se o foco no indivíduo, que tem a responsabilidade de se

³ A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz, entende que o investimento no capital humano – ou seja, em educação – leva a um nível maior de desenvolvimento econômico dos países. Em um nível individual, este investimento leva também a melhores condições de empregabilidade e maiores ganhos salariais. Contudo, esta teoria oculta a divisão de classes e, portanto, a desigualdade de oportunidades, e por isso explica a causa – o desenvolvimento – como se fosse a consequência. Para mais informações, acessar o verbete de Gaudêncio Frigotto em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>.

qualificar para o trabalho e retira do Estado a necessidade de garantir emprego, já que caso o indivíduo falhe, não há ninguém para culpar além dele próprio. Esta lógica continua presente nas políticas de hoje e inclusive nas estratégias para o futuro na educação, figurando na Estratégia 2020 do Banco Mundial: “no nível individual, ainda que um diploma possa abrir portas para a empregabilidade, são as habilidades do trabalhador que determinam sua produtividade e habilidade para adaptar-se a novas tecnologias e oportunidades (WORLD BANK, 2011, p.25, tradução nossa).

Para Bruno (2011), “a pedagogia das competências é a forma contemporânea de subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital, tanto no que se refere aos trabalhadores que atuam dentro das empresas quanto aos que trabalham fora dela, encarregando-se da reprodução da classe trabalhadora em diversos âmbitos” (BRUNO, 2011, p.553). A autora afirma a necessidade de que o ensino para qualquer nível seja completamente instrumentalizado, transmitindo técnicas de trabalho e comportamento adaptativo aos códigos disciplinares.

Contudo, parece-nos até desnecessário dizer que a pedagogia das competências tende a limitar a educação escolar a um padrão mínimo para o mercado, levando a um estreitamento do currículo centrado nas competências mais básicas – já que aqueles que ocuparão os postos mais altos terão de percorrer outros níveis educacionais – como a leitura e a escrita, esquecendo outras dimensões da formação humana como as ciências naturais, as ciências sociais, as artes, gerando um empobrecimento da educação.

Por outro lado, a educação é considerada ineficiente também a partir de uma visão gerencial, pois trata-se, segundo os Organismos Internacionais, de um processo muito dispendioso. É preciso, portanto, tornar a escola mais eficiente, tal como uma empresa: deve-se eliminar os gastos “desnecessários” e focar naqueles que geram resultados – lembrando que os resultados desejados são sempre aqueles exigidos para a formação para o mercado de trabalho e para o consumo. (ABOITES, 2012). Segundo o Banco Mundial, “para obter o melhor valor para cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis – aqueles que já provaram contribuir para a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.4).

A lógica é que não há falta de investimento na educação: na realidade, estes investimentos estão sendo mal geridos, e o bom uso destes recursos seria o suficiente para garantir educação de qualidade para todos. Este discurso esteve presente nas “reformas” dos anos 1990

(LEHER, 2010a). Hoje, já se reconhece que há limitações financeiras, mas isto não deve ser um impedimento para que se atinja os padrões de qualidade: “o desafio será fazer com que os sistemas educacionais atinjam seus objetivos eficaz e eficientemente, dadas as restrições nos recursos financeiros, capacidade administrativa e técnica, habilidades de liderança e capital político” (WORLD BANK, op. cit, p. 32, tradução nossa). Por isso, deve-se garantir que o recurso alocado na educação tenha o melhor retorno possível. As competências selecionam quais as habilidades ensinadas na escola serão úteis ao mercado, e a educação deve focar-se nestas habilidades, evitando assim o desperdício de recursos com ensinamentos que não serão úteis.

2.4 As avaliações padronizadas

Como garantir que as escolas irão de fato implantar a pedagogia das competências? Aí é que entra a importância das avaliações padronizadas, implantadas no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), e também por diversas secretarias de educação dos estados e municípios. Assim como na gestão de uma empresa, é preciso avaliar a eficácia do investimento realizado em educação (LEHER, op. cit.). As avaliações, portanto, complementam a pedagogia das competências na reforma educacional, garantindo que as escolas gastem o seu tempo e seus recursos com aquilo que é “útil”. As avaliações padronizadas aparecem como um ótimo instrumento para verificar a eficácia dos gastos em educação, pois elas permitem avaliar quais são os gastos que têm um impacto imediato na aprendizagem dos alunos.

Elas cumprem, portanto, uma dupla função: garantir a eficiência dos gastos em educação, além de “orientar” o currículo e o trabalho pedagógico nas escolas, já que, a partir das avaliações, o governo pode exercer um controle maior sobre o que é ensinado nas escolas, pois os conteúdos privilegiados pelas avaliações terão que ser também prioridade nas escolas.

E ainda, para garantir que as escolas e os professores terão que seguir este modelo, tanto o governo federal quanto as secretarias locais de educação atrelam uma série de premiações para as escolas que obtiverem bons resultados, inclusive benefícios financeiros para os professores.

Contudo, diversos trabalhos (DAMASCENO; MELLO, 2013; RICHTER; SILVA, 2013; MENEGÃO; MALAVASI, 2013, só para citar alguns exemplos recentes) vêm demonstrando que estes exames não somente não estão melhorando a qualidade da educação, como de fato vêm reduzindo-a, limitando os currículos escolares às disciplinas privilegiadas nas avaliações, e a substituição da aprendizagem pelo treinamento dos estudantes para a realização destas provas, ou seja, as avaliações estão pautando o conteúdo trabalhado nas escolas. De fato, as avaliações padronizadas estão redefinindo o que é qualidade na educação, o que representa uma inversão, já que as avaliações deveriam ser determinadas pela qualidade da educação mas agora são elas que determinam a qualidade, pois todas as políticas, os investimentos realizados, agora estão sendo definidos pelos resultados das avaliações.

2.5 Reformas na legislação educacional

É importante frisar que é o Estado brasileiro que garante que estas reformas aconteçam, criando programas, leis e alocando recursos para que se concretizem as sugestões e exigências dos Organismos Internacionais. Nos anos 1990, isto acontece especialmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996). A LDB impulsiona o processo de “reforma” educacional, garantindo que os pilares da “reforma” estejam presentes na mais importante legislação de educação no país.

A pedagogia das competências se faz presente nesta legislação, ainda que de forma tímida, ao elencar como um dos objetivos do ensino fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, p.12), e do ensino médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (idem, p.14). Assim, a LDB atesta a validade da pedagogia das competências: o ensino fundamental (então o único nível de ensino obrigatório) serve para desenvolver a “capacidade de aprendizagem”, ou aprender a aprender⁴, o que significa a primazia das atitudes e habilidades sobre os conteúdos. Já o ensino médio (então opcional) serve para preparar para o

⁴ Neste ponto, a LDB faz uma alusão ao documento da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, onde “aprender a aprender” é colocado como um dos pilares da educação desejada pelo Organismo. É importante salientar que a UNESCO é considerada como o braço do BM na educação, trazendo para esta área as políticas daquele banco.

mercado de trabalho. Outros indícios apontam para a corroboração da pedagogia das competências na LDB, como a possibilidade de aceleração da aprendizagem – que é uma maneira de garantir a eficiência dos recursos aplicados.

A dita timidez com que os eixos da reforma entram na LDB não é um acidente: segundo Dermeval Saviani, a política global do governo para a educação não aparece na lei porque este “estrategicamente parece ter optado por não anunciá-la, procurando implementá-la através de reformas pontuais acreditando, talvez, que dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando eventuais resistências” (SAVIANI, 1998, p.200). Ou seja, já que havia uma grande pressão social em torno da LDB, organizada especialmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), o Congresso aprovou uma lei de certa forma genérica, aberta e flexível, deliberadamente desprovida de dispositivos que explicitassem os objetivos perseguidos pela contrarreforma educacional. Estes objetivos foram implementados através de macro reformas, como o Fundef e a desconstitucionalização da exigência de regime jurídico único para os docentes federais (previsto originalmente no Art. 206, V, CF, 1988) e de pequenas reformas, de decretos e portarias em torno das quais não houve tanta pressão da sociedade.

Entre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries (atualmente 1º ao 5º anos). Neste documento, a pedagogia das competências já aparece muito mais claramente. Conforme o documento:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilidades em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com nova tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação, e mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. (BRASIL, 1997, p.27)

A LDB também preconiza a necessidade de um sistema de avaliação nacional, ao colocar como incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (op. cit., p.4), embora a implementação do Sistema Avaliação da Educação Básica tenha sido iniciada ainda em 1990, com assistência internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

2.6 Reformas educacionais e trabalho docente

Vemos, assim, as linhas gerais da “reforma” educacional iniciada nos anos 1990, que leva a educação para um caminho utilitarista, no qual esta deve incorporar as demandas do setor produtivo como sendo suas metas. No entanto, esta “reforma” não pode ser completa sem que haja a adesão do professor. Esta adesão passa a ser uma grande preocupação dos Organismos Internacionais, conforme nos mostram Evangelista e Shiroma (2007), pois, sendo o fator humano da equação, os professores podem fugir ao modelo imposto pelas reformas educacionais. Além disso, conforme as autoras,

Os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma posição crítica ou, mesmo, por não entenderem do que trata a reforma. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.533)

De fato, os intelectuais ligados aos Organismos Internacionais advertem que “os professores se tornaram o maior obstáculo a uma educação de qualidade na América Latina” (PURYEAR, 2003, p.8), pois não estão de acordo com as diretrizes da reforma educacional. Assim, é necessário modificar a natureza do trabalho docente, de forma que não se dependa tanto da adesão dos professores à reforma.

Os Organismos Internacionais afirmam que o processo educacional está demasiadamente dependente do professor, já que este possui o monopólio da transmissão do conhecimento escolar (LABARCA, 1995). Desta forma, a principal transformação pela qual passa o trabalho docente é a expropriação do conhecimento do professor. Conforme Raquel Barreto:

Os organismos internacionais concluíram que o dito monopólio do conhecimento detido pelo professor poderia ser quebrado por meio da intensificação do uso de tecnologias da informação e da comunicação, assim como se dera nas fábricas pela conversão da subsunção formal pela subsunção real do trabalho ao capital. Com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo “globalizado”: preferencialmente à distância e em menor tempo! (BARRETO, 2003, p.277)

Conforme ocorreu com os operários fabris durante a revolução industrial, quando estes passaram da subsunção formal do trabalho ao capital (onde o capital extrai mais-valia do trabalho do operário, porém este ainda possui o controle parcial e o conhecimento sobre o seu trabalho nas manufaturas) para a subsunção real (na qual a máquina dita o ritmo do trabalho e o conhecimento sobre o trabalho é expropriado do trabalhador e injetado na máquina, já que

agora este somente compreende uma pequena fração da produção e não o processo como um todo), o trabalho do professor também deveria passar por um processo de expropriação do conhecimento.

De fato, a analogia entre a expropriação do trabalho docente e o operário na fábrica foi utilizada por Labarca, um analista da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)⁵:

Em todos os avanços tecnológicos produtivos surgidos, ao menos desde a revolução industrial, se observou uma transferência dos conhecimentos à maquinaria, aos instrumentos de trabalho e à organização. O sistema de educação conta neste momento com os meios para levar a cabo substituições técnicas análogas. As inovações tecnológicas destinadas a tornar mais eficientes os sistemas educativos requerem que os materiais de ensino e as metodologias para seu uso sejam produzidos industrialmente. Desta maneira, os meios didáticos se transformam nos depositários do conhecimento que recebem os estudantes e estes passam a ter um papel mais ativo. (LABARCA, op. cit., p.170, tradução nossa)

Portanto, é isto que deve ocorrer com o trabalho do professor: o conhecimento deve ser expropriado do professor para ser subsumido na tecnologia educacional. O material pedagógico, as tecnologias de ensino em geral, passam a ser os depositários do conhecimento, e não o docente, reduzido à condição de quem desempenha tarefas docentes. Assim, da mesma forma que o conhecimento do operário passou a ser limitado à operação das máquinas, o conhecimento do professor deve ser limitado ao manuseio e à utilização destas tecnologias educacionais – e aqui o termo tecnologia deve ser lido de forma ampla, pois não se limita a novos avanços da engenharia eletrônica, mas sim a novas técnicas e métodos utilizados (BARRETO, op. cit.).

É importante frisar que compreendemos o trabalho docente em uma perspectiva ontológica de trabalho, que entende o trabalho como atividade especificamente humana e, mais ainda, como atividade teleológica que constitui o ser humano. Dentro desta perspectiva, todo trabalho, incluindo o trabalho dos professores, é, ao mesmo tempo, trabalho intelectual e trabalho “braçal”, pois todas as funções exigem um pouco dos dois tipos de trabalho; é trabalho criador e, na sociedade capitalista, contraditoriamente, alienado, pois inscrito no processo mediato de reprodução do capital, por isso, é portador da luta de classes.

⁵ Segundo Oliveira (2001), a CEPAL, a partir de suas publicações e assessoramento aos governos, exerceu uma grande influência nas políticas no Brasil nos anos 1990, em especial na área educacional, tendo sido uma das principais fontes de ideia direcionadoras de políticas para este setor na América Latina e Caribe.

Para Gramsci (1989) existem trabalhadores cuja função é intelectual, pois em sua função prevalecem as atividades intelectuais sobre as atividades mecânicas. Este seria o caso do trabalho docente, pois grande parte de sua atividade envolve o aspecto intelectual: selecionar conteúdos, planejar aulas, elaborar avaliações, etc. Portanto, não é apenas a autonomia pedagógica que é perdida pelo professor neste processo, mas também, e principalmente, o seu conhecimento. Assim, a natureza do trabalho docente é transformada, pois suas atividades incluem cada vez menos processos de natureza intelectual e cada vez mais atividades mecânicas. Sendo expropriado dos seus conhecimentos, o professor é alienado também da dimensão intelectual do seu trabalho.

Portanto, a própria condição humana do professor é afetada, pois, conforme Marx (2007), o trabalho é constitutivo do ser humano, pois este possui a capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, a partir de uma concepção, de um planejamento anterior a este trabalho. Com a expropriação do conhecimento, o professor perde a possibilidade de conceber e planejar o seu trabalho.

É neste sentido que Acácia Kuenzer denomina o professor concebido pela reforma educacional de *professor tarefeiro* (1999). Segundo a autora, as reformas educacionais fizeram necessário um novo tipo de professor, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (KUENZER, 1999, p.182). Não cabe, portanto, ao professor, conhecer profundamente o conteúdo a ser ensinado, ou as teorias sobre aprendizagem, “desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas” (idem, ibidem). Complementarmente, esta política de esvaziamento da profissão docente justifica a desqualificação deste profissional também no aspecto material, com baixos salários, ausência de planos de carreira, condições precárias de trabalho, etc. Assim, o professor tarefeiro é o professor expropriado dos conhecimentos inerentes à realização do seu trabalho.

Junto com a expropriação do conhecimento docente, vem o controle do trabalho do professor. Aqui entram novamente as avaliações padronizadas na educação: elas permitem não apenas o controle dos resultados da educação como um todo, mas também sobre o trabalho de cada professor individualmente, verificando a eficiência do professor e sua adesão às medidas impostas pela “reforma” educacional. As avaliações complementam, portanto, a expropriação do trabalho docente, garantindo que o professor trabalhe os conteúdos privilegiados por elas. Assim, as avaliações representam mais um fator de limitação da

autonomia pedagógica de escolas e docentes, pois diminuem a sua liberdade de escolha sobre os conteúdos, a ordenação destes conteúdos, etc.

Por outro lado, as avaliações permitem também uma responsabilização individual de escolas e docentes pelo “fracasso” (ou sucesso) escolar. Isto vem, mais uma vez, legitimar a expropriação do conhecimento dos professores, já que levam ao discurso de que os professores são incapazes de formular o seu próprio trabalho, e assim, esta responsabilidade passa a ser transferida a outros entes. Isto permite e legitima, além das próprias avaliações padronizadas, os sistemas apostilados que vêm sendo adotados em diversos estados e municípios, com aulas já prontas, programadas e cronometradas, que os professores precisam seguir ao pé da letra (HYPÓLITO, 2011). Esta é uma das políticas que mais evidencia se tratar de fato de uma expropriação do conhecimento, já que o professor não pode sequer preparar suas aulas.

Outra medida que vem ao encontro do controle sobre o trabalho docente são as chamadas políticas meritocráticas de remuneração e premiação por desempenho dos professores – ainda que o termo meritocracia seja também ressignificado neste contexto, já que desconsideram, por exemplo, o nível de estudo dos professores, o que vai contra o próprio sentido liberal de mérito. Este tipo de política vem sido sugerido pelos Organismos Internacionais (PURYEAR, op. cit.) para garantir a eficiência dos professores e sua adesão à reforma através de uma coerção material. Assim, os professores que têm bons resultados nas avaliações padronizadas são premiados com bônus. Considerando a condição de rebaixamento dos salários dos professores das escolas públicas no Brasil, este nos parece um excelente mecanismo de controle sobre o trabalho docente. Embora não estejam sendo implementadas em nível nacional, estas políticas vêm acontecendo em diversos estados e municípios brasileiros.

