



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação

Débora Sabina da Silva Geraldo

Formação continuada dos professores: análise da agenda do “Todos Pela Educação” e de sua atuação como forma de partido

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

Débora Sabina da Silva Geraldo

Formação continuada dos professores: análise da agenda do *Todos Pela Educação*
e de sua atuação como forma de partido

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade
Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Professor Drº Roberto Leher

Rio de Janeiro
Outubro de 2016

Débora Sabina da Silva Geraldo

Formação continuada dos professores: análise da agenda do *Todos Pela Educação*
e de sua atuação como forma de partido

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade
Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em:

(Presidente, Prof. Dr. Roberto Leher – Universidade Federal do Rio de Janeiro)

(Profa. Dra. Vânia Cardoso da Motta – Universidade Federal do Rio de Janeiro)

(Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

RESUMO

GERALDO, Débora Sabina da Silva. Formação continuada dos professores: análise da agenda do *Todos Pela Educação* e de sua atuação como forma de partido. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta dissertação analisa tensões presentes na agenda para a formação continuada dos professores elaborada pelo “Todos pela Educação”. Pautando-se em Gramsci (2000; 2011) compreendemos suas atuações como de um partido que disputa hegemonia no contexto de ofensiva do capital. A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro, buscamos compreender a formação continuada no contexto brasileiro; incidimos sobre significados de termos que historicamente foram usados atrelados à formação continuada. Também pensamos sobre a maneira na qual formação continuada aparece em documentos oficiais a nível federal, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2014 e nos sites do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Posteriormente, refletimos sobre a vivência da formação continuada na contemporaneidade. No segundo capítulo, os referenciais teóricos são Coutinho (2010), Gramsci (2000; 2011), Motta (2011), Leher (2003), Saviani (2007), Freitas (2009), Martins (2013) e Silva (2009) a fim de refletirmos sobre o contexto de surgimento do “Todos pela Educação” e de suas ações na forma de partido a fim de obter consenso e hegemonia. No terceiro capítulo, percebemos a formação continuada como elemento estratégico do “Todos pela Educação” fazendo parte de sua agenda; a vinculação com preceitos de organismos internacionais e tensões com a percepção de docentes. A base teórica para a análise consiste em Shiroma e Evangelista (2011), Leher e Lopes (2008), Leher e Evangelista (2012), Ramos (2011), Paulo Freire (1996), Pimenta e Lima (2006), Leher (2015) e Barreto (2010).

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Todos pela Educação; Partido; Agenda.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Roberto Leher pela parceria na monografia durante o curso de Pedagogia e na dissertação durante o curso de Mestrado. Por ser um exemplo de luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Por ser um intelectual que almeja uma sociedade justa e igualitária.

Ao Coletivo de Estudos Marxismo e Educação – COLEMARX – que tenho o prazer de participar desde 2011. Pelas reflexões que ampliaram meu conhecimento de mundo e foram fundamentais para a escrita da presente dissertação. Em especial ao Roberto Leher, a todas as professoras do grupo Formação Docente, à professora Vânia Motta e a todos os docentes e discentes que fizeram parte do coletivo durante esses anos.

Aos participantes da banca do mestrado pela avaliação da dissertação neste momento importante para mim.

À Solange Rosa por seu compromisso com o trabalho na Pós-Graduação e por sua paciência no cotidiano.

Aos amigos e familiares que me incentivaram e apoiaram durante todo processo. A todos que colaboraram para a escrita da dissertação de forma direta e indireta. Aos que compreenderam a necessidade de momentos de ausência.

Aos companheiros que tive como Professora de Educação Infantil na prefeitura do Rio de Janeiro e aos que tenho no Colégio Pedro II, pelos momentos de reflexão sobre a realidade educacional e pela luta por uma educação de qualidade.

EPÍGRAFE

Evidentemente, será necessário levar em conta o grupo social do qual o partido é expressão e a parte mais avançada: ou seja, a história de um partido não poderá deixar de ser a história de um determinado grupo social.

Antonio Gramsci (2000, v. 3, p. 87)

SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. A formação continuada no Brasil contemporâneo.....	19
1.1 Os sentidos atribuídos à formação continuada.....	19
1.2 A formação continuada dos professores nos documentos oficiais.....	25
1.3 A prática de formação no território brasileiro.....	44
1.3.1 Breve reflexão sobre dilemas da formação inicial.....	44
1.3.2 Dilemas da formação continuada nos diversos estados e municípios.....	46
1.3.3 Os sistemas de avaliação e implicações para a formação continuada.....	52
1.3.4 Os programas federais nos estados e municípios do Brasil.....	53
2. O “Todos Pela Educação” e suas ações como um <i>partido</i> no sentido de Gramsci.....	58
3. O “Todos Pela Educação” e sua agenda para a formação continuada.....	81
3.1 O intelectual da classe dominante.....	83
3.2 A formação docente com o foco do TPE.....	85
3.3 A formação docente em debate.....	115
4 Considerações finais.....	132
Referências bibliográficas.....	138

INTRODUÇÃO

Com o propósito de analisar o discurso e a agenda política do “Todos Pela Educação” (TPE), para a formação continuada dos professores e compreender sua atuação como um *partido*, a presente pesquisa investiga documentos elaborados pela coalizão empresarial e informações em seu site. Para compreender as relações históricas que permeiam a contemporaneidade e os embates existentes, refletimos sobre a formação continuada nas políticas públicas e nos documentos do “Todos Pela Educação” propriamente dito, com suas atuações e agenda. O problema que nos instiga é: quais tensões podem ser percebidas no projeto do TPE para a formação continuada dos professores. No âmbito dessa pergunta, metodologicamente devemos pensar a classe como um processo e relação, colocando em relevo que se trata de uma coalizão de setores dominantes que, dialeticamente, remete ao modo como a classe trabalhadora enfrenta a iniciativa burguesa.

Partiremos dessa questão mais ampla para buscar responder às seguintes indagações ao longo do trabalho: quais são os significados de termos vinculados à formação continuada? Como se encontra a formação continuada no contexto brasileiro? Como os documentos oficiais federais abordam a formação continuada? Quais são os sentidos atribuídos à formação continuada nas perspectivas da coalizão e do campo pedagógico crítico? Como o “Todos Pela Educação” age na forma de *partido* (no sentido de Gramsci) e como se articula pautando políticas públicas para a educação básica? Como o TPE compreende a formação continuada e quais são suas propostas recentes para as políticas públicas? Como os preceitos do TPE se encontram em articulação com ideais de organismos internacionais? Quais são os embates existentes entre ideais dos grupos econômicos hegemônicos e uma perspectiva crítica de formação continuada?

Na busca por uma educação pública de qualidade, torna-se primordial compreendermos a luta de classes que permeia as políticas governamentais para a educação pública brasileira. Se, de um lado, movimentos sociais por meio de greves, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)¹, do Encontro

¹ Segundo Bollmann (2010) o FNDEP, tendo em sua composição grande parte da sociedade civil (em 1996 o número de entidades participantes era maior do que trinta), teve atuações diversas. Dentre as mais relevantes poderemos destacar disputas no âmbito político da concepção de educação que

Nacional de Educação (ENE)², entre outros, demarcam sua resistência e luta pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, de outro, o empresariado se articula para dirigir os rumos da educação pública no país, o que envolve a expropriação do saber docente, transformar a educação em mercadoria (no caso dos grupos empresariais e financeiros que atuam no setor) e promover uma educação mínima para os subalternos.

Como salientado, a principal iniciativa do empresariado é o “Todos Pela Educação”. Desde sua criação em 2006, tem realizado articulações com o setor público e direcionado as políticas para a educação pública. Já em 2007 ocorreram consequências importantes da ligação do TPE com o MEC, quando o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³ e colocou como uma das frentes o Plano de Metas Compromisso “Todos Pela Educação”. Este próprio nome e as metas contidas no decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 demonstram a apropriação da agenda Movimento “Todos Pela Educação”. Pensamos como Evangelista e Leher (2012) que “(...) A leitura da Exposição de Motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE”.

O Plano Nacional de Educação também foi alvo do TPE. Este pressionou para a inclusão de suas cinco metas⁴ e de outros ideais do movimento. A seguir, um relato do Presidente Executivo do “Todos Pela Educação” entre 2007 e 2010 (RAMOS, 2010):

abrangem o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com a criação da LDB do Fórum) no período de 1988 até 1996, disputas pelos artigos sobre educação presentes na Constituição da República Federativa do Brasil e pela elaboração do Plano Nacional de Educação com a elaboração da Proposta da Sociedade Brasileira. O FNDEP demonstrou seu compromisso “com a educação pública e gratuita e de qualidade social para todos e todas (p. 665).

² Segundo Leher (2014) o ENE, com representantes de entidades de esquerda nacional e internacional, foi impulsionado pela necessidade de luta e disputa dos trabalhadores por uma educação universal que repense o sentido de trabalho e estimule a criação por todos os seres. Diferente da educação burguesa por terem um sentido particularista e buscarem atender a seus próprios interesses.

³ O PDE tem em sua estrutura diversas metas e ações voltadas para uma variedade de programas de alfabetização, educação profissional, básica e superior. O prazo estipulado para a concretização dos seus objetivos é 2022. Um elemento base deste plano é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

⁴ As metas são “1 – Toda criança e jovem de 4ª 17 anos na escola; 2- Toda criança alfabetizada pelo menos até os 8 anos de idade; 3- Todo aluno aprendendo o que é apropriado a sua série; 4 – Todos alunos concluindo o Ensino Médio; 5 – Ampliar os investimentos em educação básica e assegurar que eles sejam bem geridos”

Como representante dos Movimentos em Defesa da Educação na CONAE, juntamente com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o “Todos Pela Educação” (TPE) participou desse processo de construção de ideias e princípios para este novo PNE.

Através de participações de representantes em decisões de políticas federais, municipais e estaduais, o TPE se articula com os governos para haver a apropriação de seus interesses. Dessa maneira, apesar desse movimento se declarar como se fossem separados do Estado, compartilham dele. Segundo Saviani (2014),

(...) a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed, nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como ilustram as ações do Movimento ‘Todos Pela Educação’.