A partir desta lógica meritocrática, os Organismos Internacionais vêm sugerindo a valorização dos “bons professores”, ou seja, aqueles professores com bom desempenho nas avaliações padronizadas. Segundo Puryear:

Bons professores são essenciais à boa educação e não podem se desenvolver sem uma forte estrutura profissional. A maior ajuda que os governos podem dar é garantir que esta estrutura esteja implantada. Deveriam trabalhar, junto com os sindicatos de professores, para estabelecer altos padrões profissionais e desenvolverem mecanismos para avaliarem o desempenho dos mestres. (PURYEAR, 2003, p.10)

Contudo, é importante pensar que valorizar o mérito do professor é inverter a lógica: premia-se aqueles que, apesar da atual falta de recursos, de autonomia e de condições de trabalho, conseguem ainda assim realizar um bom trabalho, em vez de dar condições para que todos os professores possam realizar um bom trabalho. Além disso, políticas meritocráticas criam um ambiente de competitividade que reconfigura a própria instituição escolar, onde todos deveriam pensar e criar juntos e compartilhar ideias e soluções.

As políticas chamadas de meritocráticas, portanto, exarcebam o aspecto individual do trabalho docente, gerando uma atmosfera de trabalho baseada no individualismo e na competitividade. Isto funciona para abalar a consciência de classe dos professores, inclusive na esfera econômico-corporativa, causando um impacto no processo de organização sindical docente, já que a força do sindicato dos professores também é vista como um empecilho para a implementação da reforma educacional (EVANGELISTA; SHIROMA, op. cit.).

A estas condições de trabalho correspondem uma concepção de formação de professores. Na LDB foram criados os Institutos Superiores de Educação, que oferecem “formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual” (KUENZER, op. cit., p.181). Assim, a formação de professores acompanha o processo de expropriação do conhecimento docente: para o professor de novo tipo, que não necessita de conhecimentos, pois estes estão introjetados na tecnologia educacional, basta uma formação aligeirada e sem qualidade. Ainda segundo Kuenzer: “ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador” (idem, p.182), ou seja, contribui para a expropriação do conhecimento do seu próprio trabalho.

A natureza do trabalho docente é transformada através dos dois eixos apresentados: a expropriação do conhecimento docente, conhecimento este que é transferido para os aportes da tecnologia educacional, impedindo que os sistemas educacionais dependam unicamente dos professores e, desta forma, que estes professores impeçam os avanços da reforma educacional – e conseqüentemente, da contrarreforma do Estado; e também as medidas de controle do trabalho docente, através das avaliações padronizadas e das políticas meritocráticas de premiação de professores, que garantem que os professores sigam os eixos da reforma.

3 O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

No período 1994-2001, a crise capitalista que parecia ter sido suplantada pelo neoliberalismo triunfante, se manifestou com virulência em diversos países, provocando desemprego, abrupta queda no poder aquisitivo da classe trabalhadora, processo que, na América Latina, levou a levantes sociais que destituíram, em um curto espaço de tempo, mais de uma dúzia de governos neoliberais.

O quadro de instabilidade política e de baixa governabilidade levou o *establishment* à necessidade de um “abrandamento” no discurso neoliberal dos gestores estatais e dos Organismos Internacionais. A necessidade de estabilidade econômica e política gera a formação de um ambiente de cooperação entre Estado, mercado e sociedade civil, o que leva a novas formas de gestão do público pelas empresas, mas agora com outros nomes: voluntariado, ONGs, Organizações Sociais (OS), etc. O Estado passa a preocupar-se também com políticas de alívio à pobreza, já que esta é agora vista como o grande inimigo da governança. Estas medidas devem levar ao aprofundamento do consenso, evitando conflitos e vozes dissonantes, ainda que não se altere significativamente a doutrina neoliberal (MOTTA, 2008).

Parte desta nova organização do capital são as políticas das grandes empresas, em um movimento que André Martins (2011) denomina de “direita para o social”, no qual as empresas “reconhecem a necessidade de minimizar os efeitos degradantes da exploração que se realiza sobre o trabalho e, ao mesmo tempo, buscam construir a coesão cívica” (MARTINS, A., 2011, p.85). Assim, essas empresas passam a investir em projetos sociais em diversas áreas, inclusive a educação, como parte deste processo, que tem como objetivo dar uma “face mais humana” ao capital, ao empresariado e às próprias empresas.

Estes dois movimentos conduzem a um esvaziamento da educação em dois âmbitos: enquanto direito social e em sua dimensão político-pedagógica, transformando-a em uma questão filantrópica, a ser resolvida a partir de parcerias com ONGs ou até mesmo empresas, que passam a oferecer serviços às secretarias de educação e às escolas públicas.

Neste contexto, a educação aparece também como parte das políticas de alívio à pobreza, já que é vista como um fator de inserção social para os chamados excluídos. Com educação, os trabalhadores pobres passam a ter mais empregabilidade ou, se não conseguirem emprego, têm mais oportunidades para atuar como “empreendedores” – termo que, na realidade, indica

uma forma de mascarar a precarização das relações trabalhistas e do emprego formal – atuando como medida de alívio à pobreza. Ao mesmo tempo, a educação funciona também para criar uma cultura cívica de “solidariedade”. Estas medidas, na realidade, têm por objetivo amenizar as consequências sociais de um sistema de mercado, e funcionam a favor da criação de uma conformação com o padrão do capitalismo atual (MOTTA, 2009).

O nexos entre a educação e o capital sempre foram objeto de vivo interesse por parte dos setores dominantes. Ao menos desde o momento em que as frações burguesas dominantes lograram recompor, pelo menos de modo parcial, sua hegemonia, particularmente a partir do Plano Real, o interesse pela educação somente tem aumentado. Fundamentalmente, o diagnóstico dessas frações burguesas, lideradas pelos bancos e por determinados setores industriais, do agronegócio e de serviços, é de que os professores falharam diante do desafio da qualidade da educação, aqui compreendida como qualidade vis-à-vis às demandas da competitividade no livre mercado. Desde então, paulatinamente, grupos empresariais vêm buscando organizar a direção intelectual e moral da educação básica brasileira. Uma primeira iniciativa orgânica foi o Movimento Brasil Competitivo, em 2001 e, mais adiante, uma coalização muito mais ampla, dirigida pelo setor financeiro, o Todos pela Educação, a qual analisamos a seguir.

3.1 Fundação e membros do TPE

Este processo se fortalece, especialmente, a partir da organização do Movimento Todos Pela Educação (TPE), uma organização que se anuncia como um movimento da sociedade civil, apartidário e plural, com o objetivo de assegurar “a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade” (*Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*), aparentando ser uma organização de voluntariado formada por cidadãos. Contudo, ela é organizada pelos mais influentes empresários brasileiros (EVANGELISTA; LEHER, 2012), representantes de diversos setores econômicos, especialmente aqueles ligados ao capital financeiro, e inclui parceiros como os maiores bancos e empreiteiras do Brasil⁶.

⁶ De acordo com a sua página na internet, as empresas mantenedoras do TPE são: Dpaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lehmann, Instituto Península e Fundação Vale; e as empresas parceiras incluem: Grupo ABC, DM9 DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Amics, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC,

Segundo Erika Martins, em dissertação de mestrado sobre o TPE, (MARTINS, E., 2013), este movimento é fundado em São Paulo, em setembro de 2006, a partir de uma percepção de que haviam diversas empreitadas do empresariado em prol da educação, porém estas estavam agindo separadamente, enquanto elas ganhariam mais forças se estivessem articuladas. Assim nasce o TPE, a partir de uma iniciativa do setor bancário, em especial do Banco Itaú, juntamente com um grupo de empresários representantes do Movimento Brasil Competitivo (MBC).

O MBC é um movimento fundado em 2001 por um grupo de empresários, sob a presidência de Jorge Gerdau Johannpeter, que é também o presidente do TPE, com o objetivo de identificar quais as mudanças necessárias ao Estado brasileiro para promover um aumento da competitividade às empresas brasileiras, através de uma parceria com o poder público, que deve criar um ambiente favorável aos negócios, sem gerar muitas despesas. Este movimento tem parceria com o BM e com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Mundial (USAID) (MOTTA, op. cit.). O MBC e o TPE têm também em comum uma agenda para a educação, já que, segundo os analistas do MBC, esta faz parte de um projeto de um Brasil com mais competitividade⁷.

Outra iniciativa que deu origem ao TPE foi o Instituto Faça Parte, ONG fundada por empresários que organiza ações de voluntariado na escola, e que foi responsável pela elaboração do documento “10 Causas e 26 Compromissos”, que deu origem às metas do TPE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a).

Segundo Evangelista e Leher (2012), a criação do TPE:

Partiu da constatação de que as corporações estavam atuando em centenas de grandes projetos educacionais com objetivos educacionais pertinentes, afins aos interesses corporativos que os patrocinam, mas que a dispersão dos esforços impedia uma intervenção “de classe” na educação pública, objetivo altamente estratégico, pois envolve a *socialização* de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.7)

O TPE conta com empresas mantenedoras e empresas parceiras, que incluem empresas do setor financeiro (Itaú, Bradesco, Santander, HSBC), do setor produtivo (Gerdau, Suzano, Natura e Fundação Lemann, que está ligada às industriais Leco e AmBev), do setor de serviços

Canal Futura, Instituto Natura, Saraiva, BID, Patri, Luzio Strategy Group e Itaú Cultural. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>. Acesso em: 24 out 2014.

⁷ Disponível em:

<http://www.mbc.org.br/mbc/novo/index.php?option=entrevista&Itemid=10&task=detalhe&id=5219>. Acesso em: 06 jan 2014.

(Dpaschoal, Telefônica, Microsoft, McKinsey, Saraiva, Patri), do setor de comunicações (ABC, DM9 DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Amics, Futura), fundações do terceiro setor ligadas à educação (Instituto Camargo Corrêa, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna) e até Organismos Internacionais (BID) (*Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*).

Ainda, além das empresas e empresários, o Movimento possui, entre seus membros, pessoas ligadas às administrações públicas em nível federal, estadual e municipal, como Cláudia Costin (ex-secretária de educação do município do Rio de Janeiro), Maria Helena Guimarães de Castro (ex-secretária de educação de São Paulo), Raquel Teixeira (ex-deputada federal), Reynaldo Fernandes (à época da fundação do TPE, era presidente do INEP), entre outros (*Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*; MARTINS, E., op. cit.).

Além disso, o TPE integra a Reduca, Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação. Esta Rede, formada em 2011 através de uma iniciativa do próprio TPE em parceria com o BID (MARTINS, E., op. cit.), congrega diversas iniciativas semelhantes ao TPE, ou seja, organizações de empresários pela educação, que têm como intenção intervir nas políticas públicas educacionais em 13 países da América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana (*Site REDUCA*; REDUCA, 2011).

3.2 Justificativa e objetivos do TPE

O Movimento Todos Pela Educação é um movimento que congrega indivíduos, instituições e empresas em prol da “educação de qualidade para todos os brasileiros”. Segundo o próprio TPE, isto é importante porque:

A educação é o caminho mais consistente e sustentável para erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e promover o nosso desenvolvimento social e econômico. Não por outro motivo, União e estados, empresas socialmente responsáveis e organizações da sociedade civil têm assumido, cada vez mais, participação ativa na luta por uma Educação de qualidade para todos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 12)

O TPE, portanto, conjuga a necessidade do combate à pobreza com o movimento “direita para o social”, descritos anteriormente. O Movimento utiliza-se também de pressupostos da Teoria do Capital Humano, pois atribui à educação o poder de promover o desenvolvimento econômico do país. Para o TPE, o caminho para que haja qualidade de educação para todos passa pela aliança entre Estado, iniciativa privada e sociedade civil.

Portanto, o TPE baseia-se no conceito de corresponsabilização (MARTINS, E., op. cit.), ou seja, todos – governo, empresários, cidadãos, professores, gestores escolares, alunos e seus pais – devem ser responsáveis pela promoção da “qualidade” de educação. Entretanto, apesar de cada um ter sua responsabilidade, implicitamente, a direção intelectual e moral pertence aos empresários. Este conceito envolve também uma responsabilização individual de escolas, alunos e professores pelos seus próprios resultados, seguindo uma lógica empresarial onde cada um realiza o seu trabalho.

O TPE encontra eco nas diretrizes educacionais do Banco Mundial, que atualmente ampliou sua definição do que são os sistemas educacionais públicos para incluir entidades da iniciativa privada:

Um sistema educacional inclui toda a gama de oportunidades educacionais oferecidas para crianças, jovens e adultos em um dado país – sejam elas ofertadas e /ou financiadas por entidades estatais ou não estatais. Este último pode incluir indivíduos, empresas privadas, organizações comunitárias, organizações religiosas, entre outros. (WORLD BANK, 2011, p. 30, tradução nossa)

Esta definição é justificada pelo Banco, afirmando que:

Embora seja presumido que o setor privado atende principalmente aos estudantes que dispõem mais facilmente de recursos para pagar, entidades privadas estão ofertando educação até mesmo para as comunidades mais pobres, especialmente em áreas onde o governo não tem alcance. O setor privado também colabora diretamente com o governo e diferentes formas. Em muitos países, por exemplo, o governo subsidia ou contrata organizações não governamentais para oferecer educação, ou serviços específicos dentro das instituições educacionais, enquanto cobre a maior parte dos custos. (WORLD BANK, op. cit., p. 35, tradução nossa)

Ou seja, o discurso é exatamente o mesmo daquele proferido pelo TPE: a iniciativa privada deve estar presente na educação, pois o governo sozinho não é capaz de arcar com tamanha responsabilidade. Segundo o presidente do TPE: “A força do movimento reside na articulação dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e de governos para criar a sinergia necessária à superação do quadro atual da educação no Brasil” (*apud* MOTTA, op. cit., p. 2) O BM também acredita que os empresários devem ser ouvidos quando se trata de definir os rumos da educação, já que estes são um dos seus beneficiários:

Um sistema educacional inclui beneficiários e partes interessadas – estudantes e estagiários, suas famílias, comunidades, bem como empregadores – cujos impostos, escolhas coletivas e “voz” podem ser forças em potencial para melhorar o funcionamento do sistema. (WORLD BANK, 2011, p. 31, tradução nossa)

Para alcançar o seu objetivo, o TPE criou 5 metas para a educação brasileira, que precisam da adesão de todos para ser alcançadas. Para tanto, é necessário que o Movimento consiga

obter influência nas políticas públicas brasileiras, pois considera que o Estado é um ator fundamental na promoção da qualidade educacional no Brasil. Ao mesmo tempo, quer também a adesão da população em geral, criando um consenso em torno dos objetivos da educação brasileira e visando a que a própria população passe a cobrar dos governos o cumprimento das metas do TPE. Para isto, contam com o apoio maciço da mídia, que difunde as metas do Movimento para a população (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a).

A partir de suas intenções, o Movimento foi dividido em três grupos com diferentes responsabilidades:

O grupo responsável pelas articulações e pelas relações institucionais visava formar e fortalecer a rede de parceiros e, dessa forma, influir em políticas públicas, programas e projetos de Educação. Na frente de comunicação, estava previsto levar toda a sociedade brasileira a causa da Educação, as 5 Metas e o próprio movimento Todos Pela Educação. Ao grupo técnico cabia disponibilizar informações e gerar conteúdo, acompanhar e cobrar o cumprimento das 5 Metas nos estados e municípios. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 21)

É assim que o Movimento consegue alcançar o seu maior objetivo: impôr, sobre a educação pública brasileira, o seu projeto educacional, mais que isso: o seu “projeto de nação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 21), que o próprio Movimento define como uma intervenção de classe. Ou seja, é um projeto educacional ligado às causas e demandas da classe burguesa.

É importante lembrar que os interesses da classe burguesa são inconciliáveis com os interesses da classe trabalhadora (LÊNIN, 2010a). Portanto, o TPE pretende implementar, na escola pública brasileira, um projeto de educação e de nação que vai contra os interesses de quem frequenta as escolas públicas no país: os filhos dos trabalhadores.

3.3 As 5 metas e o projeto pedagógico do TPE

A partir de um levantamento realizado através do Instituto Faça Parte, um dos precursores do TPE, listando os diversos projetos do empresariado para a educação que estavam em curso em 2005, e de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), foram identificadas 10 causas e 26 compromissos que expressavam a visão dos grupos empresariais e dos Organismos Internacionais de Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a). Estas causas e compromissos foram discutidos por empresários em um *workshop* e transformados em metas pelo então presidente do INEP, Reynaldo Fernandes, o que mostra a

sincronia que houve entre TPE e governo desde o momento de sua fundação (MARTINS, E., op. cit.).

De acordo com o TPE (2009a), as metas eram parte fundamental da estratégia do Movimento, que se propunha a ser muito mais do que só uma iniciativa com propostas para a educação no Brasil, mas de fato intervir neste processo através de metas objetivas, que pudessem ser verificadas e mensuradas, o que foi possível devido aos dados fornecidos pelo SAEB. Além de definir as metas, o TPE coloca um prazo para o cumprimento das mesmas: setembro de 2022, bicentenário da independência do Brasil.