Partimos do princípio de que o movimento “Todos Pela Educação” age de modo afim ao partido político no sentido de Gramsci. Acreditamos como Leher (2014, p. 4) que, “atuando na forma de partido, o movimento reuniu e agregou as iniciativas burguesas na educação até então dispersas...”. Seus participantes possuem objetivos e orientações comuns. Com a atuação dos seus intelectuais orgânicos, propagam sua forma de olhar o mundo e buscam formar o consenso. Anseiam pasteurizar as diferenças entre as classes sociais, difundindo “sua” pedagogia como se a mesma fosse universal, ocultando as lutas pela educação pública de qualidade para todos. Assim, como um partido, a sua função “é diretiva, organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 25).

Na busca pela hegemonia, o TPE tem feito proposições para a formação dos professores. Um desafio logo reconhecido pelo TPE é que a sua hegemonia requer a negação dos sujeitos que podem portar projetos antagônicos. Por isso, o controle sobre o trabalho docente ganhou enorme dimensão na agenda da coalizão empresarial. A pesquisa considera que o TPE opera duplamente, buscando exercer sua hegemonia por meio do convencimento, mas também pela expropriação do saber e pelo afastamento da função intelectual dos docentes. Apesar dessas iniciativas, as contradições engendradas pelas condições objetivas de trabalho têm provocado resistências por meio de greves e da recusa a pressões governamentais. Desta forma,

O TPE tem como propósito o 'apagamento do professor e do aluno como sujeitos históricos' por meio da expropriação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos de docentes e estudantes e, não menos importante, por meio da imposição de um papel coadjuvante da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico da escola, situação que, como é possível depreender da análise dos conflitos e greves na educação, o intento de expropriação é objeto de resistências e lutas por parte dos educadores e estudantes, como nos boicotes aos pacotes de avaliação, na resistência ao uso de cartilhas. Entretanto, tal realidade não apaga o objetivo permanente do TPE de aprofundar as referidas expropriações (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 11-12).

As proposições do TPE não são isoladas, elas estão em consonância com preceitos dos organismos internacionais que cada vez mais colocam o professor no papel de mero instrumento para obter melhores resultados em avaliações padronizadas, como um reproduzidor de métodos. O objetivo maior é promover a alienação dos docentes.

A subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados por descritores de 'competências' necessariamente afins à sociabilidade reclamada pelo capital, aferidas em quase todo o planeta pelo Programme for International Student Assessment (PISA) promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) (CRUZ; MONTEIRO, 2012) que, grosso modo, o MEC e o TPE objetivam implementar em todo o país, efetiva o autoritarismo travestido de 'inovação didática', como a redução do professor a manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.11)

Em 2016, o TPE divulgou um documento essencial para conhecermos sua agenda no que tange à formação docente, cujo título é "Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança". De modo claro, evidencia-se a intenção de pautar as políticas futuras. Por isso, pensamos ser primordial a análise desse documento no presente trabalho afim de tornar pensáveis as estratégias dos setores dominados no terreno da formação. Esse conhecimento é igualmente estratégico para a luta contra o TPE e em defesa da escola pública e da formação continuada de modo crítico.

A apropriação do conceito de formação continuada de professores pelo Estado e pelo TPE requer reflexões detalhadas para que possamos compreender o que se busca na formação docente. As políticas do Estado brasileiro são conectadas a interesses da classe dominante do Brasil e de diversos países. Vivemos em uma

sociedade capitalista e, a educação tem sido apresentada como uma forma de sair da crise. Os organismos internacionais expressam desejáveis caminhos para as reformas educacionais que também exercem influências na formação de professores. Com o objetivo de desenvolver a economia capitalista, o papel destes profissionais passa a ser um elemento estratégico. Pensamos como Maués (2003, p. 94) que as

Reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas representam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado como processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o pensamento quanto às políticas educacionais não pode estar desvinculado do contexto econômico e político. A formação de professores passa a ser relevante para a formação de “habilidades” e “competências”. Estas, no que concerne à área educacional, operam a formação com um viés utilitário. Deste modo, busca-se restringir a formação cultural e científica dos indivíduos, debilitando as condições para a reflexão crítica da realidade com perspectivas de mudança. É o mesmo objetivo do controle do trabalho nos setores produtivos. “O modelo de competências na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas” (MAUÉS, 2003, p. 105).

Uma das características das reformas educacionais é o investimento da formação continuada de professores de modo que se adaptem à sociedade capitalista. Há uma política de formação para o consenso, onde

O caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer uma mercadoria, enquanto a escola se identifica como uma empresa (MAUÉS, 2003, p.104).

Almejar a emancipação humana requer romper o viés mercadológico na educação e com o dualismo escolar, incentivando uma formação continuada de professores em todas as dimensões humanas, por meio do princípio educativo do trabalho – e não para o trabalho – na chamada teoria do capital humano⁵. No Brasil, para compreender essa grande problemática do sentido do trabalho docente é preciso pensar o “Todos Pela Educação”.

Justificativas da investigação

O interesse pela temática e a identificação com a linha de pesquisa “Políticas e Instituições Educacionais” se constituíram durante experiências diversas. Alguns pontos marcantes foram: a pesquisa monográfica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apresentada em 2013, sob orientação do professor Roberto Leher; a participação no COLEMARX – Coletivo de Estudos Marxismo e Educação – da mesma universidade, desde 2011; experiências durante o curso de graduação em Museologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), de 2006 a 2009; a experiência como professora concursada da rede municipal do Rio de Janeiro, de 2011 a 2015; vivências como professora de educação Infantil em regime de Dedicção Exclusiva no Colégio Pedro II desde agosto de 2015.

A monografia “Exposição Máquinas Poéticas no Museu Casa do Pontal: Semióforos em tensões” teve como objetivo estudar tensões presentes nos semióforos⁶ da exposição “Máquinas poéticas” que ocorreu no Museu Casa do Pontal. Esta exposição foi realizada com quatro artistas cujas obras são denominadas de arte popular e um artista em que suas obras são afirmadas nos círculos de arte como modernas e contemporâneas. No início do estudo, pensamos em fundamentos históricos da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), nos remetendo aos padrões de poder e saber dominantes, construídos na época colonial

⁵ Segundo Frigotto (2015), a ideia de capital humano oculta relações de classes e abarca a compreensão de que, para o indivíduo melhorar de vida e ascender socialmente precisará do esforço individual. Assim, torna-se necessário que os trabalhadores se formem para atender demandas do mercado, adquirindo as competências exigidas. O ser humano e a educação são percebidos como mercadoria.

⁶ Segundo Chauí (2004), o museu é um semióforo por ser constituído e operar por meio de símbolos, por isso, devemos analisá-lo também quanto ao que não é visível. Outro elemento relevante é por estar em um local público e passar uma noção de unificação.

e que foram sendo recontextualizados até a contemporaneidade – tendo por base elaborações raciais e sociais capitalistas no âmbito global. Refletimos como a colonialidade se relaciona à construção das políticas públicas de preservação dos bens no período de formação do Estado Nacional no Brasil.

Compreendemos que, devido à colonialidade do saber e ao atraso no reconhecimento da arte popular nas políticas públicas de preservação patrimonial, diversos semióforos foram construídos relacionados à arte popular. A pesquisa examinou as tensões entre as concepções de “arte popular” e “contemporânea”.

Com base em análises documentais, percebemos que a arte dos artistas denominados populares, em especial Adalton Lopes, Nhô Caboclo, Laurentino e Saúba, pôde ser percebida como inferior e sem requinte, já a de Palatnik considerada como uma obra sofisticada, de grande elaboração intelectual. Contudo, inovações são perceptíveis ao reconhecer a arte popular como uma produção do mesmo período histórico da denominada moderna e contemporânea e como fruto de trabalho intelectual e manual. A arte popular sempre requer uma elaboração intelectual e, portanto, devemos romper com a visão do senso comum que associa a produção artística popular a um saber apenas manual. Olhar para todos os artistas como autores também possui grande valor.

Buscamos compreender a exposição como um semióforo em que diversos símbolos se encontram atrelados de um modo dialético e refletimos como o papel do educador é primordial neste contexto para que possamos romper com olhares evolucionistas no âmbito artístico e promover a emancipação humana. Deste modo,

Tanto na educação formal quanto na educação museal, os educadores precisam objetivar a promoção do acesso aos bens materiais e simbólicos de um modo crítico, rompendo com a pseudoconcreticidade do senso comum reprodutor das ideologias dominantes. Para isto, os indivíduos precisam também se perceber como produtores culturais (GERALDO, 2013, p. 47).

Ao ter a oportunidade de refletir sobre a área de artes na Monografia, passei a ter interesse em investigar no período posterior como a área de artes encontra-se nas políticas federais para a formação continuada. Aos poucos passei a perceber que a maior parte dos projetos encontram-se voltados para áreas que fazem parte de avaliações padronizadas. Assim, fui redefinindo meu objeto de estudo para o mestrado.

Quanto ao COLEMARX, este coletivo trouxe contribuições por meio de análises textuais e discussões relacionadas a autores essenciais para a corrente marxista, como Gramsci, Lênin e Marx e Engels, por exemplo. Com o marxismo, percebemos a dimensão artística compreendida do ponto de vista ontológico, como uma dimensão humana. Nos encontros do COLEMARX, houve maior percepção de que a sociedade capitalista, por ser desigual, traz consequências para as políticas públicas e para a área de artes de um modo tensionado. Também refletimos sobre a expropriação do trabalho docente que tem sido parte de políticas governamentais recentes e sobre a atuação do “Todos Pela Educação” na escola pública. Com o COLEMARX conheci o documento “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” e passei a perceber a importância em buscar compreender como se dá a atuação do TPE para a formação continuada de professores. Também realizamos estudos com textos selecionados de volumes dos *Cadernos do cárcere*, de Gramsci, em que uma das temáticas abordadas foi o partido. Aos poucos a percepção do TPE, como partido, foi se construindo até se formar a temática do trabalho.

Outra vivência importante foi no curso de Museologia na UNIRIO, pois fui monitora das disciplinas “Museologia e Arte Ocidental III” e “Museologia e Arte Ocidental IV”, onde conheci produções artísticas diversas que me impulsionaram a olhar criticamente as tensões existentes na área de artes.

Como professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro – de 2011 a 2015 –, ocorreram reflexões quanto ao lugar ou não lugar de diversas áreas do conhecimento no cotidiano escolar e sua importância para a formação humana. Além disto, diversas vezes eu e muitos professores nos sentíamos incomodados com a qualidade dos cursos de formação continuada. Um exemplo disso foi quando durante um dos cursos assistimos o filme “Creche do papai”, que desqualifica a profissão docente ao mostrar que qualquer pessoa pode abrir uma creche e ser “feliz” na posição que seria a de um docente sem precisar de qualificação, como se bastasse apenas a “vocação”. Esta vivência foi parte de uma formação continuada contrária à nossa luta em afirmar que o professor é um profissional qualificado e que precisamos romper com o assistencialismo na Educação Infantil.

No Colégio Pedro II, durante a construção do Projeto Político Pedagógico, refletimos sobre diversas temáticas, dentre elas a formação continuada percebendo a importância desta para a qualidade do trabalho docente.

A partir desses contextos passei a refletir sobre a particularidade da presente pesquisa que é a de analisar os nexos entre formação continuada e a atuação e preceitos do “Todos Pela Educação”. Pensamos sobre o contexto de seu surgimento e como se articula como um *partido* para obter a hegemonia em um contexto de disputa. Também incidimos sobre seu pensamento e agenda política quanto à formação continuada dos professores.

Antes de termos como o foco o TPE, consideramos ser primordial a percepção do que é formação continuada e de como se encontram as políticas de formação continuada na sociedade brasileira contemporânea.

Objetivos

O objetivo geral consiste em investigar os nexos entre o “Todos Pela Educação”, formação continuada e hegemonia burguesa.

Os objetivos específicos são:

- 1) Investigar significados dos termos usados nas reflexões sobre formação continuada e buscar perceber suas implicações para a formação dos docentes;
- 2) Investigar como a formação continuada aparece nos documentos oficiais e nas políticas públicas federais, considerando tensões com preceitos da perspectiva crítica de educação;
- 3) Investigar como se encontra o contexto brasileiro de formação continuada e sua relação com alguns dilemas da formação inicial;
- 4) Investigar como o “Todos Pela Educação” tem a atuação no modo de *partido*, qual foi o contexto de seu surgimento, quais são suas relações e interesses com as políticas públicas de educação no Brasil;
- 5) Refletir sobre o projeto de educação do TPE para a classe trabalhadora colocando em relevo a agenda e os sentidos atribuídos à formação continuada. Refletir sobre estas questões considerando as articulações com

proposições de organismos internacionais e tensões com a visão crítica de educação por docentes.

Abordagens teórico-metodológicas

Com base nos objetivos da presente dissertação, a abordagem metodológica foi qualitativa. Para a coleta de dados foram realizadas pesquisas de obras relativas à temática, análise da legislação, pesquisas em *sites*, documentos oficiais e documentos produzidos pelo TPE.

O olhar sobre o objeto de estudo está fundamentado na concepção dialética. Para esta pesquisa o materialismo histórico é de extrema relevância na busca pela compreensão da realidade. Para romper com a pseudoconcreticidade do senso comum, buscaremos perceber as contradições atreladas ao contexto social e histórico. Deste modo, percebemos como nos ilustra Karel Kosik (1976, p. 21):

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sentimentos e produtos da práxis social da humanidade.

O primeiro capítulo da dissertação possui três momentos principais. No primeiro momento, incide sobre terminologias vinculadas à formação continuada. Posteriormente, buscamos compreender: como o conceito de formação continuada aparece em determinados documentos oficiais federais, quais áreas de conhecimento têm sido contempladas e com qual frequência e quais são os níveis, modalidades e o tempo previsto para a formação. No terceiro momento, há um breve panorama sobre as políticas de formação continuada e inicial no contexto brasileiro considerando tensões envolvidas. O segundo capítulo busca compreender o “Todos Pela Educação” e sua atuação como um *partido* que disputa a hegemonia no âmbito educacional. Destacamos elementos conjunturais de seu surgimento e como o TPE

se articula para pautar as políticas de educação buscando o consenso. O terceiro capítulo traz uma análise dos documentos contemporâneos do TPE para refletir sobre o projeto de formação continuada, dando especial destaque ao que tem por título “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, coordenado por Fernando Luiz Abrucio. Nas considerações finais faremos uma síntese de problemáticas anteriores e buscaremos tecer considerações sobre a necessidade da formação continuada crítica e da busca pela educação emancipadora. Refletimos sobre a essencialidade de uma luta acirrada da classe trabalhadora contra o movimento de grupos econômicos que buscam direcionar cada vez mais formação dos docentes e discentes das redes de ensino.

1. A formação continuada no Brasil contemporâneo

O “Todos Pela educação” tem atuado de forma sistemática para pautar as políticas públicas. Antes de ter um foco maior neste movimento, consideramos ser necessário examinar os sentidos atribuídos a termos que são usados para referir-se à formação continuada. Além disso, analisar como os documentos oficiais abordam a temática e como os municípios e estados brasileiros têm vivenciado a formação continuada também é de extrema relevância para que no capítulo seguinte possamos analisar melhor as aberturas e entradas da coalizão na educação pública.

1.1. Os sentidos atribuídos à formação continuada

A seguir, buscaremos fazer o levantamento de conceituações sobre formação continuada para profissionais diversos do âmbito educacional. Posteriormente, faremos uma síntese das concepções e destacaremos o nosso olhar sobre a formação continuada com base em autores da perspectiva crítica.

Inicialmente, torna-se importante a percepção da dificuldade em definir o que é a formação continuada de professores. Na área educacional, análises pontuam significados diversos atrelados a este tipo de formação, mas ainda há necessidades de conceituação. Segundo Gatti (2008, p. 57),

(...) nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após à graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

Em meio ao dilema, destacaremos considerações de alguns autores na busca pela compreensão e contextualização de tensões associadas à formação continuada.

Hypolitto (2000), em “Formação continuada: análise de termos”, reflete sobre terminologias utilizadas para se referir à formação continuada e que prevalecem em contextos históricos específicos, tais como: reciclagem, treinamento,

aperfeiçoamento, atualização, capacitação e formação continuada. Estas são sintetizados a seguir:

Reciclagem: a autora parte do conceito dicionarizado (Aurélio), que associa a atualização com a conquista de resultados superiores. Afirma que esta palavra foi muito usada na década de 1980, inclusive na área educacional, “referindo-se a cursos rápidos e descontextualizados, envolvendo o ensino de forma geralmente muito superficial, com raras exceções” (Idem, 2000, p. 101).

Treinamento: permite compreender que as pessoas treinadas não participam ativamente das ações. “Treinar implica ‘repetição mecânica’ e passividade de quem é treinado. A própria etimologia da palavra diz: quem treina traz alguém aonde quer” (Idem, 2000, p. 101). Assim, no treinamento, há a busca pela eficiência e controle sobre os indivíduos.

Aperfeiçoamento: busca pela perfeição do que está imperfeito, sem erros. É como se fosse buscar elementos para se chegar à completude. “Aperfeiçoamento tem o sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de instrução” (Idem, 2000, p. 102).

O termo atualização: “tem o sentido de ‘tornar atual’ o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina do dia-a-dia” (Idem, 2000, p. 102). Ou seja, as produções de conhecimento recentes não teriam sido elaboradas pelos professores. Estes deveriam buscá-las fora de si.

A noção de capacitação passou a ser usada em princípios da década de 60 na busca pela qualificação do docente e a ser percebida como um processo. Diversos sentidos foram atrelados à noção de capacitação, seja referindo-se a propiciar a realização do trabalho seja associada ao convencimento.

O primeiro conjunto parece-nos mais adequado, pois é preciso que os educadores se tornem capazes e adquiram condições de desempenho próprias à profissão. Porém, pelo segundo conjunto de significados, entendemos que os educadores não devem ser persuadidos a mudar conceitos e nem convencidos de ideias, como se fizessem uma ‘lavagem cerebral’ e ficassem doutrinados, para aceitar as ideias sem nenhuma crítica e/ou questionamento sobre o assunto (HYPOLITTO, 2000, p. 102).

No tópico referente à formação continuada, Hypolitto (2000) afirma que as seis modificações terminológicas em destaque no texto foram vistas como

tendências atuais nas áreas educacional e empresarial. No que tange à formação continuada, destaca autores que explanam o termo, mas não conceituam. Por ter uso recente, ainda considera um termo em aberto.

Hypolitto (2010) nos permite compreender como os termos conectados à formação continuada foram modificados (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação), e apropriados sem qualquer perspectiva de formação crítica. Contudo, no texto analisado não permite maior compreensão de sua visão sobre formação continuada. Cabe destacar que, apesar destes termos terem surgido em contextos históricos específicos, muitas vezes são usados e vivenciados na contemporaneidade, por isso precisamos ter clareza em nossas reflexões.

O estudo realizado por Amorim e Magalhães (2015, p. 9) aponta que a formação continuada muitas vezes é percebida “como forma de treinamento/capacitação e até mesmo em cursos ditos de reciclagem” devido ao trabalho docente precário e às situações de trabalho. Os docentes, nestas condições, devem cumprir programas governamentais sem reflexões críticas. Entretanto, ressaltam que a formação continuada faz parte da luta dos profissionais da educação e poderá ser vista como um direito, como uma forma de otimizar o trabalho com conhecimentos da área. Segundo as autoras citadas,

Embora essa despolitização esteja presente, com maior ou menor intensidade, também é possível constatar pelas mãos de muitos educadores a luta pela formação continuada como um direito do professor na direção do aprimoramento do trabalho pedagógico e da articulação entre conhecimento e desenvolvimento profissional (AMORIM e MAGALHÃES, 2015, p. 10).

Este pensamento também perpassa a visão de Magalhães e Azevedo (2015) ao refletirem sobre a formação continuada como forma de promover o contato com conhecimentos atuais. Além disso, ressaltam a importância da formação inicial como forma de promover o contato com os conhecimentos científicos. Desse modo, nos permitem compreender que não basta uma formação continuada de qualidade, pois a inicial também deverá ser. Segundo elas,

Nossa análise está ancorada no pressuposto de que a formação continuada seja oferecida aos professores como atualização/complementação ao longo de sua carreira, constituindo-se em parte da organização do sistema de educação nacional sem, contudo, prescindir de que a formação inicial confira aos futuros

professores “[...] a universalização de conhecimentos científicos explicativos dos processos naturais e da sociedade [...]”. (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 17)

As autoras supracitadas também ressaltam a importância de estarmos atentos à conexão da busca pela formação continuada com noção de competências, pois poderá haver um direcionamento do ensino sem considerar os professores como intelectuais.