A seguir enumeramos as metas do TPE (*Site* TODOS PELA EDUCAÇÃO; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a; MARTINS, E., op. cit.):

- 1) **Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.** Esta meta pretende que, até 2022, 98% das crianças e jovens estejam matriculados na escola;
- 2) **Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.** Até 2022, 100% das crianças até oito anos deverão possuir as habilidades básicas de leitura e escrita. Complementarmente, este índice deve chegar a 80% em 2010;
- 3) **Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.** Até 2022, ao menos 70% dos alunos deverão ter aprendido os conteúdos essenciais da sua série. Isso significa um desempenho no SAEB correspondente a: 200 pontos em língua portuguesa e 225 pontos em matemática na 5º ano do EF; 275 pontos em língua portuguesa e 300 pontos em matemática na 9º ano do EF; 300 pontos em língua portuguesa e 350 pontos em matemática no 3º ano do EM;
- 4) **Meta 4 – Todo aluno com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.** Ao menos 95% dos jovens brasileiros de até 16 anos deverão ter concluído o EF e 90% dos jovens de até 19 anos deverão ter concluído o EM em 2022;
- 5) **Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido.** Desde 2010 até 2022, o investimento do governo em educação não pode ser de menos do que 5% do PIB.

Segundo o TPE, a inovação do Movimento reside não apenas na instituição de metas verificáveis para a educação brasileira, mas também no acompanhamento da realização dessas metas. Para tanto, o Movimento institui, além das metas principais expostas acima, metas

intermediárias, que devem ser alcançadas a cada um ou dois anos, dependendo do caso. Para a realização do acompanhamento dessas metas, o Movimento publica, em sua página da internet, o acompanhamento das metas, além de lançar, anualmente, o relatório “De olho nas metas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a; 2009b; 2010; 2011a; 2012a), o qual “apresenta um panorama da Educação no País, tendo como base as 5 Metas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008b, p. 31). Atualmente, foi lançada também a página “Observatório do PNE”, cujo objetivo é monitorar os indicadores referentes às metas do PNE, bem como disponibilizar análises sobre estas metas e as políticas públicas de educação. O TPE é um dos realizadores desta iniciativa. Entre os outros realizadores, encontram-se também diversos parceiros do TPE⁸ (*site* Observatório do PNE).

As metas do TPE têm fácil aceitação pela sociedade, já que trazem à tona antigas bandeiras de luta dos educadores e dos movimentos sociais pela educação. Contudo, é preciso olhar por trás das aparências ao analisar as “boas intenções” do TPE: para este movimento, qualidade é um conceito bastante diferente daquele utilizado pelos movimentos sociais da educação, pois está dentro dos estreitos marcos do mercado, que determina o que é qualidade de educação e, portanto, precisa ser mensurável, uma questão de resultados verificáveis através das avaliações padronizadas (MARTINS, E., 2013). O TPE considera que tais avaliações são fundamentais para alcançar a qualidade da educação:

Para pensarmos em qualidade da educação, precisamos pensar também em avaliação. E, se a escola existe para ensinar, a avaliação capaz de dizer se a escola é boa ou ruim é aquela que nos mostra se os alunos estão ou não aprendendo. [...] A avaliação externa permite colocar a escola, e não apenas os alunos para fazer prova. Os resultados desse tipo de avaliação nos permitem saber em quais escolas se concentram o maior número de problemas de aprendizagem, permitindo que se dê a elas maior atenção, maior cuidado, maior prioridade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006a, p.22-23)

Adicionalmente, suas metas estão ligadas às diretrizes educacionais dos organismos internacionais para a educação, já que incorporam os compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela UNESCO em 1990, quando a comunidade internacional definiu como metas a universalização da educação básica (metas 1 e 4 do TPE) e a redução massiva do analfabetismo (meta 2) (MOTTA, *op. cit.*), e também possuem acordo

⁸ A lista de realizadores do Observatório do PNE inclui: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, Unesco e UNICEF. Conta com o apoio do BID. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 24 out 2014.

com diversos documentos dos Organismos Internacionais, como o BM, a UNESCO, a CEPAL, etc.

Além disso, estas metas estão profundamente conectadas à lógica da pedagogia das competências já mencionadas neste trabalho: quando analisamos a meta 3, podemos ver que esta está ligada à superação da defasagem idade/série, que é considerada um problema principalmente por representar um gasto “ineficaz”, um “desperdício” de recursos, já que o aluno repetente passa mais anos no ciclo escolar e, portanto, gasta mais recursos. Conforme o TPE: “os recursos desperdiçados com repetência e evasão, que refletem a ineficiência do sistema educacional, poderiam ser gastos no aumento da qualidade e da melhoria das condições do ensino” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006a, p.10).

Já a meta 5 trata diretamente da questão de recursos, pedindo investimento “ampliado” e “bem gerido”. Ora, conforme vimos anteriormente, à ideia de recursos “bem geridos” subjaz a lógica da pedagogia das competências, que tem como base a implementação de uma visão gerencial na educação, onde os recursos aplicados têm que ter “eficiência” e trazer retorno imediato, ou seja, gerar o máximo de resultados com o mínimo de investimentos – discurso que, conforme já vimos, encontra apoio também dos Organismos Internacionais. Além disso, o investimento requerido pelo TPE está bem abaixo dos 10% do PIB aprovados no PNE e, logicamente, não contempla a demanda dos movimentos sociais de educação de que este investimento seja apenas para a educação pública.

Portanto, verificamos que as metas do TPE estão conectadas aos preceitos da “reforma” educacional iniciada no Brasil nos anos 1990, e, inclusive, aprofundam este processo, entrelaçando cada vez mais a educação a uma lógica gerencial, da pedagogia das competências e das avaliações externas, voltada para a qualificação dos trabalhadores para o mercado. Podemos ver isso de forma clara quando o Movimento se apropria do discurso da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990), documento que baseou a reforma educacional em diversos países e também as bases do TPE:

A principal habilidade para a viabilização de uma vida e de uma carreira, depois de adquirir um conjunto de conhecimentos, valores e habilidades básicas, é *aprender a aprender*, condição essencial para as cada vez mais frequentes qualificações e requalificações exigidas pela inserção, permanência e progresso no mundo do trabalho transformado pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do processo produtivo de bens e serviços. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006a, p. 18, grifos do original)

O presidente do TPE, Jorge Gerdau Johannpeter, não busca dissimular quais são os objetivos dos empresários ao investir em educação: “qualquer setor produtivo do mundo só vai prosperar com pessoas qualificadas, o que passa, necessariamente, pela formação escolar” (Revista EXAME, 2009, encarte especial “O que você pode fazer pela educação na sua cidade”, p.4). A publicação, do TPE com o Movimento Educar Para Crescer, foi vinculada à Revista Exame, publicação voltada para empresários, e enumera as razões pelas quais o investimento na área educacional é interessante para estes, relacionando diretamente este investimento com o sucesso individual das empresas e o desenvolvimento econômico do país:

Pesquisas comprovam que o potencial produtivo de uma empresa está diretamente relacionado ao grau de instrução de seus empregados;
 Funcionários com boa formação fazem produtos melhores, são mais ágeis e seguros ao tomar decisões e executam uma tarefa em menos tempo;
 Quanto melhores forem as escolas de um país, mais qualificada será a mão de obra disponível para as empresas; [...]
 A Educação é a mola do crescimento de uma nação, pois cidadãos bem formados são mais bem remunerados e consomem mais, fazendo a economia girar. (Revista EXAME, 2009, encarte especial “O que você pode fazer pela educação na sua cidade, p.3)

3.4 As 5 Bandeiras

Em 2010, o Movimento decide lançar, complementarmente às 5 metas, 5 bandeiras para a educação brasileira, utilizando-se da seguinte justificativa:

A partir da experiência acumulada e do amadurecimento de proposições, o Todos Pela Educação avançou em seu planejamento no ano de 2010, desdobrando as Metas em 5 Bandeiras. Essas medidas são entendidas como urgentes, cujos resultados podem impactar forte e positivamente a qualidade da Educação Básica no País, bem como auxiliar no cumprimento das 5 Metas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p.12)

O lançamento das bandeiras demonstra que o TPE está alcançando um nível maior de coesão entre as frações burguesas que o compõem. Se, inicialmente, só havia consenso em alguns pontos básicos, transformados nas 5 Metas, agora este consenso foi ampliado, incluindo as formas de atuação que devem levar ao cumprimento das metas.

As 5 bandeiras do TPE são (*Site* TODOS PELA EDUCAÇÃO; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b):

- 1) **Formação e carreira do professor.** Este ponto será aprofundado no item sobre o TPE e o trabalho docente.

- 2) **Definição dos direitos de aprendizagem.** Este item diz respeito às expectativas de aprendizagem para cada série escolar. O TPE acredita que estas definições são fundamentais para definir metas para as avaliações padronizadas. Esta bandeira está ligada ao conceito utilizado pela UNESCO de “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990).
- 3) **Ampliação da exposição dos alunos ao ensino.** Esta bandeira está relacionada ao tempo de permanência dos alunos na escola, que deve ser ampliado.
- 4) **Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional.** Neste item, o TPE preconiza que os resultados das avaliações sejam utilizados para transformar as práticas de professores e escolas, e não apenas como instrumento de punição.
- 5) **Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação.** O TPE acredita ser necessária a “efetivação de um regime de colaboração entre os entes federados, com normas que regulamentem as responsabilidades dos municípios, dos estados e da União”. Esta bandeira está representada na movimentação que o TPE vem fazendo para a aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional que, ao exemplo da Lei de Responsabilidade Fiscal, definiria quais são as responsabilidades de cada ente federado na educação, permitindo punições para aqueles que não cumprirem a sua parte.

O lançamento destas bandeiras partiu de um “levantamento interno de dados nacionais e internacionais de maneira a verificar quais políticas têm mais impacto no aprendizado dos alunos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012b, p.76). Ou seja, o raciocínio é como no gerenciamento de uma empresa: verificar quais investimentos têm mais retorno, e quais têm menos, o que, como vimos, está plenamente de acordo com os organismos internacionais. Este retorno está sendo verificado somente através de um dado, que é a nota dos estudantes no SAEB. Contudo, devemos lembrar que esta prova somente analisa os resultados dos alunos em português, matemática e, mais recentemente, ciências naturais, ignorando as outras esferas da formação humana, tais como as ciências humanas e as artes. Outro problema é que estas avaliações não levam em conta diferenças materiais ou culturais entre uma escola e outra, ou uma região e outra, focando apenas nos resultados. Assim, nos parece razoável afirmar que, focando os investimentos somente onde este traz retorno pode significar um grande

empobrecimento em outros aspectos da formação humana dos estudantes. As bandeiras 2 e 4 são exemplos deste tipo de pensamento.

A bandeira 5 pode ser vista como a mais problemática, pois pretende obrigar a participação de todos os estados, municípios e União ao cumprimento das metas do TPE, independente de adesão, ficando cada um destes entes passível de punição caso não trabalhe em favor destas metas. Em outras palavras, para municípios, estados e União, não cumprir a agenda do TPE passaria a significar não cumprir com as suas obrigações. Na prática, isto significa o fim da já tão frágil autonomia educacional de cada rede de ensino, e também de cada escola.

3.5 Atuação do TPE na educação pública

Lênin (2010b) demonstrou como o Estado e as empresas se fundem: os empresários ou membros dos conselhos de administração das empresas e bancos são também os membros do governo: daí o autor afirmar que não há contradição entre Estado e Capital. Desta forma, a burguesia mantém o controle sobre as políticas públicas, garantindo a representação dos seus interesses, criando no Estado uma esfera impenetrável pelos trabalhadores, na qual somente a classe burguesa controla a política. Gramsci (*apud* COUTINHO, 2011) desenvolveu esta ideia, mostrando que o Estado integral é composto pelo Estado propriamente dito, mas também pela sociedade civil, com todas as correntes que a disputam. Assim, os empresários, que contam com grande representatividade na sociedade civil, têm também grande representatividade no Estado.

Erika Martins (2013), nos mostra que sempre houve um interesse do empresariado em influir sobre as políticas públicas para a educação, já que obter a hegemonia no campo educacional significa ter o controle sobre a formação dos trabalhadores que atuarão nas empresas. Contudo, o TPE avança com relação a outros projetos do empresariado para a educação, já que possui um projeto educacional delineado, em prol do qual trabalham conjuntamente empresariado, Estado e sociedade civil. O TPE também possui, entre seus apoiadores, membros do poder público com grande poder decisório nas políticas educacionais, tais como secretários de educação, entre outros, garantindo assim, a “esfera impenetrável”, conforme caracterizada por Lênin, na educação.

Conforme mencionamos, o TPE considera que todos os setores da sociedade são corresponsáveis pela educação. Portanto, o Movimento deve estar em constante diálogo com os outros segmentos da sociedade. É assim que o TPE justifica a sua atuação junto ao poder público:

Uma parte importante desse esforço pelo diálogo permanente é estabelecer uma ligação direta com os governos, responsáveis por oferecer ensino público a dezenas de milhões de crianças e jovens. Desde o início, o movimento teve consciência de que não existe mudança possível sem que o Estado assuma sua responsabilidade de forma plena – e, por isso, é parte das suas tarefas procurar influir nas políticas públicas. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a, p.23)

Além de suas influências sobre as políticas públicas de educação, que serão analisadas no capítulo sobre a legislação educacional, o TPE também atua de forma indireta nas escolas públicas, através das diversas organizações, empresas e fundações que o compõem, como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre muitos outros, que, a partir de parcerias público-privadas, oferecem serviços para as escolas públicas: materiais didáticos, programas, cursos, etc.

Este processo foi possível graças às reformas de Estado ocorridas nos anos 1990, que possibilitaram a “terceirização em diversas áreas sociais, concretizada por meio de parcerias com a sociedade civil e suas organizações” (MARTINS, E., 2013, p.30), e o marco legal que dá suporte a estas ações inclui as leis 9.637, de 1998, que permite as OSs, e 11.079, de 2004, que institui as parcerias público-privadas. Assim, os empresários ganham força para decidir sobre a educação pública brasileira, atuam dentro da escola com recursos públicos e ainda garantem que suas empresas e organizações tenham uma boa imagem perante o consumidor. É, de fato, uma situação onde só há ganho para as empresas envolvidas.

O Movimento utiliza-se do discurso sobre a falência do Estado e da escola pública para justificar a necessidade do estabelecimento de alianças entre poder público e iniciativa privada e, portanto, a sua incursão privatista na educação:

O Todos Pela Educação entende que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados na obtenção das mesmas Metas e Bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as condições efetivas para que elas sejam implementadas. (Site TODOS PELA EDUCAÇÃO).

3.6 O TPE e o trabalho docente

A questão docente está em evidência nas discussões do TPE, estando presente em uma de suas 5 bandeiras. Portanto, para compreender o olhar deste Movimento sobre o professor, é preciso retomar a bandeira de número 1 do TPE: formação e carreira do professor. De acordo com o *site* do Movimento, esta é a justificativa desta bandeira:

O Todos Pela Educação defende uma formação adequada e sólida ao professor, que equilibre prática e teoria e que vise a garantia da aprendizagem do aluno, assim como uma carreira atraente, com salário equiparado às demais profissões e com plano de carreira estimulante. Para o movimento, estes são pontos-chaves para impactar de forma positiva o bom desempenho do profissional em sala de aula e, conseqüentemente, para aumentar a oferta de educação de qualidade. (*Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*)

Mais uma vez, as demandas do TPE aparentemente alinham-se às demandas dos movimentos sociais de educação, em especial com os sindicatos dos trabalhadores da educação, propondo a valorização da profissão docente, a partir da formação sólida para o professor, salário adequado e plano de carreira para os docentes. O TPE defende pontos que, há muito, fazem parte da agenda dos sindicatos dos docentes, como a dedicação exclusiva do professor a uma única escola e o direito à formação continuada (TPE, 2011b). Esta apropriação das bandeiras dos movimentos sociais faz com que o observador desatento acredite que tanto estes quando o TPE defendem uma única visão de professor, o que facilita a adesão ao projeto do TPE por diversos setores sociais.

Porém, já na segunda frase da citação acima, podemos compreender melhor a demanda do TPE, que está relacionada ao desempenho dos professores. Trata-se de igualar o professor a um funcionário de uma empresa privada: um bom salário torna a profissão mais competitiva, o que permite manter somente aqueles profissionais mais eficientes; neste sentido funciona também o plano de carreira, que deve ser baseado na meritocracia e premiar aqueles professores com bom desempenho individual, que é medido a partir de avaliações constantes. Aqui, há uma grande diferença entre as demandas do TPE e a dos movimentos sociais: para estes últimos, salário e carreira devem ser iguais para todos os professores, permitindo que todos tenham condições de fazer um bom trabalho.

O TPE fala especificamente de formação e carreira docente. Portanto, examinaremos cada uma dessas questões:

Quanto à formação de professores, o TPE (2011b) afirma que os cursos de licenciatura têm uma sobrecarga teórica e pouca ênfase na prática e, por isso, não preparam para o cotidiano das salas de aula:

Os resultados de aprendizagem dos alunos indicam, segundo especialistas, que a formação inicial dos professores não vem conseguindo garantir que todo profissional esteja preparado para lidar com os desafios da sala de aula e para contribuir com os conteúdos específicos das diferentes áreas do saber. O problema apontado é que não há integração entre os centros de formação e as necessidades da escola. Em geral, os currículos dos cursos superiores têm pequena carga de disciplinas essenciais como didática e prática docente. O resultado é uma formação distante da realidade da escola brasileira. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p.67)

Ângela Dannemann, da Fundação Victor Civita, uma das empresas parceiras do TPE, confirma o diagnóstico:

Precisamos que as faculdades que formam pedagogos, licenciados e profissionais que vão atuar nas salas de aula, passem a olhar pra esse aspecto das práticas da sala de aula, com conteúdo e com metodologia. Não podem apenas tratar deles como se fossem futuros pesquisadores, falando de filosofia, de sociologia da Educação e de grandes teorias educacionais. (DANNEMANN *apud* VILAVERDE, 2011)

Assim, o Movimento defende uma reforma nos currículos destes cursos, que:

Leve em conta as transformações trazidas pelo sistema de avaliações implantado nas últimas décadas no país. Atualmente, os alunos são examinados em competências, como: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas, e tal concepção ainda não orienta a formação docente. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p.69)

Ou seja: o TPE preconiza que a formação de professores se dê dentro dos marcos da pedagogia das competências, o que, como sabemos, significa priorizar habilidades e não conhecimentos na educação. E, ainda, que seja pautada diretamente pelos resultados das avaliações externas. Assim, a formação de professores deve estar diretamente relacionada aos resultados dos alunos. Consideramos quase redundante afirmar que esta visão de formação docente serve apenas ao mercado, estando diretamente vinculada a um ideal gerencial de educação, com foco nos resultados. Além de prejudicar a formação de professores nas esferas não contempladas pelos exames padronizados, como a formação crítica, artística, entre outras.

O documento continua:

Há consenso de que a preparação para a vida profissional na escola precisa estar conectada às realidades atuais, contemplando o tratamento e aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), das novas metodologias educacionais, dos padrões de qualidade, das expectativas de aprendizagem para cada ano ou ciclo escolar, das mudanças recentes na legislação, de assuntos como progressão continuada, o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação integral, a defasagem idade-série, entre outros. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p.69)

O TPE propõe que a escola esteja conectada às “realidades atuais”, o que quer dizer, às transformações no âmbito produtivo, o que, por sua vez, relaciona-se à expropriação do conhecimento docente através da tecnologia educacional, conforme comentado no capítulo anterior. Portanto, não é acidente que o TPE proponha que a formação docente seja menos teórica, sem tratar os professores como pesquisadores, e ao mesmo tempo direcionada para o uso das tecnologias e novas metodologias educacionais. Isto faz parte da transformação do trabalho docente que ocorre com a expropriação, que retira do professor a sua posição como intelectual da educação.

Ainda, o TPE apregoa que a formação inicial de professores não ocorra dentro da universidade, contrariando uma antiga luta dos educadores que sempre defendeu a formação de professores em âmbito universitário. Esta defesa baseia-se na necessidade de que o professor seja formado em um ambiente em que haja ensino, pesquisa e extensão, já que o professor deve ter formação científica, e não apenas um executor de metodologias de ensino. Este ponto, portanto, está profundamente ligado à oposição entre professor intelectual e professor tarefeiro e, portanto, à expropriação do trabalho docente. O movimento afirma:

Um dos obstáculos para o funcionamento de um bom currículo é a falta de um *locus* adequado para tal curso. A experiência atual, com a inserção da formação apenas na realidade universitária, evidencia a necessidade de um centro formador que esteja mais vinculado ao dia a dia das escolas de educação básica. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p.70)

Com relação ao segundo item, carreira do professor, o TPE propõe, em especial, um plano de carreira para os professores, baseado na ideia de que “sem estímulos para aprimorar os conhecimentos e as práticas pedagógicas, a docência pode se tornar ineficiente, desatualizada e burocrática” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p. 85). Assim, a intenção é que a profissão docente esteja mais de acordo com as exigências do mundo moderno – leia-se exigências do mercado. Para tanto, “uma das propostas para promover o docente seria criar uma política de incentivos que premiasse o bom desempenho do educador, medido pelo resultado dos alunos nas avaliações externas” (Idem, *ibidem*). A ideia do TPE de plano de carreira docente baseia-se, portanto, em uma concepção meritocrática, onde aqueles professores cujos alunos tenham um bom resultado nas avaliações padronizadas terão oportunidade de avançar na carreira e melhorar seu salário.

De acordo com esta visão meritocrática, o TPE lançou, em 2011, a campanha “Um bom professor, um bom começo”. Segundo o TPE, “a campanha tem como objetivo a valorização

do bom professor, aquele que tem o foco no aprendizado dos seus alunos e que, assim, contribui efetivamente para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil” *Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*). Assim, a campanha valoriza não o professor, mas o “bom professor”, isto é, aquele que se destaca por seu desempenho. No *site* do TPE, pode-se encontrar inúmeros artigos com referência ao “bom professor”, como ser um, como reconhecer um, etc., levando a crer que esta é uma bandeira muito importante para o Movimento.

Esta concepção é altamente problemática, pois, além de ser totalmente baseada nos resultados e no mérito individual, não leva em consideração que existem outros fatores que interferem na avaliação dos alunos além do trabalho do professor, como estrutura física das escolas, investimento educacional, trabalho infantil, má nutrição, entre tantas outras possibilidades. Por outro lado, sugere que há professores que não estão interessados no aprendizado dos seus alunos, e, portanto, contribuem negativamente para a qualidade da educação no país. Esta lógica é bastante cruel, pois incentiva que os professores se responsabilizem individualmente pela educação brasileira, como se esta fosse uma tarefa individual e não uma questão política, que envolve investimento do Estado, condições de trabalho e formação, etc. O que está colocado, portanto, é a responsabilização individual do professor sobre o desempenho dos alunos, abrindo o caminho para a desresponsabilização do Estado por questões estruturais na educação. Em artigo do TPE, podemos ver esta visão individualista no depoimento do “especialista em educação” Antônio Matias, da Fundação Itaú Social:

O professor é o centro de tudo na Educação. A aprendizagem vem dele, vem da forma como ele se prepara, da forma missionária como ele encara seu papel, da forma competente como ele procura transmitir conhecimento, procura provocar nas nossas crianças a vontade de aprender sempre, de buscar conhecimento. (MATIAS *apud* VILAVERDE, 2011).

Priscila Cruz, diretora executiva do TPE, corrobora:

Um bom professor é aquele que não deixa nenhum aluno para trás. Os países que têm os melhores desempenhos nas avaliações internacionais são aqueles que têm baixíssima desigualdade educacional. Isso significa que não apenas a média é boa, mas a distribuição em torno dela é pequena, ou seja, não há muita diferença entre os alunos com menor e maior desempenho. Essa dimensão é muito importante, pois cada um dos alunos tem direito de aprender. E, assim, o bom professor é aquele que não desiste de nenhum aluno por maiores que sejam suas dificuldades.

Um bom professor é aquele que sabe o conteúdo a ser ensinado e a maneira de ensiná-lo. Ter domínio do conteúdo e saber gerenciar a sala de aula, ensinar e motivar os alunos são características presentes nos bons docentes.

O compromisso com o trabalho e com os estudantes também é fundamental. O bom professor não falta desnecessariamente, respeita os alunos, é parceiro das famílias. E, principalmente, é altamente comprometido com a aprendizagem de seus alunos,

motivando-os a aprender cada vez mais. (CRUZ *apud* VILAVERDE; HARNIK, 2011)

Ou seja, por trás do discurso de valorização do docente, que diz que o “professor é o centro de tudo”, encontra-se uma lógica bastante cruel de responsabilização individual que exige um comprometimento total do professor pelo seu desempenho, pelo desempenho dos alunos, pelo seu preparo profissional, pela sua própria formação, pela escola pública no Brasil e até mesmo pelo desenvolvimento do país. Isto tende a aumentar a carga de trabalho e de responsabilidade do professor, processo que se reflete no aumento do adoecimento da categoria. O professor pode, inclusive ser responsável pela saúde e pelo salário de seus alunos, de acordo com Gustavo Ioschpe, em artigo divulgado pelo TPE: “uma série de estudos demonstra que um Bom Professor exerce influência substancial sobre seus Alunos, não apenas durante o período Escolar mas por toda a vida. Boa Educação melhora a saúde, diminui a criminalidade e aumenta o salário” (IOSCHPE, 2013).

Estas diretrizes do TPE para os professores seguem a mesma linha dos Organismos Internacionais, conforme podemos comprovar na Declaração de Cochabamba (2001) da UNESCO:

A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. A participação de novos atores e a introdução de novas tecnologias precisam atuar no sentido do reforço da função profissional dos professores. Adicionalmente, precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes. (UNESCO, 2001, p.3)

Além disso, o TPE atua indiretamente, através das empresas e fundações que compõem o Movimento. Estas possuem projetos nas escolas públicas, através de parcerias com as secretarias de educação dos municípios e estados, e muitas delas estão também comprometidas com a mesma visão de professor que o TPE. Por exemplo, podemos citar a Fundação Ayrton Senna, responsável pelo Programa Acelera Brasil, cujos professores devem seguir uma cartilha passo-a-passo, mostrando um alto grau de expropriação do conhecimento docente (FREITAS, C. et. al., 2013). Outro exemplo é o da Fundação Itaú Social, que vem implementando, através de parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, um projeto de escola *charter*. Nesta escola, os professores trabalham em um sistema

meritocrático, onde podem ganhar um bônus de até 4 mil reais por desempenho. Os docentes desta instituição são avaliados constantemente, sob diversos aspectos, processo que culmina na definição do recebimento ou não do bônus (DIAS; GUEDES, 2010). É impossível verificar todos os projetos de empresas membros do TPE que estão em curso na educação pública brasileira, pois são mais de 5.000 sistemas educacionais, incluindo municipais, estaduais e federal. Porém, parece-nos plausível afirmar que estes projetos estão alinhados em torno das políticas do TPE.

As diretrizes do TPE para o trabalho docente estão, portanto, em consonância com aquelas promovidas pela reforma educacional iniciada nos anos 1990, baseadas na expropriação do conhecimento docente e do controle sobre o trabalho docente através de avaliações e políticas meritocráticas. Inclusive, os projetos ligados ao TPE aprofundam o processo de expropriação, já que, não se tratando de políticas públicas, mas sim de projetos operacionalizados pela iniciativa privada, estes projetos podem avançar em direção ao modelo pretendido sem que haja resistências por parte dos movimentos sociais de educação e dos sindicatos de professores.

4 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Segundo o próprio TPE, um dos seus objetivos é influir nas políticas públicas de educação, levando seu projeto “de classe” para as escolas públicas de todo o Brasil. Conforme explicitamos, uma das formas que o Movimento consegue garantir a sua influência é através da ligação do TPE com o poder público. Embora se afirme como uma iniciativa da sociedade civil, o TPE busca traduzir suas orientações para o Estado, agregando na direção da coalizão representantes que ocupam lugares estratégicos no Estado, em particular nos espaços decisórios da política educacional, tanto no âmbito Federal como nas esferas municipais e estaduais.

Com isso, o TPE tem conseguido dar a direção para a educação pública brasileira, já que estas políticas atingem escolas públicas em todo o Brasil. É a maneira mais eficiente de garantir a hegemonia na educação de milhões de crianças e jovens, garantindo que a formação destes seja voltada para os interesses das frações burguesas dominantes.

Por isso, é importante para o Movimento garantir suas influências na legislação educacional. Neste sentido, houve uma grande vitória do TPE no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo MEC, tendo como ministro Fernando Haddad, no governo de Lula da Silva. Com a incorporação da agenda do TPE no PDE, a coalizão empresarial logrou institucionalizar a sua agenda particular como política de governo, situação que ganhou ainda maior relevância com a aprovação da Lei 13.005/14 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

A seguir examinaremos esta legislação, evidenciando as aproximações e afastamentos que esta possui com o TPE, e como isto afeta o trabalho docente.

4.1. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, pelo Ministério da Educação. É importante lembrar que, nesta data, estava ainda em vigência o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, lançado pelo governo Cardoso. Apesar de que representantes do governo garantam que o PDE estipula medidas para colocar o PNE 2001-2010 em prática (MALINI, 2009), o exame dos dois planos nos mostra que, em muitos aspectos, estes não estão articulados. Conforme

Saviani, o PDE “não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não articulam com este” (SAVIANI, 2009, p.27), o que leva a crer que trata-se na realidade de um novo plano, com o objetivo de demarcar a política educacional do governo Lula, que deveria fazer parte também dos grandes esforços ditos desenvolvimentistas do governo PT, especialmente com o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC. Esta política, obviamente, estava atrelada aos empresários e, em especial, ao TPE.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, ao contrário dos Planos Nacionais de Educação, não está regulamentado por uma lei com o título “Plano de Desenvolvimento da Educação”. De fato, o PDE compreende diversas leis, decretos, portarias, editais, entre outros documentos, já que ele é formado por diversos programas e cada um destes programas possui uma legislação específica. A maioria destes programas já existia e passaram a ser aglutinados pelo MEC em torno do PDE.

A parte inédita do PDE se resume ao decreto 6.094/2007, que é considerado o decreto que regulamenta o PDE. Este decreto implementa o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e estabelece o IDEB, que são as únicas ações novas do MEC, dentre os diversos programas do PDE.

Foi somente após o lançamento do PDE que o MEC lançou o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”, no qual busca alinhar os diversos programas que compõem o PDE e dar organicidade ao Plano. Segundo o documento:

De um lado, o PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. (BRASIL, s/d, p.7)

Contudo, pesquisadores da área educacional (SAVIANI, 2009; MALINI, 2009; BARÃO, 2009) contestam tal organicidade, argumentando que as ações do PDE não têm necessariamente um fio condutor, tratando-se, na realidade de um “ajuntamento” de programas, não podendo nem sequer receber a denominação de “plano”, já que seus programas não partem de um ponto comum, um diagnóstico da situação.

Ainda no documento O PDE: Razões, Princípios e Programas, o então presidente Lula da Silva, na apresentação do documento, diz que o ministro Fernando Haddad “procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo, buscando uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas” (BRASIL, s/d, p.3).

É bastante fácil enxergar por trás deste discurso de neutralidade ao verificar que o PDE, na realidade, partiu de uma elaboração do poder executivo, sendo a maior prova disso o fato do PDE ter sido aprovado por um decreto da presidência da república. Não houve uma construção coletiva ou um diálogo com os movimentos sociais de educação, os educadores, alunos, pais ou qualquer um dos segmentos presentes na escola pública. Pode-se compreender, portanto, que este Plano não está comprometido com as demandas dos trabalhadores para a educação pública.

Analisando o PDE, vemos que muitos programas deste plano estão, de fato, atrelados a uma visão e a uma demanda de outro segmento social: o empresariado, em especial as frações burguesas que compõem o Movimento Todos Pela Educação, já que o decreto 6.094/2007, desde seu título, deixa clara a ligação entre o PDE e o TPE, pois o primeiro:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

Portanto, não é segredo que o PDE vem para transformar em lei o projeto educacional do TPE. O próprio Movimento o confirma em seus documentos:

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. 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. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p.3)

No documento O PDE: Razões, Princípios e Programas já se pode começar a antever este alinhamento de projetos educacionais entre o governo Lula e o TPE:

Dois outros imperativos se desdobram dos propósitos do Plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado. (BRASIL, s/d, p.11)

Podemos relacionar este conceito de responsabilização, citado no PDE, com o conceito de corresponsabilização, que baseia os preceitos do TPE, conforme vimos no capítulo anterior. Este conceito, além de enfatizar a responsabilização do poder público pela educação, também diz respeito à responsabilidade de todos – cidadãos, empresas, todos – com a educação, o que quer dizer que este conceito busca legitimar a incursão do empresariado e de suas empresas na educação pública.

O outro conceito citado na passagem acima é igualmente problemático: trata-se do conceito de mobilização popular, que é usado em detrimento da expressão participação social. Segundo Barão (2009), isto ocorre porque o termo participação social envolve a participação dos envolvidos também no processo de decisões. Porém, no caso do PDE, foi escolhida a expressão mobilização, o que denota que as escolas, os educadores e os alunos e suas famílias somente poderão envolver-se na execução do plano.

4.1.2. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

O decreto 6.094/2007 implementa o Compromisso Plano de Metas Todos Pela Educação, um Plano de Metas com 28 diretrizes, ao qual poderão aderir os municípios e estados que assim o desejarem, de maneira voluntária.

Ao analisar o conteúdo deste Compromisso, comparando-o aos documentos do TPE, concluímos que as diretrizes desta lei estão plenamente de acordo com as do Movimento, em especial, com o documento “10 Causas e 26 Compromissos”, documento organizado pelo Instituto Faça Parte em 2005, e que, segundo o próprio TPE, deu origem às 5 Metas do Movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009a). Segundo a diretora executiva do TPE, Priscila Cruz (*apud* MALINI, 2009), o próprio ministro da educação à época admitiu sua

admiração pela capacidade de síntese deste documento, chegando a afirmar que ele sintetizava todas as necessidades da educação brasileira.