Portanto, centrar a formação docente no desenvolvimento de competências e na capacitação mostra o caráter do ensinar a fazer, naturalizando o sentido singular possibilitado por modelos que chegam às escolas através de programas/projetos do “como fazer o ensino”. Aqui são apagados os contextos plurais (Ibidem, p. 20).

Deste modo, pensam que a educação continuada precisa estar em conexão com reflexões críticas sobre a realidade educacional e com a busca de perceber o professor como um intelectual transformador e conhecedor da realidade de contradições.

Nesse sentido entendemos que tanto a formação inicial quanto a continuada devam considerar o trabalho do professor como sendo ‘consciente dos contrastes’, para além de uma formação pautada em competências, em programas de qualificação, levando às escolas materiais prontos, maximizados pelas tecnologias cada vez mais presentes no ensino (Ibidem, p. 21).

Baseando-se na concepção de autonomia de Paulo Freire, as mesmas autoras ressaltam a importância da autonomia do docente na busca pela educação que visa a emancipação e afirmam: “Salientamos que a demanda pela continuidade da formação ao longo do exercício profissional só encontra sentido uma vez alcançada a autonomia” (Ibidem, p. 21-22).

Também refletem sobre a necessidade de haver uma formação inicial de qualidade, pois a formação continuada não deve ser pensada para dar conta das deficiências de uma etapa de formação que é fundamental. A formação continuada

É parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em

que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p. 32).

Outro fator relevante é a conexão entre prática, teoria e os métodos específicos da área que se encontram imbricados à “produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade” (Idem, 2015, p. 32).

Araújo, Araújo e Rejane (2015) consideram a formação continuada como parte da formação humana e relacionada ao “*Bildung*”. Sobre este termo, ressaltam que, “a formação como *Bildung* constitui-se de um processo de autoformação e autodesenvolvimento dos aspectos físicos, psíquicos, morais e intelectuais do ser humano” (Idem, 2015, p. 66). A formação continuada aparece com intuito de que os docentes se humanizem de um modo que promova um desenvolvimento pleno. A formação é o modo de desenvolver as diversas dimensões humanas.

Dependendo de como este processo será conduzido e assumido pelos sujeitos em formação, as experiências educativas possibilitadas por esses processos poderão converter-se em aspectos positivos para a formação humana dos sujeitos” (ARAÚJO, ARAÚJO e REJANE, 2015, p. 67)

Os autores Prada, Freitas e Freitas (2010), consideram que a formação humana se dá por meio da interação com os outros e individualmente no contexto em que o indivíduo está inserido. É através da relação com a cultura que o indivíduo se apropria dela e a transforma. Assim, a formação é compreendida como forma de aprendizagem. “Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 369).

Pensar a formação docente, considerando o pensamento supracitado, requer percebê-la como uma forma de desenvolver o indivíduo de um modo amplo e a percepção de que os docentes estão inseridos em uma cultura e também são produtores dela.

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e

autores de sua própria formação (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370).

Silva (2013), ao discutir formação docente no âmbito das licenciaturas e da formação continuada em arte – com o foco nas artes visuais –, considera que a formação continuada deve ser de um modo crítico e que se deve considerar o contexto histórico social, o modo dialético de análise metodológica e a práxis. “(...) por educação continuada compreende-se o modelo crítico de formação ao longo da vida que utiliza como método de análise os princípios da dialética, o movimento histórico e a práxis docente criadora” (SILVA, 2013, p. 9-10).

Em síntese, com a breve análise de conceitos associados à formação continuada, compreendemos que a utilização de termos não possui neutralidade. A formação continuada encontra-se em meio à sociedade capitalista nos quais aparelhos privados disputam a hegemonia em uma perspectiva de classe e que, por isso, ter claramente a distinção de perspectivas de formação continuada torna-se relevante. Diversos valores encontram-se atrelados às palavras usadas demonstrando uma posição política e a intencionalidade dos formadores. A formação continuada pode ter um viés de reprodução com os termos “atualização”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação” e “reciclagem”. Portanto, uma análise das palavras em seu contexto torna-se necessária. Contudo, acreditamos ser essencial pensarmos na formação continuada com a perspectiva crítica assim como Amorim e Magalhães (2015), Magalhães e Azevedo (2015), Araújo, Araújo e Rejane (2015); Prada, Freitas e Freitas (2010) e Silva (2013), os quais pensam a formação continuada como um direito, como um momento de produção de conhecimentos e uma forma de melhorar o trabalho; também a necessidade de formação continuada e inicial com qualidade, relacionadas a conhecimentos científicos do tempo presente, ao pensamento crítico da realidade, ao professor como intelectual e com autonomia em sua formação; a formação continuada como formação humana com o desenvolvimento nos diversos âmbitos do ser humano, em um processo de formar a si mesmo e desenvolver-se por completo; formação como um modo de aprender em interação com os outros e individualmente envolvendo acréscimos de conhecimento e criação; como um momento de reflexão sobre o contexto histórico-social de um modo dialético e por meio da práxis.

1.2 A formação continuada de Professores nos documentos oficiais

No tópico anterior, vimos que a formação continuada pode ser percebida e vivenciada de um modo crítico ou visando a reprodução de saberes sem considerar o professor com papel ativo na formação. Isto irá depender da perspectiva de formação e de classe contida no projeto.

No presente momento, realizaremos reflexões sobre trechos de documentos essenciais para buscarmos perceber tensões quanto às políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores da Educação Básica a nível federal. Também pensaremos acerca das áreas de conhecimento contempladas nos programas oficiais do MEC e da CAPES, a fim de compreender se há coerência entre o discurso de formação ampla e a quantidade de áreas oferecidas nos cursos. Cabe ressaltar que, compreender de modo minucioso a questão da formação ampla, seria exigido que realizássemos um estudo do currículo, dentre outros fatores; contudo, por percebermos a relevância de algumas áreas específicas em políticas de avaliação para discentes da educação básica e um maior tempo escolar para essas disciplinas contempladas, entendemos que verificar em quais áreas tem sido ofertadas a formação dos docentes torna-se fundamental.

Antes da análise documental, é importante ressaltar que a formação continuada é parte da luta dos profissionais da educação. A busca pela formação inicial e continuada de qualidade faz parte de movimentos organizados de docentes para pressionarem o governo a atender os interesses da classe trabalhadora. Segundo Aguiar (2009, p. 252),

É reconhecida, também, a importância da articulação das entidades ANPEd⁷, FORUMDIR⁸, ANPAE⁹ e CEDES¹⁰ na defesa da qualidade e das condições da formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação e no apoio às lutas justas dos trabalhadores da educação.

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁸ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

⁹ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

¹⁰ Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Aguiar (2009) também nos permite perceber que as entidades supracitadas sempre lutaram pela afirmação do papel dos governos e do Estado no oferecimento de elementos essenciais para uma educação de qualidade.

Insistem, portanto, que é dever do Estado e dos governos a definição e a implementação de uma política de valorização dos profissionais de educação que leve em conta o tripé: formação inicial articulada à formação continuada, condições salariais dignas e planos de carreira (AGUIAR, 2009, p. 253).

De acordo com Scheibe (2003, p. 11), a formação continuada é um dos elementos de valorização dos docentes e uma característica da formação, pois “a valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor”.

Essa luta pela formação continuada de qualidade foi apropriada pelo Estado em seus discursos oficiais, ora de modo condizente com a demanda dos profissionais, ora encaminhando para a precarização. A seguir, buscaremos analisar como esse tipo de formação aparece nos documentos.

Inicialmente, é necessário destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pois esta lei prevê a existência da formação continuada.

Na LDB/96, afirma-se que a educação continuada pode ocorrer nos institutos superiores de educação. Este preceito se faz presente no Artigo 63º, Inciso III. Cabe destacarmos que a polêmica quanto à essa questão é se estes institutos estariam voltando-se mais para questões práticas do que reflexões teóricas. Castro e Amorim (2015, p. 41) mostram que são “instituições cuja configuração, desde a sua concepção, apontam sempre para a vertente técnica e escolar de formação, em detrimento da investigação e da produção de conhecimento”. Este viés de formação direcionado à técnica de ensino necessária para otimizar a prática educativa no cotidiano é inspirado em preceitos de organismos internacionais.

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com

competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (FREITAS, 2002, p. 143).

No Artigo 67º, Inciso II da LDB/96, afirma-se que os planos de carreira e estatutos do magistério devem contemplar a autorização para afastamento do serviço com remuneração para que os profissionais de educação possam realizar a formação continuada. Este preceito é de fundamental relevância para a formação e é parte da luta dos docentes, porém, na realidade brasileira diversos professores encontram dificuldades em conseguir o afastamento para concretizar sua formação. Nisso temos uma contradição: as políticas públicas de educação estimulam a formação contínua e as redes de ensino, embora ratifiquem, não oferecem as condições necessárias para que o professor possa participar. Este fato acaba por corroborar com a expansão de uma miríade de cursos privados à distância.

Cabe ressaltar que neste contexto, o financiamento da educação também tem destaque, pois ele se torna necessário em proporções de real qualidade para que governos estaduais e municipais criem estratégias para suprir a falta do profissional em sala para aprimorar seus conhecimentos além de proporcionar salários dignos, por exemplo. Pensamos como Frigotto (2012) que a busca pela “qualidade social” da educação – que propicie relações sociais diferentes da capitalista, na busca do ensino público, gratuito, laico e unitário – necessita da garantia de diversos elementos:

Mesmo tomando-se os recursos orçamentários totais da educação, incluindo-se fundos e programas específicos, pode-se concluir que a cobertura daquilo que denominamos bases materiais de *outra qualidade social* da educação é altamente precária. Isso começa pela impossibilidade de valorização do magistério, pedra angular da desta qualidade. Como garantir um piso salarial digno, um plano de carreira estimulante, formação continuada, fixação numa única escola e divisão de sua carga horária 50% em sala de aula e 50% para estudo, reuniões, orientação e pesquisa com esse montante de recursos? (FRIGOTTO, 2012, p. 12)

O termo “qualidade” não é neutro e é carregado de sentidos. Pensamos como Frigotto (2012) ao distinguir a “qualidade total” da “qualidade social”. A *qualidade total* encontra-se a favor do capitalismo. A *qualidade social* é muito diferente, pois leva a uma outra forma de viver em sociedade e a romper com o dualismo educacional. Segundo o mesmo autor, quanto à qualidade, “trata-se, pois de uma

categoria polissêmica cujo sentido é a atravessado pelos conflitos e interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais” (FRIGOTTO, 2012, p. 1).