Na tabela abaixo, pode-se observar as semelhanças e diferenças entre as causas e compromissos que deram origem ao TPE e as diretrizes do Compromisso Plano de Metas Todos Pela Educação:

Tabela 2: Comparação documento “Dez Causas, 26 Compromissos” e diretrizes do decreto 6.094/2007

Tema	Item no documento “Dez Causas, 26 Compromissos”	Diretriz do Compromisso no decreto 6.094/2007
Acesso à educação	1. Acesso à escola para todos - garantir a oferta em todos os níveis da Educação Básica; - reduzir as desigualdades regionais e sociais; - combater a repetência e a evasão;	IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial; V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
Qualidade da educação	2. Educação de qualidade - valorizar e promover a formação contínua dos profissionais da Educação - ampliar a oferta de Educação em tempo integral; - incentivar a leitura;	VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
Educação e cidadania	3. Educação para a cidadania - incentivar o voluntariado educativo e o estágio social; - abrir as escolas nos fins de semana para atividades sociais, culturais e de lazer;	XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, entre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou

		recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
Gestão escolar	<p>4. Fortalecimento da gestão escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover a autonomia da gestão escolar em seus aspectos físicos, humanos e financeiros; - modernizar e democratizar a gestão da escola pública; - fortalecer a participação da comunidade nos colegiados escolares; - promover o desenvolvimento de lideranças em gestão escolar; 	<p>XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;</p> <p>XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;</p> <p>XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;</p> <p>XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;</p> <p>XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;</p>
Gestão dos sistemas educacionais	<p>5. Garantia de recursos para a Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - garantir o repasse dos recursos vinculados à Educação; - ampliar os mecanismos de prestação de contas e de acompanhamento dos recursos; - criar fundo de apoio a projetos escolares com recursos privados; 	<p>XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;</p> <p>XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;</p> <p>XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando</p>

		<p>inexistentes;</p> <p>XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;</p> <p>XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB;</p>
Educação infantil	<p>6. Ampliação da Educação Infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> - expandir o acesso à Educação Infantil, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; - subsidiar a ação pedagógica de creches e pré-escolas; 	X - promover a educação infantil;
Ensino Fundamental	<p>7. Garantia do Ensino Fundamental obrigatório</p> <ul style="list-style-type: none"> - ampliar para 9 anos o Ensino Fundamental; - regularizar a defasagem entre idade e série; 	IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
Ensino Médio	<p>8. Ampliação do Ensino Médio</p> <ul style="list-style-type: none"> - expandir o acesso a todos os concluintes do ensino fundamental; - incentivar a renovação pedagógica por meio de projetos juvenis; - integrar Ensino Médio e Educação Profissional; 	
Educação de Jovens e Adultos	<p>9. Elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos</p> <ul style="list-style-type: none"> - investir em Educação de Jovens e Adultos; - erradicar o analfabetismo; 	XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

Educação inclusiva	10. Educação inclusiva. - democratizar o direito à Educação; - subsidiar a ação pedagógica inclusiva.	IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
-------------------------------	---	--

Conforme pode-se observar, das 28 diretrizes do Compromisso, 20 estão profundamente ligadas às causas e compromissos que deram origem ao TPE. E, embora em alguns temas não haja uma grande aproximação, em especial com relação aos níveis de ensino, nos temas que tratam de alguma forma sobre organização da escola e dos sistemas escolares há grandes semelhanças nas concepções que baseiam ambos os documentos.

Algumas diretrizes do Compromisso não foram ligadas diretamente ao documento “10 Causas, 26 Compromissos”, pois têm maior proximidade com as 5 Metas do TPE. São elas:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente. (BRASIL, 2007, s/p)

Estas diretrizes têm mais semelhança com as metas 2 e 3 do TPE, que pedem, respectivamente, toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos e todo aluno com aprendizado adequado à sua série. De fato, as 5 Metas são a síntese das 10 Causas, 26 Compromissos e não há, portanto, contradições entre ambos. Podemos afirmar, portanto, que há uma grande sintonia entre o PDE e o Movimento Todos Pela Educação.

Inclusive, o então presidente do INEP Reynaldo Fernandes (*apud* MARTINS, E., 2009), afirma que foi a mesma equipe técnica que elaborou as metas do TPE e do PDE. O próprio TPE afirma esta proximidade na elaboração do PDE e das Metas do Movimento:

Muitas questões envolvendo as Metas do Ideb, assim como as soluções encontradas para elas, são semelhantes às Metas do Todos Pela Educação. Isso se deu porque *os dois projetos ocorreram simultaneamente, de maneira articulada, com uma interação bastante forte entre o Ministério da Educação e o movimento Todos Pela Educação*, juntamente com seus parceiros.
Entre outros pontos em comum, podemos destacar a data estabelecida para as metas finais, o ano de 2022, escolhido pelo Todos Pela Educação por ser comemorativo de 200 anos de independência do Brasil, e que foi incorporado na estratégia utilizada para as metas do Ideb.

O objetivo principal, seja da meta do Ideb, seja das Metas do Todos Pela Educação é o mesmo: que cada criança e jovem aprenda o que é adequado a cada série no tempo esperado para tal. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 70, grifos nossos)

Os estados e municípios que aderem ao Compromisso – que teve a adesão de todos os entes federados, ou seja, 5.563 municípios, 26 estados e o Distrito Federal – devem elaborar o PAR – Plano de Ações Articuladas. Este plano deve se desenvolvido por cada estado ou município para desenvolver a educação em sua rede, a partir de um diagnóstico da rede, utilizando um roteiro fornecido pelo MEC, no qual a rede deverá se auto-avaliar, expondo os pontos em que possuem mais deficiências. A partir desta avaliação, o município ou estado deve propor um plano para o desenvolvimento educacional de sua rede e propor ações, as quais, se aprovadas, terão auxílio financeiro do governo federal. Desta forma, o MEC condicionou o recebimento de recursos do governo federal ao comprometimento com a política do TPE.

4.1.3. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Além de estabelecer o Compromisso, o Decreto 6.094/2007 implementa também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. Este índice conjuga os resultados obtidos no SAEB com os índices de aprovação escolar (fluxo), gerando um índice que pode ser calculado em todo o Brasil, mas também em cada estado, município ou, o que é fundamental, em cada escola. O decreto afirma, ainda, que o IDEB será o verificador objetivo para o cumprimento das metas do Compromisso. O IDEB passa, também, a definir a distribuição de recursos do governo federal para os estados e municípios: recebem mais verba os estados e municípios que baterem as metas do IDEB e também aqueles que possuem o IDEB mais baixo.

O IDEB também tem uma grande imbricação com as Metas do TPE, já que, para calcular esse índice, leva-se em conta o desempenho escolar, que está relacionado à Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; e também o fluxo escolar, que está relacionado à Meta 4 – Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído (esta meta inclui também uma submeta, que todos os alunos de até 16 anos tenham completado o Ensino Fundamental, e está, portanto, relacionada ao fluxo escolar).

Assim, as Metas do TPE transformam-se também nas metas da educação pública brasileira, e, através do Compromisso, de todos os estados e municípios do Brasil e, mais ainda, tornam-se critério para o repasse de verbas para a educação.

Desta forma é imposto, na educação pública brasileira, a lógica gerencial e empresarial do TPE, que reduz a questão da qualidade de educação a um índice que pode ser medido e verificado, e que só leva em conta os resultados dos alunos nos testes padronizados e sua aprovação ou reprovação. O problema é que este índice, apesar de aparentar uma neutralidade científica, não leva em conta as desigualdades entre as diferentes regiões e estados brasileiros, bem como deficiências na infraestrutura das escolas e, principalmente, as profundas desigualdades socioeconômicas existentes entre os estudantes, desigualdades estas que repercutem no acesso das crianças e jovens aos bens simbólicos que compõem o ‘arbitrário cultural’ trabalhado nas escolas. Assim, parece que é apenas uma questão de esforço de cada escola e cada sistema educacional para chegar ao IDEB desejável. Portanto, são os professores e alunos que são pressionados individualmente para conseguirem bons resultados, quando muitas vezes, o problema está nas políticas públicas que desconsideram as desigualdades sociais, a falta de estrutura física, a carência de professores, o fato de que muitos docentes são precários e os baixos salários pagos aos professores.

Além disso, conforme mencionamos, é importante frisar que os testes padronizados medem apenas os resultados em português, matemática e ciências, ignorando outras esferas do conhecimento que são igualmente importantes para a formação humana.

Assim, compreendemos que, em ambas as ações implementadas pelo decreto 6.094/2007 – o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e o IDEB – há uma profunda imbricação entre o PDE e o TPE. Tanto em uma quanto em outra ação, as metas do TPE foram absorvidas e agora figuram como legislação para a educação brasileira. Isto demonstra a grande influência do Movimento frente ao poder público brasileiro, conforme o TPE:

A inclusão do ideário do Todos Pela Educação ao PDE indicou que os governantes encontravam-se atentos e alinhados aos anseios da sociedade para tornar o acompanhamento da Educação mais objetivo, com indicadores capazes de mostrar a situação do sistema e o seu andamento de fornecer subsídios para aperfeiçoá-lo ao longo do tempo. Sinalizou também que o Todos Pela Educação conseguia influenciar políticas públicas de forma decisiva, e o isso o legitimava para avançar e promover outras articulações futuras.

Vale acrescentar que a própria concepção do Ideb pelos governantes, um indicador único da Educação brasileira, se deu em um ambiente propício ao acompanhamento e ao monitoramento, o qual o Todos Pela Educação havia ajudado a construir, apoiado por um sólido corpo técnico. A Meta 3 (todo aluno com aprendizado

adequado à sua série) e a Meta 4 (todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos), definidas pelo movimento em 2006, estão reunidas e expressas no Ideb, criado em 2007 pelo INEP, no âmbito do PDE. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a, p.65-66)

4.1.4. O PDE e o trabalho docente

Conforme visto no Capítulo 1, as avaliações padronizadas fazem parte do processo de expropriação do trabalho docente, já que obrigam os professores a trabalhar os conteúdos privilegiados por estas, diminuindo a sua autonomia sobre a construção do seu trabalho e representando um fator de controle sobre o trabalho docente.

O IDEB vem aprofundar esse controle sobre o trabalho docente, já que agora os resultados dos alunos baseiam um índice que é calculado para cada escola e para cada município ou estado, e este resultado, por sua vez, serve como base para ajustar as políticas e os investimentos em educação.

Os resultados do IDEB têm sido utilizados para ajustar os investimentos em educação e em cada escola, individualmente. O PDDE, por exemplo, é um programa que concede recursos diretamente do governo federal para as escolas, para serem gastos exclusivamente com itens como aquisição de material permanente e/ou de consumo, na manutenção da unidade escolar ou em atividades educacionais e projetos pedagógicos. A partir do lançamento do IDEB, em 2007, as escolas que alcançarem as metas parciais deste índice receberão 50% a mais de recursos deste programa (BRASIL, 2007).

Assim, estas políticas levam a uma transformação na organização do trabalho pedagógico realizado por professores e escolas, já que estes acabam focados nos resultados, e não no processo ensino-aprendizagem de forma mais ampla. Isto colabora para aumentar a expropriação do trabalho docente.

Adicionalmente, diversos estados e municípios vêm adotando políticas ditas meritocráticas, que envolvem a bonificação de professores a partir dos seus resultados no IDEB. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, os professores das escolas que apresentam bons resultados recebem uma bonificação chamada de 14º salário. Há, ainda, um projeto de lei (PL 319/2008) que prevê que esta política ocorra nacionalmente. Estas políticas meritocráticas tornam-se coercitivas, se considerarmos o salário dos professores no Brasil, que é considerado o mais baixo entre os profissionais com o mesmo nível de estudos. Ainda,

complementam o processo de expropriação docente, pois se assemelham à cultura de metas existente no ambiente empresarial, que leva os trabalhadores a assumirem mais e mais responsabilidades, tendo em vista o alcance das metas e a obtenção de bônus.

Além do IDEB, existem diretrizes específicas para o professor no Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação, que também faz parte do decreto 6.094/2007. São as diretrizes a seguir:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- 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;
- XV - dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local. (BRASIL, 2007, s/p)

Apesar de que o TPE somente começou a focar na questão do trabalho docente a partir de 2010, quando lançou as suas 5 bandeiras, já em 2006 encontramos nos documentos do TPE proposições que possuem acordo com as diretrizes acima:

Valorizar o professor é apoiá-lo para que alcance metas de desempenho crescentes, a cada ano. Qual foi o índice de aprovação de sua turma no ano passado? Como podemos melhorar esse índice nesse ano? Qual o tipo de suporte que o professor necessita no seu dia a dia para que possa superar seu desempenho até então e alcançar resultados melhores a cada ano? (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006a, p. 26)

Portanto, a questão da meritocracia sempre esteve presente nas proposições do TPE, conforme está presente nas diretrizes XIII e XIV do Compromisso mostradas acima.

Contudo, o TPE passou a ter um foco mais específico na questão do trabalho docente a partir de 2010, quando o Movimento lançou suas 5 bandeiras. A bandeira número 1 do TPE é Trabalho e formação docente. Apesar de que esta bandeira tenha sido lançada após o PDE, compreendemos que sua análise é, ainda assim, pertinente, pois mostra a grande simbiose que existe entre o governo e o TPE.

Em seus documentos, o TPE afirma a necessidade de um plano de carreira para os professores, que seja atraente e “cuja progressão estaria vinculada a critérios de titulação,

tempo de serviço e desempenho em avaliações da categoria” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p.88).

Assim, o TPE e o PDE têm pleno acordo sobre a necessidade de se colocar o mérito como critério para a progressão na carreira do professor (diretrizes XIII e XIV). E, para ambos, a maneira de se avaliar este mérito é a partir do desempenho dos alunos nas avaliações padronizadas. Conforme discutimos no capítulo anterior, isto é um problema pois penaliza os professores individualmente por questões estruturais e sócio-econômicas da educação. E leva os professores a focarem somente nos resultados.

Também sobre o estágio probatório (diretriz XV) há pleno acordo entre os dois, já que o TPE diz:

O período de estágio probatório deve ser regulamentado e se tornar mais rigoroso, observando critérios objetivos de desempenho. Nesse sentido, é importante que exista uma avaliação individual contínua de desempenho ao longo de toda a vida profissional. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011b, p.87)

Ou seja, tanto para o TPE quanto no PDE, o professor deve ser avaliado em seu desempenho não apenas como critério para a progressão na carreira, mas também em seu estágio probatório, o que garantiria que apenas os professores com bom desempenho seriam de fato contratados para atuar na educação pública. Esta meritocracia ao longo de toda a carreira do professor o aproxima de um funcionário de uma empresa privada: a avaliação constante, a necessidade de bater metas, o controle sobre o seu trabalho. Ou seja: mais uma vez, aprofunda a expropriação do conhecimento dos professores.

Em seguida, examinamos algumas das ações específicas do PDE, relacionando-as com o trabalho docente. Para tal, utilizamos a lista completa de ações do PDE presente no *site* do MEC⁹. Dentre as 40 ações do PDE listadas no *site*, separamos aquelas que têm ligação direta com a questão do trabalho docente, excluindo o IDEB, que já foi analisado acima, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3: Lista de programas do PDE relacionados ao trabalho docente

Programa	Legislação correspondente	Eixo de interesse
Piso do Magistério	Lei 11.738/2008	Remuneração de professores
UAB	Decreto 5.800/2006	Formação de professores

⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/default.html. Acesso em: 14 mai 2014.

Programa Brasil Alfabetizado	Decreto 6.093/2007 Resolução FNDE/CD nº 33/2007	Condições de trabalho
Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	Portaria normativa do MEC nº 12/2007 Edital do MEC nº 2/2007	Trabalho docente e educação inclusiva
Guia de tecnologias	Aviso de chamamento público MEC/SEB nº 1/2008 Edital de pré-qualificação de tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica	Uso de tecnologias educacionais
Conteúdos educacionais digitais multimídia	Edital do MEC nº 1/2007	Uso de tecnologias educacionais
Nova CAPES	Projeto de lei 7.569/2006	Formação de professores
Prodocência	Editais da CAPES	Recursos para formação de professores
Iniciação à docência	Decreto 7.219/2010	Formação de professores
Provinha Brasil	Portaria normativa do MEC nº 10/2007	Avaliação do trabalho docente

Dentre as ações listadas acima, buscaremos analisar aquelas que estão relacionadas com o projeto educacional do TPE, procurando verificar a influência deste movimento na legislação educacional, especificamente no que se refere ao trabalho docente.

4.1.4.1. Piso do magistério

Com esta medida, apresentada na lei 11.738/2008, o governo buscou compensar o longo processo de depreciação do salário dos docentes, estabelecendo um salário mínimo exclusivamente para esta categoria, no valor de 950 reais, a serem corrigidos anualmente – em 2014, este piso corresponde a R\$ 1.697,00.

Contudo, é importante salientar que, ainda com o piso, o salário dos professores é, ainda, o menor salário entre os profissionais com o mesmo nível de formação. E ainda, que o piso continua muito aquém das necessidades atuais dos trabalhadores, já que o salário mínimo calculado pelo DIEESE é de 3.079,31 reais¹⁰. Complementarmente, Saviani (2009) ressalta:

¹⁰ Salário mínimo calculado para maio de 2014.

Pode-se argumentar que o piso proposto, embora muito modesto, significava importante aumento para as regiões em que os salários se encontram muito depreciados. Mas é preciso também ter presente que esses salários depreciados se referem, em geral, a jornadas de 20 horas semanais, enquanto que o projeto do novo piso supunha uma jornada de 40 horas. (SAVIANI, 2009, p. 39-40)

Ainda, o piso do magistério fica muito aquém da bandeira dos educadores, desde a promulgação da CF em 1988, de estabelecer o piso em 5 salários mínimos, já que o atual piso corresponde a cerca de 2 salários mínimos. Além disso, conforme as reivindicações dos professores, a carga horária de atividades extraclasse deveriam corresponder a 50% da jornada de trabalho. E, na lei do piso, estas atividades correspondem apenas a 30% da carga horária (LEHER, 2010b).

Ainda assim, pode-se considerar que o piso do magistério é a tradução de um esforço, por parte do governo, para valorizar o trabalho do professor. É importante, entretanto, lembrar a que projeto educacional o PDE está vinculado.

Conforme vimos no capítulo anterior, o TPE defende que o professor tenha “salário equiparado às demais funções e com plano de carreira estimulante” (*Site TODOS PELA EDUCAÇÃO*), porém sabemos que seu objetivo é criar uma carreira altamente competitiva para o professor, vinculada a uma concepção meritocrática.

Consideramos que não é um mero acidente que o PDE não contemple um projeto de carreira docente, pois a carreira historicamente defendida pelos professores envolve o tempo de trabalho (experiência) e o aperfeiçoamento (estudo). Por outro lado, a carreira defendida pelos setores empresariais representados pelo TPE inclui uma concepção meritocrática, onde os professores são premiados pela produtividade, individualmente. Assim, conforme é de praxe, o governo legisla apenas sobre o que é consenso – o salário – e aprova aquilo que é polêmico de forma gradual: primeiro, aprova-se o IDEB, ou seja, o índice que servirá de base para as políticas meritocráticas, e depois aprova a vinculação de remuneração a este índice (PL 319/2008).

4.1.4.2. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

O Sistema Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores à distância. A UAB é uma atribuição da Nova CAPES,

que vêm concentrando os esforços da formação de professores atualmente no Brasil. O sistema articula iniciativas dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), pois é composto por instituições destes três âmbitos, que podem tanto oferecer cursos quanto funcionar como um polo presencial.

Segundo o decreto que regulamenta este sistema (decreto 5.800/2006), o objetivo é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006, s/p). Contudo, o decreto afirma que a sua prioridade é oferecer cursos de licenciatura e de formação continuada aos professores da educação básica, ou seja, oferecer formação aos professores leigos. Se atentarmos para o fato de que a maior parte dos professores leigos encontra-se no interior do país, onde não há acesso a cursos presenciais, podemos compreender a necessidade desta iniciativa.

Contudo, estatísticas do MEC/INEP de 2011 têm mostrado que há uma concentração de esforços nas licenciaturas EaD em detrimento do ensino presencial, que passa por um período de queda nos números de matrículas, enquanto a primeira vê um aumento de mais de 400% desde 2005. Além disso, existem mais professores sendo formados para a Educação Infantil e para o primeiro segmento do Ensino Fundamental na modalidade à distância do que na modalidade presencial. Isto mostra que há uma ênfase no investimento do Estado na EaD em detrimento da educação presencial. De acordo com Dermeval Saviani (op. cit.):

O ensino à distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades. (SAVIANI, 2009, p.41)

A UAB partiu de uma iniciativa do Fórum das Estatais, formado em 2004 por empresas estatais brasileiras que, apesar de públicas, são guiadas por um ideário gerencial e mercantil, além de que não há empresas ligadas à educação. Além disso, o Fórum das Estatais compara a UAB a uma fábrica de alta produtividade, o que demonstra, mais uma vez, a mercantilização da educação que está contida nesse projeto (LIMA, 2013).

Segundo Raquel Barreto (2010), a EaD nas universidades significa uma conformação desta aos moldes neoliberais, pois implementa um barateamento nos custos da universidade, com o aumento no número de alunos e a diminuição no número de professores. Além disso,

para a autora, os marcos regulatórios da UAB diluem as fronteiras entre o público e o privado, favorecendo o processo de mercantilização da educação.

Segundo Lima (op. cit.), o curso superior oferecido nos polos da UAB não se dá dentro do tripé universitário que inclui ensino, pesquisa e extensão, caracterizando uma precarização na formação de professores. Nos polos pesquisados pela autora, foi constatada a ausência de livros fundamentais para a formação dos alunos, além da não obrigatoriedade de uma importante etapa para a formação acadêmica dos estudantes, que é a monografia para conclusão do curso.

Percebemos que a UAB caminha, portanto, no sentido da expropriação do conhecimento docente, ao colocar a formação de professores dentro de uma perspectiva produtivista e de qualidade inferior. Ainda, verificando as condições de formação dentro deste programa, pode-se afirmar que o mesmo está de acordo com a perspectiva de oferecer uma formação de professores menos teórica, o que faz parte das proposições do TPE para a formação de professores e do processo de expropriação de conhecimento do professor.

4.1.4.3. Programa Brasil Alfabetizado

Este programa, regulamentado pelo decreto 6.093/2007 e pela resolução FNDE/CD nº 33/2007, define que os municípios com altos índices de analfabetismo farão parte deste programa, o qual consiste em formar professores voluntários para atuar como alfabetizadores de jovens e adultos a partir de 15 anos, no contraturno de suas atividades regulares.

A questão é problemática a partir de diversos ângulos, pois representa uma situação precarizada para os estudantes e alfabetizadores do programa. Os estudantes encontram-se em situação precarizada pois são alfabetizados em um programa de voluntariado, ao invés de estarem frequentando classes regulares de EJA, o que representa um benefício, que pode não existir mais em algum momento, e não um direito.

Já os professores, ao invés de estarem em uma segunda matrícula no contraturno, recebendo um segundo salário, igualmente atuam de forma voluntária, recebendo somente uma bolsa no valor de 200 reais. Os coordenadores, ou seja, aqueles que participarem formando os alfabetizadores, recebem uma bolsa no valor de 300 reais. Isto representa um

grande desrespeito à profissão destes professores e uma precarização nas condições de realizarem sua profissão.

Além disso, o programa está embebido da lógica presente no TPE. Aqui está presente a lógica da corresponsabilização – cada um fazendo a sua parte na educação, o que na prática, desresponsabiliza a União, já que são os municípios responsáveis pela implantação do programa em suas diversas etapas: seleção dos alunos e alfabetizadores, formação dos alfabetizadores, avaliação, etc. Por outro lado, faz-se presente a concepção do terceiro setor: a educação é uma questão que pode ser resolvida através da boa vontade dos envolvidos, do voluntariado, e não uma questão séria que merece o profissionalismo dos envolvidos ou investimentos públicos de fôlego.

Ainda, mais uma vez a iniciativa privada pode ter sua fatia do bolo, já que as instituições que formarão os alfabetizadores podem ser instituições da iniciativa privada que receberão repasses do governo para realizar esta função.

O programa especifica que os alfabetizadores deverão ser capacitados para utilizar livros didáticos, os quais deverão ser selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Podemos compreender a concepção do PNLA ao observarmos os seus editais de seleção de livros. No edital PNLA de 2008, vemos os seus objetivos:

O livro do alfabetizando deverá estar acompanhado, obrigatoriamente, do respectivo manual do professor alfabetizador, que não deve ser uma cópia do primeiro livro. É necessário que o manual explicita os pressupostos teóricos e metodológicos, a organização do livro do alfabetizando, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem alcançados nas atividades propostas; forneça subsídios para a avaliação da aprendizagem e para a formação do professor alfabetizador, tais como: sugestão de leituras, de integração entre as áreas ou de exploração de temas transversais, informações adicionais e bibliografia. (BRASIL/MEC, 2008, p.4)

Ou seja: junto ao livro deve constar não o livro do professor, como é de praxe quando se trata de livros didáticos, mas sim um *manual* que deverá orientar o trabalho do professor. Portanto, vemos a descrença na capacidade do professor em utilizar o material didático fornecido pelo programa, já que o mesmo deve conter as instruções de uso. Assim, mais uma vez, o material – ou seja, a tecnologia educacional – está fazendo o papel do professor, o papel de utilizar seu conhecimento para fazer uso do material didático conforme o seu planejamento.

4.1.4.4. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial

Este programa, na realidade, faz parte de uma outra ação do PDE, que são as Salas Multifuncionais. Esta ação inclui tanto a implementação das salas de aula multifuncionais para alunos com necessidades educacionais especiais quanto a formação continuada de professores com o objetivo de capacitá-los para atuar com estes alunos.

Esta iniciativa busca capacitar os professores das escolas regulares para atuar dentro do princípio da inclusão, que desde 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sugere que os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculem-se na rede regular de ensino, e não em escolas especializadas. Os cursos deste programa serão oferecidos pelas universidades públicas, através da UAB, e podem ser voltados para o ensino de Libras, Braille, tecnologia assistiva, atividades da vida diária, orientação e mobilidade, Soroban (ábaco), altas habilidades, desenvolvimento cognitivo, estimulação precoce e outros (MEC, 2007).

É uma importante iniciativa, pois muitos professores da rede pública diziam estar despreparados para incluir estes alunos em suas turmas regulares.

Contudo, questionamos que esta formação se dê através do Ensino à Distância, pois acreditamos que, devido à importância destes cursos, eles deveriam ser realizados de forma presencial, incluindo o debate entre os educadores e a troca de experiências. Acreditamos que esta escolha tem como objetivo fortalecer a UAB, bem como baixar o custo desses cursos.

Vemos também, neste programa, uma ênfase na formação do professor e no uso das tecnologias para resolver a questão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, é ignorada a questão das condições de trabalho do professor, já que o mais bem formado dos professores terá dificuldade em lidar com uma sala de aula com 35 alunos, incluindo alunos com necessidades específicas. Entendemos que, de fato, há uma grande necessidade de preparar as escolas e os docentes para receber estes alunos e incluí-los efetivamente, porém isto não depende somente da formação do professor e da presença de uma sala de aula preparada para o aluno, mas também de uma estrutura escolar onde haja um número menor de alunos por turma, onde o professor tenha tempo remunerado para estudo e preparação de aulas, onde seja respeitada a sua autonomia.

4.1.4.5. Guia de tecnologias

Esta ação do PDE está regulamentada pelo edital MEC/SEB nº 1/2008, denominado Edital de pré-qualificação de tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica. Como o próprio nome diz, o objetivo desta ação é selecionar novas tecnologias educacionais que farão parte de um guia educacional e deverão servir como referência para as escolas e redes de ensino.

O próprio edital lista, entre os objetivos específicos desta ação, que as tecnologias selecionadas devem “disseminar padrões de qualidade de tecnologias educacionais, que orientem a organização do trabalho dos profissionais da educação básica” (MEC/SEB, 2008, p.1). O que significa que, em primeiro lugar, está se colocando a questão das tecnologias educacionais como centrais na qualidade da educação e, em segundo lugar, que estas tecnologias servem para orientar o trabalho dos docentes.

Conforme Raquel Barreto (2003), esta fetichização que coloca a tecnologia como questão central para a melhoria da qualidade da educação esconde o fato de que as tecnologias não são neutras, pois dependem da forma como são utilizadas na educação.

Ora, conforme vimos no primeiro capítulo deste trabalho, esta ênfase dada às tecnologias educacionais tem por objetivo a expropriação do conhecimento docente, já que este conhecimento agora deve estar na tecnologia e não com o professor. Este edital é bastante claro quanto a esta finalidade, quando explicita que as tecnologias selecionadas deverão reorganizar o trabalho dos professores.

Por isso mesmo, mais adiante, o edital estipula que “só serão aceitas tecnologias acompanhadas de metodologias educacionais inovadoras” (MEC/SEB, op. cit., p.2). Isto é necessário pois, já que o conhecimento está sendo retirado do professor e implantado na tecnologia, não é aquele primeiro que deve definir a maneira como este será utilizado na sala de aula, pois também este conhecimento – pedagógico – deve ser elaborado em espaço alheio ao professor.

Nos demais objetivos específicos do edital, vemos isto de modo bem claro: o conhecimento deve ser elaborado por outros sujeitos e outras instâncias que não envolvam o trabalho docente:

- c) estimular especialistas, pesquisadores, instituições de ensino e pesquisa e organizações sociais para criação de tecnologias educacionais que contribuam para a elevação da qualidade da educação básica;
- d) fortalecer uma cultura de produção teórica voltada à qualidade na área da educação básica e seus referenciais concretos. (MEC/SEB, 2008, p.1)

4.1.4.6. Conteúdos educacionais digitais multimídia

Esta ação tem como objetivo selecionar projetos para apoio financeiro do governo federal, para a produção de conteúdos educacionais multimídia nas áreas de matemática, língua portuguesa, física, química e biologia, voltados para o Ensino Médio. Segundo o edital nº 1/2007 do Ministério de Ciência e Tecnologia em conjunto com o Ministério da Educação, estes projetos devem

Construir parte de um amplo portal educacional para os professores, além de serem utilizados nas diversas plataformas, de modo a subsidiar a prática docente no Ensino Médio e contribuir para a melhoria e a modernização dos processos de ensino e de aprendizagem na rede pública. (MceT/MEC, 2007, p.1)

Podem concorrer ao edital: universidades, faculdades, centros tecnológicos, centros e museus de ciências, instituições de ensino superior e institutos, OSCIPs, ONGs, fundações e centros de pesquisa e desenvolvimento sediados no Brasil, públicos ou privados, sem fins lucrativos. Ou seja: abre, mais uma vez, a possibilidade de que a iniciativa privada interfira nos conteúdos trabalhados na educação pública.

Quanto aos objetivos específicos desta ação, o edital diz que esta deve “contribuir para a melhoria da formação docente, tanto inicial quanto continuada”, bem como “tornar disponíveis conteúdos, metodologias, materiais e práticas pedagógicas inovadoras”, o que deve ajudar o professor a “tornar suas aulas e práticas pedagógicas mais interessantes e eficazes” (idem, p.1).

O edital estipula, ainda, que os projetos devem explicitar as etapas ou fases de execução da atividade proposta, bem como um guia contendo orientações metodológicas para apoio ao professor. Embora o edital fale sobre a necessidade de que o papel do professor seja de “um problematizador e não um simples facilitador ou monitor de atividades” (idem, p.9), logo em seguida aparece com clareza o papel do professor no projeto, já que espera-se que o guia do professor:

Proponha outras atividades e experimentos, além dos indicados no conteúdo; observe e justifique devidamente as eventuais supressões de abordagem de qualquer área do conhecimento científico, indicando uma bibliografia que permita compensar tais lacunas; proponha a integração das linguagens, especialmente as midiáticas e o uso de computadores para pesquisa na Internet, simulações, argumentação e registro; apresente referências bibliográficas de qualidade e facilmente acessíveis, estimulando o professor para leituras complementares; apresente textos e/ou informações complementares sobre os conteúdos tratados; apresente propostas de avaliação condizentes com os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a proposição das atividades e seleção dos conteúdos pelo aluno. (Idem, p.9)

O edital considera, portanto, que o professor é incapaz de realizar funções intelectuais inerentes à sua profissão: propôr outras atividades a partir de um material, pesquisar bibliografia complementar, elaborar a avaliação a ser utilizada. Portanto, para esta ação, o professor não é o profissional intelectual que utiliza um material multimídia e realiza a mediação deste conteúdo com os seus alunos, elaborando outras possíveis abordagens e a avaliação dos conteúdos, mas sim o executor de tarefas, o professor tarefeiro, incapaz da realização de atividades intelectuais. Este conhecimento está no material, e não no professor. É, portanto, uma ação que fortalece a expropriação do conhecimento docente, propondo a utilização de “práticas pedagógicas inovadoras”, que, na realidade, significam somente a retirada de conhecimentos do docente e de sua posição de intelectual.

4.1.4.7. Nova CAPES

O projeto de lei 7.569/2006, que modifica a lei 8.405/1992, confere à CAPES poderes para atuar na formulação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica, ou seja, basicamente o projeto de lei transforma a função da CAPES para incluir em suas atribuições a formação de professores.

No âmbito dos programas do PDE, a nova CAPES é responsável por três ações: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Estes programas tiveram avaliações bastante diferentes por parte das universidades e dos pesquisadores da área da educação e de formação docente, e por isso é bastante difícil realizar uma análise única da nova CAPES sem analisar cada um de seus programas individualmente.

Contudo, a partir de seu já consagrado papel como agência de fomento na pesquisa e na pós-graduação, podemos indicar algumas possibilidades de análise, conforme nos aponta Freitas, H.:

O objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta Agência, é implantar *um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação*, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submetem a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. (FREITAS, H., 2007, p.1218, grifos do original)

Ora, conforme nos mostra Simone Maria da Silva (2012), o papel das agências de fomento, incluindo a CAPES, engloba muito mais do que implementar uma lógica produtivista à pesquisa, já que sua atuação como financiadora da pesquisa científica serve também para delimitar as áreas e os temas que serão privilegiados pelas políticas de C&T, além de ter servido, historicamente, para adequar o Brasil aos padrões de C&T impostos pelos organismos internacionais, com destaque para o BM. Portanto, a exemplo da pós-graduação, a atuação da CAPES na formação de professores da educação básica pode ser muito mais danosa do que simplesmente impor uma lógica do produtivismo – o que, por si só, já é bastante problemático.