No cotidiano escolar, são diversos os dilemas enfrentados pelos docentes e a busca pela formação continuada também se realiza em meio a tensões. A liberação do trabalho com remuneração tem sido dificultada e nos permite perceber que estar em lei não quer dizer que se concretiza em prática. Isto nos remete ao horário de planejamento que tem sido parte da luta de diversos profissionais de educação em seu cotidiano e em movimentos grevistas. A garantia de um terço da carga horária para planejamento não tem sido realidade para profissionais da rede municipal e estadual do Rio de Janeiro, por exemplo, e essa demanda fez parte da pauta das greves de 2013 e 2014.

A LDB/96 admite a possibilidade de ocorrer formação continuada em diversos locais ou tipos de instituições, inclusive no próprio local de trabalho. Assim a formação continuada pode ser (parágrafo único do Artigo 62º): “(...) no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” Percebemos, dessa maneira, a ampliação das possibilidades de formação continuada sem haver um padrão de afirmação dos níveis de formação essenciais. Esse fato nos leva a pensar: até que ponto a formação continuada em diversos níveis, modalidades e locais garantirão a qualidade? Os diversos cursos garantirão sólida formação teórica e reflexão quanto às tensões da prática? Não cabe a este trabalho responder estas questões, mas consideramos importantes quanto à temática abordada.

No Artigo 80º do título VIII da LDB/96, admite-se o estímulo do Poder Público para o ensino à distância, e isto abarca a educação continuada. No Artigo 87º, Parágrafo Terceiro, Inciso III, contempla-se a possibilidade de uso do ensino à distância com intuito de capacitar os professores que se encontram em exercício ao afirmar que buscarão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. A LDB/96 utiliza o termo “capacitação”, que é carregado de sentidos como afirma Hypolito (2000), podendo estar associado a saberes da profissão ou abarcando modificações no modo de olhar dos docentes sem reflexão.

Cabe ressaltar que a compreensão da educação a distância requer uma análise associada a peculiaridades da sociedade capitalista em que vivemos. Cada

vez mais a formação encontra-se conectada ao domínio do capital e há uma constante busca pela ampliação da produtividade no ambiente de formação, e isto chega a atingir docentes e discentes. A EAD passa a ser uma das formas de aumento de produtividade, visto que há a diminuição de custos para manter o ensino, na maior parte do tempo o aluno estuda sozinho e o professor consegue alcançar uma quantidade de alunos muito maior que no ensino presencial. Bruno (2011, p. 557-558), nos atenta para esta questão ao afirmar que:

Novas formas de organização e controle do trabalho escolar são instituídas, envolvendo alunos e professores num novo quadro disciplinar. Mas não só a educação a distância, que vem sendo cada vez mais utilizada nos processos formativos, constitui um novo passo na busca do aumento da produtividade do trabalho escolar. Nesse caso, o esforço do aluno deve ser ainda maior, pois estará trabalhando na sua própria qualificação, em grande parte sozinho e com pouca interferência do professor. O trabalho desse profissional, por sua vez, pode atingir um número extraordinário de alunos, em diferentes espaços físicos e em diversos momentos, com o auxílio da tecnologia digital. Os ganhos de produtividade que se busca alcançar são muito maiores do que tudo o que se conheceu até hoje.

Precisamos estar alertas, pois alguns discursos oficiais afirmam que essa modalidade é importante para promover acesso à educação para a maior parte das pessoas, amplia a qualidade e colabora para o desenvolvimento da autonomia. Segundo a Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), há um

Enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Superior, Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Portaria MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002).

Contudo, os discursos oficiais também demonstram a dificuldade do EAD com relação ao diálogo entre os participantes. A evasão nos cursos tem como uma das motivações o sentimento de estar só. De acordo com os referenciais de qualidade para educação superior a distância:

Em suma, o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de

isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância, Referenciais de qualidade para educação superior a distância. p.13)

Deste modo, quanto ao ensino à distância, poderemos perceber tensões que não são resolvidas, mas mesmo assim esta modalidade se faz presente na LDB para a formação continuada.

Quanto aos Planos de Carreira e Remuneração dos Docentes Associados à Formação Continuada, a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o (Artigo 40º) dá esta atribuição ao Distrito Federal, Estados e Municípios. Segundo o parágrafo único, a formação continuada deve fazer parte dos Planos de Carreira para atingir ao objetivo de conseguir melhorias quanto à qualidade da educação.

A conexão da formação continuada com a qualidade, também nos remete ao Plano Nacional de Educação (PNE). Neste, a sétima meta associa a qualidade da educação básica à melhora do fluxo escolar e ao alcance de metas do Ideb. Para a obtenção de resultados mais altos no Ideb, a formação continuada é um elemento estratégico (estratégias 7.4 e 7.26).

Com base na relação acima, poderemos realizar os seguintes questionamentos: As avaliações padronizadas demonstram até que ponto as instituições obtiveram melhorias na qualidade do processo educacional? A proposta de formação continuada busca a otimização da formação nas diversas dimensões humanas ou busca restringir cada vez mais a formação docente e discente à algumas disciplinas específicas na Educação Básica? Neste momento, não abarcaremos todas as dimensões deste dilema, mas cabe realizar alguns destaques: nestas avaliações não são considerados os tempos de aprendizagem de cada criança; não torna-se relevante a peculiaridade dos diversos povos em relação à apropriação e produção de conhecimento (quilombolas e indígenas por exemplo); desconsideram as disciplinas diversas que compõem o currículo, pois o foco é em português, matemática e ciências, com isso, as disciplinas que não constam nas aferições possuem menor espaço; há uma base de comparação que impulsiona a expropriação do saber do professor pois, cada vez mais, este é levado a desenvolver habilidades e competências que serão parte de avaliações; a aquisição de alguns recursos financeiros para cada unidade escolar estão condicionadas a

resultados. Assim, pensamos que a avaliação “retira a autonomia do professor promovendo a expropriação do saber docente, transformando-o em mero difusor das competências esperadas, que são aferidas e quantificadas diante das metas previstas em lei.” (COLEMARX & ADUFRJ. Plano Nacional de Educação 2011 – 2020: Notas Críticas 2014. Livreto). Pensamos que a reflexão sobre a formação continuada e a qualidade da educação recai também sobre o contexto de aferições padronizadas em que vivemos.

Um documento de importância é a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Esta aborda a temática da formação continuada em diversas metas e estratégias - da educação infantil ao ensino médio. A seguir, iremos explorar o PNE.

Neste documento – PNE –, a formação continuada aparece em diversos momentos como estratégia, como uma forma de atingir às metas. É percebida assim como algo secundário. Alguns exemplos serão descritos a seguir. A meta 1 trata da universalização da pré-escola até 2016 e aumento das vagas nas creches e, uma de suas estratégias (1.8) é propiciar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil e ampliar a formação destes profissionais para o nível superior. A meta 3 diz respeito à universalização do ensino médio para jovens de 15 a 17 anos até 2016 e ampliação para 85% a taxa líquida de matrículas até o término deste PNE. Para alcançar esta meta, a estratégia 3.1 cita a formação permanente dos professores. Na meta 4, a formação contínua é relacionada a busca de atender às diferenças educativas dos discentes e à necessidade de maiores reflexões quanto à diversidade. Indivíduos de 4 a 17 anos que necessitam de inclusão (“pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”) são contemplados na meta 4. A prioridade é atendê-los na rede regular. A estratégia 4.3 cita que a formação contínua dos docentes deve ser estimulada com intuito de oferecer uma educação especializada “nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”.

As parcerias com instituições “sem fins lucrativos” (estratégia 4.18) são previstas no PNE para aumentar a quantidade dos cursos de formação continuada além de estar direcionando essas conexões para outros serviços no âmbito educacional. Tornam-se possíveis

Parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

O Plano Nacional de Educação, ao afirmar a possibilidade de parcerias, demonstra a transferência do que deveria ser domínio estatal para o âmbito privado. Nesse processo, a educação como um todo e conseqüentemente as políticas de formação continuada têm se tornado mercadoria. Compreendemos como Motta (2011, p. 2) que,

A interface entre o setor público e o setor privado no encaminhamento de políticas públicas que vem se realizando nas últimas décadas corresponde a um intenso processo de privatização da esfera pública e, em particular na educação, o ataque frontal às escolas públicas brasileiras, pela via da sua mercadorização-mercantilização.

Contemporaneamente, as parcerias têm ocorrido cada vez mais no contexto brasileiro de modo organizado e com investimento público. Motta (2014) nos atenta que o “Todos Pela Educação”, formado por banqueiros e empresários, tem projetos para a educação pública com metodologias denominadas de inovadoras. Este fato está em conexão com preceitos do Banco Mundial. As instituições que fazem parte do TPE têm ampliado sua atuação tendo em vista a ampliação de mercado para seus produtos, a expropriação do saber docente e a privatização da educação pública.

No Brasil, é crescente a expansão em nível nacional das parcerias público privadas com entidades que compõem o TPE, a exemplo da Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Ambos desenvolvem projetos nos moldes neotecnicista estadunidense, com metodologias ditas inovadoras, denominadas de tecnologias sociais, voltadas para a “aceleração da aprendizagem” e para “corrigir a distorção idade-série”. Prática incorporada no Plano Nacional da Educação – 2011-2020, a exemplo da meta 7.12 que incentiva práticas pedagógicas inovadoras, e sugerida pelo Banco Mundial como prática inovadora e exemplar em seus relatórios sobre as Estratégias da Educação 2020. Tais projetos impõem um padrão de avaliação, de conteúdo e de metodologia que confere um processo de expropriação do trabalho docente e desmonte da educação

pública, dada a ênfase no material pedagógico e metodologia dessas instituições. E abre, por outro lado, um nicho de mercado para consultores, empresas de organização de eventos, de venda de computadores, editoras, entre outros produtos como software, apostilas padronizadas, livros e jogos didáticos (MOTTA, 2014, p. 315).

No que tange à formação continuada dos docentes, o PNE propicia esta abertura quando trata das tecnologias e práticas inovadoras. A estratégia 5.6 – ligada à meta 5 que trata da alfabetização até o término do terceiro ano do ensino fundamental – remete à primeira formação e à continuada dos docentes.

Com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Precisamos estar atentos com relação às parcerias e de que modo isso se reflete na formação continuada, pois estão conectadas com interesses do grupo hegemônico. Além disso, também percebemos na meta citada a preocupação em concretizar a formação continuada do docente com fim específico para a alfabetização, apenas como um instrumento para obtenção de resultados e não como uma forma de reflexão crítica sobre a educação como um todo articulado. Essa preocupação com a alfabetização encontra-se em total relação com as políticas avaliativas em âmbito nacional que supostamente buscam aferir a qualidade. Os resultados são percebidos como um fetiche. Vê-se, desse modo, a formação do docente como um meio de otimizar índices.

Após um ano de vigência do PNE, é prevista a “política nacional de formação dos profissionais de educação” (meta 15) com intuito de garantir a formação em nível superior e em cursos de licenciatura para professores (as) da educação básica. Para alcançar a meta, as estratégias consistem em: fortalecer e aumentar a plataforma eletrônica, pois esta conterà as vagas, inscrições e currículos eletrônicos dos profissionais da área educacional (estratégia 15.4); estabelecer, após um ano de PNE, a “política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados” (estratégia 15.11). Podemos afirmar que

novamente a formação continuada não é uma meta em si, ela se apresenta como estratégia para alcançar metas estabelecidas pelos governos.

A estratégia 16.2 consiste em “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”. Esta estratégia relaciona a preocupação da política nacional com instituições formadoras. Precisaremos estar atentos a quais tipos de instituições serão contempladas. Outro fator importante é analisar quais “áreas prioritárias” são essas e por qual motivo são consideradas prioritárias.

Oferecer maior quantidade de bolsas na pós-graduação para professores(as) e os diversos profissionais presentes na educação básica (estratégia 16.5) também se faz presente. Este fator é de extrema importância para que os docentes possam ampliar sua formação. No entanto, é necessário estarmos alertas, pois essa estratégia do PNE está em uso em diversos mestrados profissionais. A questão que surge ao se comparar o mestrado profissional com o acadêmico é de como o professor deverá se formar, se como pesquisador ou voltar-se estritamente para competências ligadas ao trabalho?

Em meio a tensões diversas, cada vez mais há a relevância da formação continuada nas propostas governamentais. Na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que sanciona o Plano Nacional de Educação, a temática perpassa diversas metas e estratégias e se faz presente nas propostas para os diversos níveis e modalidades de ensino. Também percebemos na discussão anterior como ela perpassa a LDB e o FUNDEB. Este fato nos faz pensar: como a formação continuada se concretiza nos programas oficiais? Todas as áreas de conhecimento possuem a mesma relevância ou algumas disciplinas específicas têm destaque?

No portal do Ministério da Educação, com a temática “Formação continuada para professores”, encontramos a descrição de oito programas. Estes são: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; Proinfantil (Programa de formação inicial de professores em exercício na educação infantil); Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A seguir, disponibilizaremos dados dos cursos pesquisados em tabela:

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CARACTERÍSTICAS				
CURSOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO CONTEMPLADAS NOS CURSOS	NÍVEIS	MODALIDADES	TEMPO
Formação no Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa	Português com o foco na Alfabetização		Presencial	2 anos Carga horária total: 240 horas
ProInfantil	<ul style="list-style-type: none"> - Língua portuguesa - Sociologia, filosofia, antropologia, história e geografia - Matemática e lógica - Biologia, física e química - Fundamentos sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil - Sistema Educacional Brasileiro, Bases pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil 	Nível médio na modalidade normal	Curso à distância. Durante as férias escolares tem fases presenciais e encontros quinzenais aos sábados	2 anos. Carga horária total: 3.392 horas
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor	Cursos de licenciatura relacionados à disciplinas nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Graduação	Presencial	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira licenciatura: 2.800 horas (incluindo 400 horas de estágio supervisionado) - Segundo curso de Licenciatura: 800 horas se for

				na mesma área de exercício do professor; 1.200 horas (incluindo estágio) para os cursos de licenciatura fora do âmbito de atuação do professor
Proinfo Integrado	Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC		Educação a distância com polos de apoio presencial	Cursos de 40 e 60 horas
e-Proinfo	Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC		e-Proinfo é um ambiente virtual que permite a realização de cursos à distância	
Pró-letramento	Leitura/escrita e Matemática		Semipresencial	8 meses de duração com a carga horária de 120 horas
Gestar II	Português e Matemática		Semipresencial	300 horas (120 horas presenciais e 180 à distância)
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	Alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física		Cursos à distância e semipresenciais	120 horas

Nota: Ministério da Educação. Site. Dados trabalhados pela autora.

De acordo com descrições no site do MEC, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, afirma-se que haverá “cursos de licenciatura relacionados à disciplinas nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação”; dessa forma, a descrição é um pouco vaga e não poderemos identificar quais áreas são abrangidas.

As áreas de conhecimento mais contempladas são português e matemática. Conteúdos da área de português aparecem explicitamente em cinco programas e de matemática em quatro.

Quanto aos níveis de ensino, aparece uma vez a modalidade normal, uma na de graduação e nos outros cursos não há descrição. Esse fato demonstra que nas políticas de formação contínua a preferência é pelo oferecimento de cursos sem nível específico.

Na análise das modalidades, a presencial contém dois programas, enquanto a distância são quatro e a semipresencial são três. Com isso, percebemos a prioridade do governo em ofertar formação com a diminuição dos gastos em vez de ter como foco uma educação com trocas efetivas de conhecimento e ampliação do olhar crítico sobre a realidade. O tempo de duração é variado, onde a menor descrição é de quarenta horas e a maior de 3.392 horas; assim, não há um padrão.

Percebemos com esses dados que as áreas de conhecimento presentes em avaliações padronizadas para o Brasil inteiro também são áreas prioritárias na formação continuada dos docentes pelo MEC. De maneira que o discurso de formação integral dos documentos oficiais se contradiz às políticas e práticas das instituições escolares.

Um breve exame da política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a formação continuada também se torna necessária, pois ela recebeu novas atribuições. Com a Lei nº 11.502/2007 e o Decreto nº 6.316/2007, que depois foi revogado pelo decreto nº 7.692/2012, a CAPES passa a contribuir com o MEC nas políticas de formação inicial e continuada para os docentes nas diversas modalidades e níveis. A Capes, portanto, passa a ser responsável por

Induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo; planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 51 -52).

Com o objetivo de otimizar as políticas para a educação básica, houve a criação na Capes do Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTB/EB). A CAPES e esse conselho citado instauraram a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério com o Decreto nº 6.755 de 2009. Este Decreto indicou a preferência aos cursos presenciais no que tange à formação inicial combinando-se com a educação a distância; já a formação continuada passou a estar mais vinculada ao ensino à distância (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Em 2016, houve a anulação do Decreto citado por ter entrado em vigor o Decreto nº 8.752, que trata da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ao observarmos este último Decreto, alguns pontos sobre formação continuada nos chamam atenção. No capítulo I, seção I, artigo 2º, destacamos os princípios a seguir:

IV – a garantia do padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

VI – a articulação entre os cursos de formação inicial e continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII – a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e experiência profissionais;

X – o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

Os princípios supracitados versam sobre: a busca por um modelo de qualidade; a concretização de conexões diversas para não haver fragmentação na política (seja entre formação inicial e continuada, seja entre modalidades, etapas e níveis); formação continuada sendo parte da profissionalização em relação com a realidade escolar e conhecimentos e vivências dos profissionais; percepção de escolas e outras instituições educacionais como locais de formação.

Na seção II do capítulo I, alguns objetivos da política são referentes à formação continuada. Busca-se discriminar a falta de formação continuada em âmbito nacional e provê-la com um sistema de colaboração, ter em conta

peculiaridades de cada lugar para incorporar a formação continuada à educação básica, a formação continuada em instituições de ensino superior é prevista para a formação em serviço. Os objetivos são:

III – identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV – promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela meta 15 do PNE;

No capítulo II, seção II, o planejamento estratégico para a formação continuada é abordado da seguinte forma no artigo 8º: disponibilização de vagas considerando o atendimento prioritário para formação em serviço para docentes sem formação na sua área específica; vagas em nível de pós-graduação; formação continuada que esteja conectada com o serviço. Busca-se:

II – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino;

III – assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da educação básica;

IV – promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica.

No artigo 9º são declarados os elementos que deverão constar no planejamento estratégico. Trata-se do exame da demanda de formação e das possibilidades de oferta pelas instituições, a determinação das ações, a delimitação dos deveres dos participantes. Assim, precisa-se de

I – diagnóstico e identificação das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais da educação e da capacidade de atendimento das instituições envolvidas, de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional;

II – definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; e

III – atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

A base para a elaboração do Planejamento estratégico (seja a nível nacional, estadual ou do distrito federal) será os resultados do Censo escolar da Educação superior e da básica, além de outros dados oficiais. No décimo artigo declara-se que:

Art. 10. O diagnóstico, o planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação inicial e continuada de profissionais das redes e dos sistemas de ensino que integrarão o Planejamento Estratégico Nacional e os planejamentos estratégicos estaduais e distrital se basearão nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, do Censo Escolar da Educação Superior e nas informações oficiais disponibilizadas por outras agências federais e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em especial os indicadores dos Planos de Ações Articuladas.

A formação continuada terá o apoio do Ministério da Educação para sua realização, seja pelo financiamento ou pela estrutura técnica. O currículo dos cursos deverá focalizar a formação ampla, na área de conhecimento e pedagógica. O Artigo 13 é bem claro quando retrata que

Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.

Com essa busca da Capes por uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, há uma tentativa documental de concretizar a formação continuada de um modo articulado; com a conexão às vivências nas instituições escolares, considera-se diversos locais para a formação (para além da unidade escolar), a ampliação da formação continuada para todo o território nacional

considerando suas demandas, afirma que a formação continuada poderá ser ofertada em várias etapas, tem o foco da formação em serviço e coloca o Ministério da Educação como elemento central para haver a formação. Quando fala no currículo, dá a ideia de que todas as áreas teriam a mesma importância, pois não houve destaque para nenhuma especificamente.

A Capes, em seu relatório de gestão (volume 1), deixa claro seu pensamento quanto a formação continuada que deverá ocorrer durante toda a carreira, sendo uma forma de desenvolver a autonomia dos profissionais e responsabilidade do poder público na oferta.

Para a DEB, a formação continuada - nela incluída a extensão - responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um continuum que se estende ao longo da vida e ancora-se não só no dever do Poder Público de dar oportunidade de formação, como também na capacidade de aprender a aprender e gerenciar o próprio desenvolvimento profissional de forma autônoma (CAPES, 2015, p. 4).