Quando pensamos em adequar o professor da educação básica a uma lógica produtivista, podemos facilmente estabelecer uma ligação entre este processo e a visão de professor do TPE, explicitada no capítulo anterior, quando vimos que este movimento pretende igualar o professor a um funcionário de uma empresa privada, aumentando a sua competitividade e a sua produtividade. Portanto, existem afinidades entre o projeto da nova CAPES e o projeto do TPE para os professores. Ambos estão ligados também às diretrizes dos organismos internacionais.

Embora o papel da nova CAPES tenha que ser analisado a partir de sua atuação através dos programas, podemos inferir que a sua mera transformação rumo a executora das políticas de formação de professores da educação básica pode trazer para a formação de professores um grande controle, tanto em termos de cobranças de tom produtivista, quanto para um controle dos conteúdos privilegiados na formação – o qual ainda não se pode analisar, dado que estas transformações são ainda muito recentes para que haja uma transformação notável

nos conteúdos. De toda forma, este controle sobre a formação de professores vai totalmente ao encontro das proposições do TPE.

4.1.4.8. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)

O Prodocência é uma ação da CAPES que concede financiamentos para projetos educacionais que visem trazer melhorias para as licenciaturas no Institutos Públicos de Educação Superior. O Prodocência existe desde 2006, sendo que inicialmente estava subordinado à Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, e desde 2008 passou a integrar os programas da nova CAPES. Os projetos são selecionados pela CAPES através de editais anuais, e atualmente são financiados 80 projetos, que são contemplados com um valor de 130 mil reais.

A ideia é que ao aumentar o financiamento podemos ter um aumento da qualidade dos cursos de licenciatura no país. Contudo, conforme mencionamos no item acima, a CAPES seleciona e privilegia conteúdos a partir do financiamento. É, portanto, o Prodocência que permite este controle dentro do âmbito da formação de professores da educação básica. Assim, indagamos quais são os critérios listados para que o projeto receba apoio da CAPES.

No último edital do Prodocência (edital CAPES nº 19/2013) afirma-se que o objetivo principal dos projetos a serem financiados é “contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica” (p.2). Embora concordemos com a necessidade da valorização dos professores da educação básica, questionamos como isto será possível somente através da formação pretendida. Para valorizar a profissão docente, faz-se necessário uma formação de qualidade, mas também – e principalmente – boas condições de trabalho, remuneração compatível e planos de carreira. Portanto, compreendemos que esta valorização não pode ser alcançada somente através da formação.

A Portaria CAPES nº 40/2013 regulamenta os objetivos específicos do programa:

- I. Apoiar propostas de desenvolvimento de projetos que contemplem novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou a renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura, por meio do trabalho cooperativo entre esses cursos e áreas do conhecimento presentes no currículo da educação básica;

- II. Apoiar propostas que contemplem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, inclusive mediante implementação, utilização e adequação de espaços voltados para a formação de professores;
- III. Apoiar propostas de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores das licenciaturas, com foco no melhoramento de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores.

Ainda, no *site* do PDE, o MEC afirma que “a ideia é apoiar projetos que implementem novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos”¹¹. Ou seja, mais uma vez pode-se verificar a ênfase na questão das *inovações*, isto é, as novas tecnologias educacionais, como se as ditas inovações fossem algo automaticamente positivo, e por isso, deixa-se em aberto a questão mais importante, que são os conteúdos que deverão ser trabalhados em cada projeto.

4.1.4.9. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é um programa da nova CAPES cujo principal objetivo é o incentivo à docência. Este objetivo é alcançado através da concessão de bolsas para os estudantes de licenciatura de universidades públicas que participam de um programa de iniciação à docência em escolas públicas de educação básica. Além do próprio estudante, recebem bolsa também os professores orientadores na universidade e o professor supervisor na escola de educação básica.

Este programa recebeu análises positivas de boa parte da comunidade acadêmica, pois consegue articular teoria e prática na prática pedagógica de futuros docentes, conforme Rabiega (2013).

Contudo, a autora nos aponta também uma crítica ao programa. Segundo ela, a ênfase em formação docente – que pode ser verificada através do quadro de programas do PDE listado acima – não dá conta de garantir o objetivo de incentivo à docência, pois o afastamento desta profissão não ocorre apenas devido às condições de formação, mas sim às condições de trabalho e de remuneração dos profissionais. Além disso, continua Rabiega, a dita iniciação à docência ocorre em um ambiente que não corresponde à realidade que será encontrada posteriormente pelos professores nas escolas.

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/prodocencia.html#top. Acesso em: 12 jul 2014.

Ponderamos também que, embora esta política tenha, de fato, aspectos muito positivos, ela encontra-se restrita ao universo dos estudantes das universidades públicas – os quais, na realidade, geralmente puderam contar com uma educação de qualidade em instituições que conjugam ensino, pesquisa e extensão. A expansão em programas como o REUNI, contudo, dificulta a manutenção da referida indissociabilidade. A referida política não abrange o vasto universo dos estudantes de licenciatura que estão inseridos em instituições privadas, a maior parte desprovida de qualidade, ou aqueles que realizam seus estudos à distância, universo este que constitui a maior parte dos futuros docentes.

O PIBID se aproxima, de formas diversas, do ideal de formação de professores preconizado pelo TPE:

Formação interdisciplinar, uso intenso de novas tecnologias (incluindo laboratórios de produção e uso de *games* com fins educativos), ampliação da articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas, ou seja, entre teoria e prática; exploração de diferentes espaços de aprendizagem, como laboratórios e museus de ciência; introdução da residência docente, no lugar dos atuais estágios; foco na prática docente em escolas de tempo integral, nos períodos de contraturno; acompanhamento desde o Ensino Médio, com um programa de bolsas de iniciação à docência. (TPE, 2013, p.95)

Ou seja, a articulação entre teoria e prática, o foco na prática docente, as bolsas para iniciação, a ideia de residência docente no lugar do estágio curricular fazem parte do ideal de formação de professores do TPE, que tem como objetivo uma profissão docente mais competitiva e meritocrática, inspirada no modelo empresarial.

Contudo, para compreender todas as nuances do PIBID, ainda é preciso realizar uma análise mais pormenorizada deste programa, que não nos seria viável realizar neste trabalho.

4.1.4.10. Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma medida que está diretamente ligada às demandas do TPE, mais especificamente à sua Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Esta meta, por sua vez, passou a configurar as diretrizes I, II e III do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, conforme já vimos anteriormente:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente. (BRASIL, 2007, s/p)

A seguir, as diretrizes foram absorvidas pelo programa Provinha Brasil, que, conforme especificado pela meta do TPE e pelas diretrizes no Plano de Metas, avalia as crianças no início e no fim do 2º ano do ensino fundamental, série na qual as crianças começam a completar oito anos de idade, nas disciplinas de português e matemática. Esta ação foi implementada a partir da Portaria Normativa nº10/2007, do Ministério da Educação, e é organizada pelo INEP.

A análise sobre esta medida inclui as mesmas questões já levantadas durante a análise do IDEB, ou seja, a de que estas avaliações delimitam a autonomia docente, pois fazem com que o trabalho do professor privilegie as áreas e os conteúdos trabalhados nesta prova que, em certa medida serve também para avaliar o trabalho do professor. Isto significa também uma precarização na educação das crianças em idade de alfabetização, já que ocorre uma ênfase ainda maior nas áreas de língua portuguesa e matemática, o que leva a uma negligência a outras áreas do conhecimento.

E também, assim como o IDEB, a Provinha Brasil individualiza – para o professor ou para o aluno – uma questão que é estrutural, pois o aprendizado ou o não aprendizado das crianças muitas vezes é uma resposta à infraestrutura da escola ou do sistema educacional em que está inserida. Contudo, os exames padronizados levam esta questão a ser tratada individualmente, levando alunos e professores a carregarem sozinhos a responsabilidade da educação de um país.

Em 2012, complementarmente a esta ação do PDE, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria nº 867/2012 do MEC, reforçando ainda mais a Meta 2 do TPE. O PNAIC, seguindo os moldes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, propõe que os estados e municípios façam adesão ao Pacto, no qual se comprometem com uma série de ações voltadas para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade e, em contrapartida, recebem recursos da União para implementar essas ações.

O PNAIC ainda implementa mais uma avaliação a ser somada à Provinha Brasil, a qual deve ser aplicada no final do 3º ano do ensino fundamental. Daí surgiu a Prova Brasileira do

Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC), que, segundo o MEC¹², é implementada diretamente pelo TPE nas escolas brasileiras, aumentando mais uma vez o nível de envolvimento deste organismo com a educação pública brasileira, já que, neste caso, não apenas o TPE fomentou a criação de uma legislação para a educação brasileira, mas ele mesmo aplica esta legislação diretamente nas escolas.

4.2. O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)

Neste trabalho, não será possível realizar uma análise mais pormenorizada do PNE, devido a sua recente aprovação, em 6 de junho de 2014. Contudo, consideramos fundamental abordar, ainda que de forma superficial, este plano, que irá reger a educação no Brasil até 2020. Com a aprovação do novo PNE (Lei 13.005/14), as orientações do TPE ganham maior organicidade na esfera estatal pois todas as medidas passam a estar reunidas em um único documento legal, agora com o peso de lei, elevando o que era regulamentado por decreto ao nível da legislação ordinária do país.

Esta breve análise nos foi possível, também, devido ao lançamento de uma publicação de análise a esta legislação (2014), elaborada pelo Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX) e da Seção Sindical dos Docentes da UFRJ (AdUFRJ), na qual baseamos as nossas análises.

Este plano, composto pelo corpo da lei e de um anexo contendo 20 metas para a educação brasileira e estratégias para atingir cada uma delas, tem profundo acordo com as visões e concepções de educação preconizadas pelo TPE. Isto fica bastante claro no Art. 5, §4º, que transforma o sentido de público na educação: apesar de o PNE estipular que os gastos públicos em educação devem ser aplicados somente na educação pública, este artigo transforma o que vem a significar investimento público, afirmando que este engloba também o gasto com parcerias público-privadas (COLEMARX; AdUFRJ, 2014). Ou seja: basicamente, este artigo legitima a forma de inserção do TPE e de seus componentes na educação pública brasileira.

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16479. Acesso em: 09 jul 2014.

Ademais, o PNE está profundamente conectado à pedagogia do TPE em seu conteúdo, exposto nas metas e estratégias anexas ao corpo da lei. De fato, esta lei vem estreitar as relações entre as políticas públicas de educação e as concepções do TPE, mantendo e aprofundando questões que já estavam presentes no PDE, mas também incluindo novos itens relacionados às demandas do Movimento.

Dentre os pontos de acordo entre PNE e TPE que já estavam presentes no PDE, podemos destacar o Ideb e as avaliações padronizadas, que são peças centrais do PNE e cada vez mais vêm embasar as políticas e os investimentos em educação, e estão se expandindo para novas etapas e modalidades da educação, como a educação infantil e educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, além de um instrumento específico para avaliar os cursos de pedagogia e licenciaturas e do fortalecimento dos sistemas estaduais de avaliação (Meta 7 e Estratégias 1.6, 3.6, 5.2, 9.6, 11.8, 13.1, 13.2 e 13.4).

Outro ponto de continuidade é a ênfase em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como em tecnologias educacionais, para a obtenção da qualidade de educação em todos os níveis e modalidades de ensino, contribuindo para a fetichização das tecnologias em detrimento dos conhecimentos dos professores. Este ponto é mencionado nas Estratégias 2.6, 4.3, 5.3, 5.4, 5.6, 7.12, 7.15, 7.20, 8.1, 9.9, 15.6 e 16.4.

Entre as demandas do TPE que agora foram contempladas no PNE encontra-se a questão dos direitos e objetivos de aprendizagem, implementada para o ensino fundamental e para o ensino médio e considerada uma solução para o problema da qualidade da educação. Esta questão encontra-se contemplada nas Estratégias 2.1, 2.2, 3.2, 3.3, 7.1 e 7.2. Na Estratégia 2.1 do PNE lê-se:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p.7)

Estes direitos e objetivos de aprendizagem deverão basear o currículo escolar em todo o país. O documento continua, na Estratégia 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p.15)

Mais adiante, o PNE estabelece metas a serem cumpridas quanto aos direitos de aprendizagem: no final de cinco anos do plano, deverão ter sido alcançados 50% destes objetivos e, ao final dos dez anos, deve-se chegar aos 80% dos objetivos.

O TPE já preconizava esta questão, ainda que com um nome diferente: expectativas de aprendizagem, que é a segunda bandeira do Movimento. Contudo, nos documentos do TPE, fica claro tratar-se da mesma coisa:

Embora o País conte com a chamada Prova Brasil, o Ideb e metas para as redes e as escolas, ainda não foram definidas as expectativas de aprendizagem dos alunos por série ou ciclo. Ou seja, os exames acabam cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo Estado nem alinhado previamente com as escolas.

Faz-se urgente, então, elaborar e adotar essas expectativas, para que as redes, escolas e os professores saibam a que objetivos precisam responder. (TPE, 2012a, p.80)

Em outro documento, o TPE defende mais uma vez as expectativas de aprendizagem:

Para o Todos Pela Educação, estabelecer expectativas de aprendizagem é um ponto fundamental para garantir que todos os alunos brasileiros terminem a Educação Básica com as habilidades necessárias para o ingresso na vida adulta e cidadã. A falta de uma base curricular para todo o País tem gerado grandes disparidades entre regiões e dificultado o monitoramento. (TPE, 2011b, p.57)

Assim, para o TPE, estas expectativas são importantes para que se possa criar padrões a serem adotados pelas provas padronizadas. Com a adoção desta pauta pelo PNE, aumenta-se o controle sobre o trabalho pedagógico das escolas e, portanto, a expropriação do conhecimento do professor cresce.

Mais uma demanda do TPE que foi contemplada agora com o PNE é a Lei de Responsabilidade Educacional, contemplada na Estratégia 20.11:

Aprovar, no prazo de 1 (um) ano, a Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais. (BRASIL, 2014, p.34)

Esta demanda já era abordada pelos documentos do TPE anteriores ao PNE, contemplada na Bandeira 4 do Movimento, que aborda o Aperfeiçoamento da Gestão e da Governança da Educação, explicada abaixo:

O movimento vê como fundamental a efetivação de um regime de colaboração entre os entes federados, com normas que regulamentem as responsabilidades dos municípios, estados e União. De acordo com a Undime, sem um regime efetivo, é inviável que grande parcela dos municípios atinja qualquer meta estabelecida. Em relação à governança, o País precisa investir na elaboração cuidadosa de um Plano Nacional de Educação, principal diretriz para as políticas educacionais, com metas e submetas viáveis para uma década.

Fazem parte também dessa bandeira a mobilização e a articulação para que se aprove em nível nacional uma Lei de Responsabilidade Educacional. Ela deve estimular e incentivar o comprometimento dos governantes com o resultado do desempenho dos alunos e responsabilizar aqueles que descumprirem suas obrigações educacionais. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a, p.78-79)

Observando-se as questões contempladas nesta bandeira, pode-se ver que o Governo Federal está seguindo à risca as Metas e Bandeiras do TPE. Com relação à Lei de Responsabilidade Educacional, conforme mencionamos no capítulo anterior, esta representa um grande problema, pois obriga os entes federados a trabalharem em prol das metas do TPE, que foram incorporadas à legislação educacional. Desta forma, fecha-se o círculo de forma que todos – inclusive o poder público em suas diversas instâncias – trabalhem para implementar na educação brasileira o ideário do TPE.

No que se refere especificamente às questões da carreira e formação docente, o PNE tem acordo com aquilo que o TPE reivindica através de sua Bandeira 1 – Formação e Carreira do Professor:

De acordo com dados do Censo Escolar 2010, 13% dos professores do Ensino Médio do Brasil não têm formação adequada. Esse é apenas um dos gargalos relacionados ao magistério no Brasil. Outro é a baixa remuneração: o professor recebe 40% menos do que a média de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade, segundo o MEC. Até maio de 2012, o salário-base da profissão era de R\$ 1.451 para jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Diante desse cenário, o Todos Pela Educação defende uma formação adequada e sólida ao professor, que equilibre prática e teoria e que vise à garantia da aprendizagem do aluno. Levanta também a bandeira de uma carreira atraente, com salário condigno, bem como um plano de carreira estimulante.

Para o movimento, esses são pontos-chave para impactar de forma positiva o bom desempenho do profissional em sala de aula e, conseqüentemente, para se ampliar a oferta da Educação de qualidade. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012a, p.77)

Todas as questões abordadas acima foram contempladas pelo PNE. Com relação à remuneração, temos a Meta 17, que diz:

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 30)

Quanto às mudanças na formação propostas pelo TPE, o PNE afirma na Estratégia 15.6:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (BRASIL, 2014, p.28)

Ainda que o PNE não afirme explicitamente que irá promover uma reforma rumo a uma formação com menos teoria e mais prática, conforme deseja o TPE, o teor da reforma proposta ficou em aberto, abrindo o caminho para uma possível mudança nesta direção – como já vimos, esta é uma estratégia que já foi utilizada anteriormente com relação à legislação educacional.

Quanto à carreira, o PNE traz a Meta 18:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p.30)

Neste caso da carreira, consideramos que houve uma vitória dos movimentos sociais de educação através de sua participação na elaboração do PNE, já que ficou de fora da lei a questão do mérito como critério para promoção docente, como defende o TPE.

Apesar disto, pode-se ver que há um grande acordo entre as proposições do TPE e as metas impostas pelo PNE. Conforme vimos no capítulo anterior, ao TPE interessa fazer a profissão do magistério mais competitiva, semelhante à de uma empresa privada. Contudo, quando vemos o controle ao qual o docente é submetido, a sua pouca autonomia, podemos compreender que o sentido destas melhoras pontuais na carreira docente não atuam no sentido de uma profissão mais autônoma e que pensa seu próprio trabalho. Pelo contrário: analisando o PNE como um todo, compreendemos que a lógica da expropriação do conhecimento docente está mais do que nunca presente na legislação educacional, através do PNE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar uma síntese das análises propostas neste trabalho, é preciso manter em mente a categoria florestaniana de capitalismo dependente, e o papel que a educação cumpre neste contexto. No Brasil, o Estado mostra seu caráter particularista defendendo a concepção de educação da burguesia central, representada pelos organismos internacionais, corroborada e ressignificada pelas frações burguesas locais que, nesse sentido, também são protagônicas, representadas pelas entidades empresariais que constituíram o TPE, grupos estes que vêm desde a redemocratização implementando, via “reformas” no Estado e na legislação, o seu projeto de educação. Diante da ofensiva sistemática e organizada dos setores dominantes, com larga presença nas corporações da mídia, e com ampla adesão da quase totalidade dos governos, totalidade esta construída diligentemente pelos organismos do capital, como o BM, no Plano de Ações Articuladas e outros, que constroem os municípios e estados a aderirem às metas do TPE, os trabalhadores da educação têm sido forçados a uma posição defensiva, buscando impedir as piores manifestações desses projetos. A consequência política é que o peso das reivindicações e agendas econômico-corporativas cria obstáculos à construção de uma agenda educacional alternativa a do TPE e do capital em geral.

Um eixo da ofensiva do capital persegue a reconfiguração do papel do professor, que, além da má remuneração e péssimas condições de trabalho, sofre com a precarização das relações de trabalho. Ademais, a própria natureza do trabalho docente vem se modificando, contemplando cada vez menos um lugar de intelectual da educação, de alguém capaz de conceber o seu trabalho pedagógico, e cada vez mais ocupando um lugar de professor tarefeiro, aquele que entrega o conhecimento que já chega pronto para ele, neste processo que chamamos de expropriação do conhecimento docente.

Neste processo, as tecnologias que poderiam ser úteis ao professor e o auxiliarem a fazer um trabalho mais rico e com mais recursos em sala de aula, trabalham contra ele, já que, neste caso, não é o professor que se utiliza da tecnologia, mas sim o contrário, já que neste contexto, o docente deixa de ser o sujeito e passa a ser o objeto da tecnologia educacional, apenas operando e transmitindo o conteúdo trazido pela mesma. Cabe frisar que, em muitos casos, a tecnologia que é utilizada aqui é tecnologia que nem mesmo possui validação científica, já tendo sido rejeitada nos países centrais. Isto é verdadeiro, por exemplo, no caso

das avaliações padronizadas, que já foram rejeitadas em sistemas educacionais como o dos Estados Unidos e pela comunidade acadêmica de diversos países.

Nos últimos anos, a ofensiva da burguesia na educação brasileira está mais organizada através do TPE, pois as diversas frações burguesas dominantes, representantes de vários setores da economia, se aglutinam em torno deste Movimento. O TPE se mostra uma verdadeira organização de classe, reunindo as frações burguesas dominantes em diversas áreas econômicas e o Estado em uma única frente, em prol de um projeto único para a educação brasileira.

Sua ofensiva é mais coesa e articulada do que todas as outras iniciativas da burguesia para a educação, aumentando o seu poder de intervenção na educação pública. Ainda, o Movimento conta com uma grande aceitação social, pois possui um discurso bastante palatável, que não busca privatizar a educação pública, mas sim atuar dentro desta através de parcerias público-privadas, o que faz com que sua atuação seja mais facilmente aceita pela sociedade, já que está travestida em um discurso do voluntariado, isto é, afirmando que o empresariado está ajudando a educação pública, além de poder contar com financiamento público para suas ações.

O projeto do TPE para os professores aprofunda as políticas para a docência iniciadas pela reforma educacional dos anos 1990, que envolvem uma expropriação do conhecimento do professor, além da implementação de medidas de controle sobre o trabalho docente. Contudo, o TPE postula um aprofundamento da expropriação, através de uma formação mais prática e menos teórica, combinada com critérios meritocráticos de organização da carreira docente, com a valorização do “bom professor”, além do uso intensivo de tecnologias educacionais.

O projeto educacional do TPE também tem plena concordância com as concepções dos organismos internacionais como o BM, colocando em cheque o argumento de que as políticas deste organismo foram “impostas” à educação brasileira, já que a necessidade de empréstimos por parte do Estado brasileiro não existe mais e, ainda assim, nós seguimos incorporando as demandas dos organismos internacionais para a educação. Isto mostra, mais uma vez, o funcionamento do capitalismo dependente e da relação entre a burguesia dos países centrais e a burguesia dos países dependentes, onde estes últimos, sem um projeto autopropelido de nação – e, conseqüentemente, de educação – defendem o projeto da burguesia central.

Por outro lado, através de suas influências junto ao poder público, o TPE conta, desde seu início, com uma aceitação imediata do Estado, que implementa as suas diretrizes como políticas públicas. Através da análise realizada sobre a legislação atual da educação, podemos dizer que o PDE incorporou as 5 Metas do TPE e, depois, o PNE incorporou as 5 Bandeiras. E, apesar de que ainda existam tensões e disputas em torno da legislação educacional, e que não possamos dizer que estas legislações correspondem exatamente às concepções do Movimento, pode-se afirmar que, em sua maior parte, as ideias axiais deste Movimento estão agora inscritas na legislação educacional brasileira, levando para os filhos dos trabalhadores uma concepção de escola cujo interesse é manter uma escola que instrumente os trabalhadores somente para aquilo que é essencial ao trabalho.

É preciso salientar que, em grande parte, estas medidas foram implementadas através de decretos, resoluções e portarias, excluindo completamente a participação da sociedade brasileira e dos educadores na elaboração da legislação que irá reger a educação. Portanto, o Estado brasileiro está impondo autoritariamente às escolas e aos professores o projeto educacional do TPE.

Desta maneira, vai se transformando a natureza do trabalho docente, já que os programas e as medidas previstos na legislação educacional vão, cada vez mais, impondo a expropriação do conhecimento do professor, conhecimento este que agora está inserido na tecnologia educacional. Neste processo, o professor não deve mais compreender o processo educacional, elaborando o trabalho e os materiais que serão utilizados na sala de aula com os seus alunos, e vai, desta forma, deixando de ser um intelectual para ser simplesmente um executor de tarefas educacionais. Este é o mais importante passo da reforma educacional, já que assim retira-se o principal obstáculo à materialização das reformas educacionais, abrindo o caminho para que os organismos internacionais e os empresários decidam os conteúdos trabalhados nas escolas e, de forma mais ampla, a organização da escola pública brasileira.

Para complementar a expropriação, as políticas de controle sobre o trabalho docente – avaliações padronizadas combinadas a ações ditas meritocráticas – levam a uma responsabilização individual do trabalho do professor, levando-o a assumir pessoalmente o compromisso com a execução destas políticas e a qualidade da educação. Com isso, o Estado ganha duas vezes: em primeiro lugar, ao introjetar esta responsabilização, o professor passa a implementar as políticas do Estado voluntariamente; em segundo, o próprio Estado é

desresponsabilizado, já que passa-se a pensar na questão da qualidade como uma questão de vontade individual.

O professor vê, portanto, o seu trabalho cerceado por todos os lados: pedagógica, economicamente e até moralmente. Isto tem levado a uma intensificação das lutas dos professores através dos seus sindicatos, incluindo greves, boicotes às avaliações padronizadas, atos de ruas e outras formas de mobilização. Esta é a forma encontrada por estes grupos de resistência a este modelo de profissão docente que não permite uma posição autônoma e intelectual dos professores. Os professores que resistem são retaliados pelo Estado de diversas maneiras, o que fica cada vez mais claro com as perseguições políticas ocorridas nas greves de professores da educação municipal e estadual no Rio de Janeiro seguindo as greves no ano de 2014, que sofreram medidas como perda da escola de origem, descontos em salários, reprovação no estágio probatório, provocando a demissão de dezenas de docentes na rede municipal do RJ e a criminalização da sua luta, com repressão policial e até prisões.

Portanto, faz-se necessário, mais do que nunca, que nós – educadores, movimentos sociais e outras organizações dos trabalhadores – defendamos também um projeto educacional claro e definido, que defenda a escola pública dentro de uma outra concepção de qualidade que é diametralmente oposta àquela defendida pelo TPE: a qualidade socialmente referendada, que defende uma formação integral dos indivíduos que tenha como fim o pleno desenvolvimento humano, atuando para a sua emancipação.

Dentro desta perspectiva, é fundamental que o professor tenha uma formação crítica e de qualidade, onde esteja presente a pesquisa como princípio formativo de um profissional que pensa seu trabalho. É preciso também políticas públicas que preservem a autonomia pedagógica dos professores, já que é este o profissional que está mais próximo dos alunos e compreende, portanto, suas demandas educacionais. É necessária uma valorização do magistério, não apenas em termos materiais, mas também uma valorização simbólica, que reconheça sua capacidade intelectual e criadora.

6 REFERÊNCIAS

- ABOITES, Hugo. *La Medida de una Nación: Los primeros años de la evaluación en México – Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. México: Clacso; Carta abierta al tiempo; Itaca, 2012.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do grupo Banco Mundial. Resumo executivo*. Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 25 ago 2014.
- BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública*. Rio de Janeiro: SEPE, 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias na formação de professores: O discurso do MEC. Educação e Pesquisa*. Vol. 29, n.2. São Paulo: FE/USP, 2003.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, Senado Federal.
- BRASIL. Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizadores sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL. Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, Presidência da República.
- BRASIL. Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, Presidência da República.

BRASIL. Projeto de lei 7.569, de 2006. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, Câmara dos Deputados.

BRASIL. Decreto 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, Presidência da República.

BRASIL. Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Brasília, MEC.

BRASIL. Portaria normativa nº 12, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”. Brasília, Ministério da Educação.

BRASIL. Resolução FNDE/CD nº 33, de 3 de julho de 2007. Estabelece os critérios para a transferência automática dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios no exercício de 2007. Brasília, Ministério da Educação.

BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, Presidência da República.

BRASIL. Projeto de Lei 319, de 2008. Cria o décimo quarto salário dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, Senado Federal.

BRASIL. Portaria normativa nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, MEC.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Presidência da República.

BRASIL. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Brasília: MEC, s/d.

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, N. 48. Set/dez 2011.

CAPES. Edital nº 19, de 2013. Programa Prodocência. Brasília, CAPES.

CAPES. Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013. Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Brasília, MEC.

COLEMARX; AdUFRJ. *Plano Nacional de Educação 2011-2020: notas críticas*. Rio de Janeiro: COLEMARX; AdUFRJ, 2014.

- COUTINHO, Carlos Nelson. *O Leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- DAMASCENO, E. A.; MELO, L. F. *IDEA e Suas Implicações como Condutor de Política de Responsabilização da Escola e do Trabalho Docente*. Anais do VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado. UFES, Vitória – ES. Novembro de 2013.
- DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. *Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia; Itaú Social, 2010.
- EDUCAR PARA CRESCER; TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que você pode fazer pela educação na sua cidade. *Revista Exame*. Encarte especial integrante do n. 951. São Paulo: Abril, 2009.
- 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, n. 15, 2012. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 12 jun 2014.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: Protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. Vol. 33, n.3. São Paulo: FE/USP, 2007.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREITAS, Carmen C. R. de. et. al. A Iniciativa Privada na Educação Pública: O caso do Programa Acelera Brasil. In: *Anais do VII Simpósio Nacional Estado e Poder: Sociedade Civil*. Uberlândia, MG, 2012.
- FREITAS, Helena Lopes Costa de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*. V. 21, N. 38. Out/Dez 2011.
- IOSCHPE, Gustavo. *Como Identificar um Bom Professor*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/25834/opinio-como-identificar-um-bom-professor/>>. Acesso em: 24 mar 2014.
- KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- LABARCA, G. Cuánto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, n. 56, p.163-178, ago.1995.
- LEHER, Roberto. Reforma do Estado: O privado contra o público. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. N.1, Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.
- _____. 25 Anos de Escola Pública: Notas para um balanço do período. In: *Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. GUIMARÃES, C. et al (orgs.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2010a.

_____. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM.

LÊNIN, V. I. *O Estado e a Revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

LÊNIN, V. I. *O Imperialismo: fase superior do capitalismo*. 4. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2010b.

LIMA, Leticia Bezerra de. *A Universidade Aberta do Brasil e a Formação do Professor de Sociologia à Distância*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MALINI, Eduardo. *O Consenso como Ponto de Partida?: uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2009.

MARTINS, A. O Estado educador: notas para a reflexão. In: *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo: limites e contradições*. ANDRADE, J; PAIVA, L. G. (Orgs.). Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

MARTINS, E. M. *Movimento Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Edição online disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>>. Acesso em: 20 mai 2014.

MENEGÃO, R. C. S. G.; MALAVASI, M. M. S. *Avaliações Externas em Larga Escala: implicações no trabalho do professor*. Anais do VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado. UFES, Vitória – ES. Novembro de 2013.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital nº 1, de 2007. Chamada pública para apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais multimídia. Brasília, MC&T; MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aviso de chamamento público MEC/SEB nº1/ 2008. Guia de tecnologias educacionais. Brasília, MEC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Edital nº 2, de 26 de abril de 2007. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, MEC/SEE.

MOTTA, V. C. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trab. Educ. Saúde*, v. 6 n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev.2009.

_____. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública? *IELA. Anuário Educativo Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2009.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 06 jan 2014.

- _____. *Todos Pela Educação: rumo a 2022*. São Paulo: Todos pela Educação, 2006a.
- _____. *Compromisso Todos Pela Educação: bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2006b.
- _____. *Relatório de Atividades do Todos Pela Educação 2007*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2007.
- _____. *De Olho nas Metas: primeiro relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento Todos Pela Educação*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008a.
- _____. *Todos Pela Educação: relatório de atividades 2008*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2008b.
- _____. *Todos Pela Educação: 2006-2009. Relatório de Atividades*. São Paulo: Todos pela Educação, 2009a.
- _____. *De Olho nas Metas 2009: segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009b.
- _____. *De Olho nas Metas 2010*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2010.
- _____. *De Olho nas Metas 2011: quarto relatório de acompanhamento das 5 Metas do Todos Pela Educação*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011a.
- _____. *Educação: Uma agenda urgente: reflexões do Congresso Internacional Realizado Pelo Todos Pela Educação*. Brasília: Todos Pela Educação; Moderna, 2011b.
- _____. *De Olho nas Metas 2012: quinto relatório de acompanhamento das Metas do Todos Pela Educação*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2012a.
- _____. *Todos Pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2012b.
- _____. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2013.
- _____. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2014.
- OLIVEIRA, Ramon de. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. *Revista Iberoamericana de Educação*, 2001. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 out 2014.
- PURYEAR, J. M. Educação na América Latina: problemas e desafios. *Série PREAL DOCUMENTOS*, v. 7. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr_det_and017.htm>. Acesso em: 10 set. 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.* Vol 23, n. 80. Campinas: CEDES, 2002.

REDUCA: REDE LATINO-AMERICANA PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.reduca-al.net>. Acesso em: 12 fev 2014.

REDUCA. *Declaração Constitutiva da Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação*. Brasília: REDUCA, 2011.

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. *Testes Estandarizados e a Inserção dos Princípios Mercadológicos no Trabalho Docente*. Anais do VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado. UFES, Vitória – ES. Novembro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Simone Maria da. *Pesquisa Científica, Editais de Financiamento e Heteronomia Acadêmica*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Tanit R. F. *O PIBID como política pública de incentivo à docência, em um contexto de precarização da educação, seus limites e contradições*. Projeto de pesquisa apresentado à banca de seleção ao Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico Turma 2014. Rio de Janeiro, outubro de 2013.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. *Declaração de Cochabamba: cumprindo nossos compromissos coletivos*. Cochabamba, Bolívia: Unesco, 2001.

VILAVERDE, C. *Especialistas comentam por que é preciso valorizar o professor*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/14882/especialistas-comentam-por-que-e-preciso-valorizar-o-professor/>>. Acesso em: 24 mar 2014.

VILAVERDE, C.; HARNIK, S. *Na sua opinião, o que é um bom professor?* Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14268/na-sua-opinio-o-que-e-um-bom-professor/#unicef>>. Acesso em: 24 mar 2014.

WOOD, Ellen. *El Imperio Del Capital*. Espanha: El Viejo Topo, 2003.

WORLD BANK. *Learning for All: investing in people's knowledge and skills to promote development*. [Education strategy 2020]. Washington, EUA: World Bank, 2011.