Com este pensamento, também são elencados alguns elementos que devem fazer parte da formação continuada como a realidade da escola, o contato com conhecimentos atuais, a reflexão crítica dos docentes e a conexão entre instituições públicas de educação básica, cursos e programas de pós-graduação para formação. São

(a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo entre escola pública, cursos de formação, programas de pós-graduação e rede pública de educação básica.

Mesmo com esse discurso da Capes, precisamos ficar atentos quanto à oferta dos cursos e seus focos quanto às áreas de conhecimento oferecidas. A seguir buscaremos sintetizar os programas da Capes para a formação continuada e as áreas abordadas segundo o Relatório de gestão (volumes 1 e 2).

Um dos modos de formação continuada é o “Programa Novos Talentos”, voltado para alunos e professores de escola pública na etapa da educação básica.

Esse programa é direcionado para a área de ciências. Os projetos podem estar conectados à pós-graduação ou graduação de instituições de ensino superior.

Com o “Programa de Consolidação das Licenciaturas” (Prodocência) verificam-se os índices tanto de programas de formação continuada quanto de inicial, a fim de otimizar a formação dos docentes, analisando os currículos, métodos e tecnologias utilizados. Nesse programa não há o direcionamento para uma área específica.

Há também a “Cooperação Internacional para Educação Básica”, que oferece a docentes da rede pública vagas de estudo em instituições de ensino e pesquisa de outros países. Com o levantamento de dados feito pela Capes entre 2010 e 2014, a relação entre a área de conhecimento e a proporção de professores contemplados foi de: idiomas com 1.831 professores; ciências com 217 docentes; matemática com 51 professores; Língua portuguesa com 25; Educação Infantil com 25 e gestão escolar com 30. O tempo dos cursos ocorreu em torno de três a seis semanas.

No programa “Residência docente” há o direcionamento para professores que se formaram no máximo em pouco tempo e que atuam na rede pública (máximo de três anos). A formação continuada se dá em outras instituições reconhecidas na questão de qualidade como no Colégio Pedagógico da UFMG e no Colégio Pedro II. Esse programa também está ligado ao Pibid e ao Parfor. As áreas constituintes no projeto do Colégio Pedro II são Matemática, Física, Química, Biologia, Português, Inglês, Espanhol, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes. No Colégio Pedagógico da UFMG, o projeto piloto abarca Português, Matemática, Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira e Educação Física.

Uma das formações volta-se para as Olimpíadas de Matemática e Química. A formação se dá para professores e participantes do evento citado com intuito de fomentar o interesse e desenvolvimento nessas áreas.

Com relação às ações da Capes citadas anteriormente para a formação continuada, poderemos perceber que, em comparação aos cursos em destaque pelo MEC, os programas da Capes abarcam uma quantidade maior das áreas de conhecimento. Em projetos mais amplos como da Residência docente, consegue ampliar a formação continuada em áreas que não são contempladas em avaliações padronizadas. Contudo, no que tange a áreas específicas como, por exemplo, o programa novos talentos e o das olimpíadas, o foco passa a serem as áreas mais

visadas nas políticas públicas que focalizam resultados, índices e não na área de artes, por exemplo.

Em síntese, no presente tópico percebemos que a formação continuada faz parte do anseio dos professores e que o Estado se apropriou dessa luta dos profissionais da educação de um modo controverso. Se por um lado a LDB garante a existência da formação continuada, de outro traz polêmicas quanto aos locais de formação, ao ensino a distância e ao afastamento para estudo. Com a visão de Frigotto (2012) percebemos que pensar a qualidade requer pensar os interesses de classes, que a qualidade social envolve uma formação ampla sem dualismo e que a qualidade total é capitalista, perpetua desigualdades e tem fins mercadológicos. Polêmicas em relação ao PNE também se tornaram presentes, pois a qualidade neste documento é vista como fruto do Ideb e do índice de fluxo dos alunos, a formação continuada é secundária, aparecendo na maioria das vezes para atingir metas. O PNE garante a privatização do que deveria ser público por meio da aceitação de parcerias com instituições declaradas sem fins lucrativos, assim, se apropriou de interesses de frações da classe burguesa que objetivam tornar a educação básica pública como mercadoria e o movimento "Todos Pela Educação" fez e faz parte desse processo. Com o levantamento dos cursos oferecidos pelo MEC observamos que o foco maior da formação continuada dos docentes é nas áreas de Português e Matemática e isso não é por acaso, pois tem total relação com a visão do PNE no que tange à qualidade e às áreas abordadas nas avaliações. Assim, a formação continuada aparece como uma forma de melhorar índices. Ao observarmos descrições da Capes, percebemos o anseio pela Política Nacional de Formação de modo articulado nas diversas áreas do saber. Em seu documento "Relatório de gestão", a Capes demonstra uma visão mais ampla de formação continuada, mas quando observamos os programas oferecidos percebemos a necessidade de amplitude para as diversas áreas do saber.

1.3 A prática de formação no território brasileiro

Nos tópicos anteriores do presente capítulo conseguimos perceber tensões quanto ao conceito de formação continuada e quanto à abordagem desta formação nos documentos oficiais. A seguir iniciaremos uma reflexão sobre a formação dos professores no Brasil contemporâneo com base na realidade. Consideramos que alguns dilemas da formação continuada se encontram imbricados a questões da formação inicial e, portanto, faremos um breve panorama baseando-se principalmente em Gatti, Barreto e André (2011) devido à amplitude do estudo, que é um estado da arte. Também utilizaremos reflexões de Afonso e Ravela (2000), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Shiroma e Evangelista (2011) e documentos oficiais no anseio de compreender a realidade.

1.3.1. Breve reflexão sobre dilemas da formação inicial

Ainda que saibamos serem diversos elementos que contribuem ou prejudicam o processo educativo, precisamos refletir sobre os cursos de licenciaturas e seus currículos, pois vão demarcar como tem sido a formação inicial. No contexto brasileiro, “as políticas mais fortes do Ministério da Educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade curricular” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 95).

A formação dos docentes nas diversas disciplinas permanece de forma independente. Não há conexão entre os cursos dos professores. Permanecemos também com a divisão entre a formação da área específica e a formação em âmbito pedagógico, sem diálogo.

A formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 95).

Esse fato não é novo. Gatti (2010) nos permite perceber que, no final dos anos 1930, a formação nos cursos de licenciatura para o ensino secundário se dava

no formato 3 +1, com três anos de formação em bacharel e um ano com disciplinas do campo educacional. Em 1939 esse modelo passou a fazer parte dos cursos de Pedagogia, cuja formação seria para professores de escolas normais em nível médio e bacharéis especialistas em educação. Percebemos a questão da formação como um problema histórico que ainda precisa ser rompido.

Ao analisar brevemente a formação dos professores no Brasil, iremos destacar algumas situações. A formação dos professores para as séries iniciais era, assim como hoje, afastada da formação dos docentes de áreas específicas. No que tange ao nível de formação, os das séries iniciais eram a nível secundário e os das áreas específicas em nível superior, nos bacharelados. Esse fato trouxe diversas consequências sociais e acadêmicas.

Com a criação das escolas normais em fins do século XIX, os docentes passaram a se formar para ensinar as “primeiras letras”. Até hoje, as escolas normais permanecem formando docentes, mesmo com as indicações da LDB 9.394/96 para a formação em nível superior (esse documento aceita a formação nas escolas normais).

Até princípios do século XX, os responsáveis pela educação no ensino secundário eram autodidatas ou profissionais liberais. Não havia cursos específicos para formar esses professores. Em 1930, somou-se um ano de disciplinas da educação aos bacharéis existentes em universidades para que pudessem obter a licenciatura. Esse modo de formação ficou conhecido como 3+1 e passou a estar relacionado, em 1939, não só aos bacharéis de disciplinas específicas, mas também ao curso de Pedagogia em 1939. Este, além de formar bacharéis especializados na área de educação, passou a formar docentes para escolas normais.

Contemporaneamente percebemos algumas buscas por mudanças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2015 indicam uma formação mais articulada, porém, na prática, as formações nos cursos de licenciaturas deixam em segundo plano a formação pedagógica e permanecem com o foco em sua área. A formação inicial dos professores ainda carece de ser vivenciada com o foco na educação básica. Ela

Não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às

novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 136).

Infelizmente a realidade demonstra a fragilidade existente na formação inicial quanto aos cursos de licenciatura. Há a ausência de integração e falta de foco no magistério. Nos cursos de Pedagogia muitos oferecem várias habilitações sem um foco específico (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011)

Nos últimos anos, o governo federal ampliou a quantidade de cursos de licenciatura, mas apenas na modalidade à distância. Outra situação marcante é que grande parcela da formação de professores em nível superior concentra-se nas instituições privadas. São “dois grandes nichos de formação de professores: o de docentes polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil e os de educação física são predominantemente privados” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 135). Esse fato demonstra o crescimento da educação como mercadoria no contexto brasileiro, em instituições que não têm a obrigação de ter compromisso com pesquisa e extensão, em locais com qualidade duvidosa.

1.3.2 Dilemas da formação continuada nos diversos estados e municípios

Percebemos no tópico anterior que há um problema histórico na formação inicial que remete o currículo 3+1, cuja característica é ter uma formação pedagógica separada dos conhecimentos específicos da área. Os cursos à distância e a grande quantidade de formação nas instituições privadas, que tomaram uma proporção nunca vista antes, também permitem interpelações quanto à qualidade.

Com a formação inicial enfrentando problemas, algumas propostas governamentais são embasadas no pensamento de que a formação continuada deve dar conta de deficiências da formação anterior. No entanto, pensamos que a formação inicial deve ser de qualidade e a formação continuada deve ser um modo de reflexão crítica sobre a realidade educacional com a possibilidade de criação. A seguir, buscaremos compreender como se encontra a formação continuada no contexto brasileiro.

As autoras Gatti, Barreto e André (2011) realizaram o levantamento de dados em quinze secretarias municipais e estaduais de educação para compreender como se dava a formação continuada. As secretarias de educação estaduais pesquisadas por elas possuem órgãos responsáveis por este tipo de formação. No âmbito municipal, a grande maioria dos municípios não tem órgãos responsáveis e este tipo de formação é pensado pelas secretarias. A formação continuada ocorre de diversas maneiras. Não há um padrão existente quanto ao formato nos municípios e estados. As instituições que oferecem também são variadas e podem ser públicas ou privadas. Assim,

No que tange aos *tipos de ações de formação continuada*, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 198. Grifo nosso).

Através de entrevistas, as mesmas autoras perceberam que a formação continuada tem ocorrido em sua grande maioria na perspectiva de transmissão do conhecimento. Assinalam que, apesar disso, algumas secretarias buscam ouvir os docentes para saber qual é a demanda existente na realidade educacional das instituições e sala de aula.

Pode-se dizer que, de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos. Porém, já se percebe movimento, em várias secretarias, para incluir mais os docentes nas discussões sobre as formações e a sua realização, buscando contemplar as questões diretas da escola e da sala de aula, tendo em vista melhorar o desempenho dos alunos (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 198).

O principal alvo da formação continuada está relacionado ao currículo. Isto se faz presentes nas secretarias municipais e estaduais. Desta forma, busca-se

Aperfeiçoar a ação docente, de modo que seus alunos obtenham sucesso na aprendizagem. Ao buscar a implementação ou a reorganização curricular, espera-se que o principal beneficiado seja o

(a) aluno (a) ou a qualidade do ensino (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 109).

A concepção de formação nessas secretarias está associada a uma prática docente que traga melhoria de resultados para os alunos. A busca pelo aperfeiçoamento é no sentido de reprodução de conhecimentos externos ao docente.

As áreas de conhecimento mais contempladas são matemática e português. Esse fato se faz presente pois de acordo com as exigências das avaliações externas, o processo de formação docente acaba se orientando para obter melhores resultados.

Quando indagados sobre os focos da formação continuada, os entrevistados revelaram que as **áreas priorizadas** eram língua portuguesa e matemática. Entende-se essa prioridade, não só pela relevância dessas áreas na formação do sujeito, mas também porque são cobradas nas avaliações externas, que, por sua vez, também acabam orientando os focos das ações formativas... (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p.199).

Na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), em poucos momentos apareceram disciplinas diferentes das citadas acima.

Outras disciplinas do currículo também foram citadas (química, física, biologia, educação física, na SEDU/ES; Ciências da Natureza, na SEDUC/ CE; história, geografia, língua estrangeira, artes, ciências da natureza, na SEDUC/AM), mas com menor frequência (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 199).

Com esses dados, percebemos que a vivência nas secretarias está coerente com as políticas nacionais que vimos no tópico anterior como no PNE e nas políticas do MEC.

A principal base para a formação continuada nos estados e municípios observadas pelas pesquisadoras são os programas federais.

Os programas do governo federal são os grandes balizadores da formação continuada. Foram mencionados pelos entrevistados, os seguintes programas: Pró-Letramento, Gestar II (os mais adotados), Pro-Infantil, ProJovem, Escola Ativa, ProJovem Campo, Mais Educação, Proinfo, Formação pela Escola e PDE-Escola. Apenas três dos municípios visitados não usam esses programas: Jundiáí,

Aparecida de Goiânia e Taubaté (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 199).

Os programas federais são direcionados à disciplinas curriculares e priorizam recursos financeiros para regiões que têm poucas condições de investimento. Porém, precisamos estar alertas com algumas questões como o direcionamento do currículo.

Como a oferta do MEC é vasta e variada quanto à diversidade, há que se atentar, porém, para a dispersão em relação ao currículo escolar básico, como também para a possibilidade de homogenização e de empobrecimento da dinâmica curricular, se não forem complementados ou adaptados às realidades locais (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 200).

A formação docente tem sido impulsionada por avaliações feitas em larga escala a nível federal, estadual e municipal. Ela é balizada por resultados dos alunos. “As secretarias informaram que analisam os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas e organizam ações formativas para sanar as dificuldades. Não detalham como isso é feito, mas atentam para o indicador geral” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 200).

Por meio de entrevistas, Gatti, Barreto e André (2011) tiveram acesso a relatos de professores que em sua maioria afirmaram buscar uma formação continuada voltada para o modo de ensinar. Esse fato favorece a adesão de muitos programas federais “porque incluem discussão dos conteúdos e estratégias didáticas para o ensino em sala de aula” (Ibidem, p. 200). Foi constatado que a verificação dos anseios dos docentes quanto à formação tem sido feita por diversas secretarias de educação.

Com relação aos formadores, não há um padrão com relação à sua formação e experiência. Eles poderiam estar vinculados a instituições públicas ou privadas,

(...) ora são supervisores da rede – como na SED/SC –, professores universitários de instituições parceiras (SEDU/ES), técnicos da Secretaria de Educação – que podem ser pedagogos, coordenadores de escola ou professores (SEDUC/CE, SEDUC/AM, SEMED de Manaus, SEMED de Pelotas) –; ora são profissionais dos sistemas apostilados (SEMED de Taubaté) ou de fundações privadas (SEMED de Jundiaí). Em grande parte dos casos, as equipes de formadores

são compostas por um conjunto desses profissionais (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 201).

Para as autoras Barreto e André (2011), esta diversidade dos formadores é boa para que os docentes sejam ativos na formação. Porém, ao refletirmos em perspectiva crítica, poderemos compreender que esse movimento das fundações privadas pode ter o sentido de conferir à classe dominante o protagonismo na formação dos indivíduos de acordo com seus interesses mercantis, oferecendo uma educação minimalista para os subalternos e formando consenso.

Com a participação das universidades nos projetos dos estados para a formação continuada de professores da educação básica, Gatti, Barreto e André (2011) acreditam que se busca otimizar o processo educacional e romper de certo modo com os cursos de curta duração.

Os estados têm ensaiado diferentes formas de articulação com universidades, mediante combinações que variam desde formação de profissionais que pertencem à administração central pelas IESs para que procedam à formação em cascata nos diversos níveis de organização da rede de ensino, até modelos mais sofisticados de formação continuada de professores no interior das IESs, em que as responsabilidades destas são visivelmente redimensionadas e ampliadas. Em alguns casos, as IESs respondem não apenas pela formação teórico-metodológica dos professores, mas também pela sua orientação na formulação de propostas de intervenção pedagógica na educação básica e na elaboração do material didático correspondente, com a conseqüente supervisão e acompanhamento do retorno desses professores às unidades escolares onde coordenam grupos de trabalho em rede (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 226).

As pessoas entrevistadas pelas mesmas autoras acreditavam ser importante verificar os resultados da formação continuada no cotidiano escolar, contudo, ressaltam as complicações para por isto em prática devido ao grande tamanho da rede ou pela distância.

Como desafio, diversas pontuações ocorreram para as secretarias de educação colocassem a formação em prática. Em sua maioria relacionada ao tempo, a ter que estudar trabalhando, constante troca de docentes, dificuldades dos professores para relatar ou promover modificações na prática, dificuldade de ter professores que possam dar a formação e uma formação inicial precária.

A formação continuada tem ocorrido na maior parte dos municípios e estados de um modo em que suas consequências não são observadas no cotidiano das escolas. Contudo, duas secretarias mostraram diferenças por terem a preocupação em acompanhar o trabalho pedagógico,

(...) as SEMEDs de Sobral, no Ceará, e de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Ambas têm uma política de formação com ações articuladas, sistemáticas, centradas na prática escolar, com incentivos aos docentes para participarem dos encontros de formação, acompanhamento na escola, avaliação dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos e revisão da formação (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 218).

Melhorias foram observadas com o estudo de Gatti, Barreto e André (2011), no sentido de focalizar cada vez mais no currículo. Entretanto, as autoras ressaltam que na maioria das vezes as áreas de conhecimento contempladas são matemática e português, o que leva a restringir a formação dos discentes. Assim,

(...) não se pode reduzir o trabalho da escola e o seu papel de prover educação integral a duas disciplinas. A pressão dos dados avaliativos apenas em língua portuguesa (leitura) e matemática e sua consideração estrita podem vir a tornar-se problemáticas, se se tem em vista, de fato, formar integralmente as novas gerações (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 218-219).

A mudança da educação para melhor depende de fatores que estão para além da formação continuada. Isto envolve os atores das instituições escolares e os diversos agentes governamentais.

Alguns dos problemas existentes quanto à formação continuada é que os cursos não têm garantido mudanças efetivas na prática pedagógica dos docentes. Alguns demonstram avanços, porém, diversas formações feitas nas instituições escolares não têm promovido uma efetiva formação.

Apesar dessas questões, há a busca em romper com a fragmentação na formação continuada em alguns estados. Alguns modos de proceder consistiam em modificações no currículo, busca pela integração e articulações de elementos diversos. Ocorreu a

Formulação e a implementação de ações de formação de professores com um perfil mais integrado, em que elas se articulam com planos de valorização e incentivo aos docentes, com

implantação de sistemas de acompanhamento de alunos, com elaboração de materiais pedagógicos pelos próprios professores e sua distribuição, mediante a implementação de tecnologia educacional, a reorganização de tempos e espaços escolares, entre outras medidas (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 225).

1.3.3. Os sistemas de avaliação e implicações para a formação continuada

A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, pelo MEC, utilizou como matriz curricular as “competências”. Desse modo, passou-se a buscar maior controle da educação básica brasileira. Na mesma década de criação do Saeb, outras formas de avaliação foram criadas pelo MEC.

Em 1990, foi criado pelo MEC o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que afere o rendimento dos alunos, por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência. A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho, e, de acordo com vários analistas, a sua proposição teria sido motivada pela necessidade de incrementar o controle da educação nacional por parte do governo central (AFONSO; RAVELA, 2000, p.39).

As avaliações em larga escala criadas impulsionaram mudanças curriculares e na formação docente, além de fazer com que a sociedade passe a analisar a qualidade dos professores a partir dos resultados dos alunos em exames padronizados.

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, pelo governo federal, os alunos passaram a ter um indicador com o intuito de aferir a qualidade da educação escolar.

Em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculado com base no rendimento do(a) aluno(a) auferido por testes de larga escala e em taxas de aprovação (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 40).

Os governos federal, estaduais e municipais passam a refletir sobre a qualidade da educação a partir de resultados do Ideb. Com isso, houve um impulso

para diminuir a autonomia do docente por meio de direcionamentos que permitissem associar o currículo escolar ao currículo das avaliações.

Em decorrência disso é que surgiram mudanças importantes de postura em relação ao currículo e ao trabalho do(a) professor(a) e uma clara sinalização à tendência de vincular as práticas docentes a modelos muito mais detalhados e diretivos de currículo (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 41).

1.3.4. Os programas federais nos estados e municípios do Brasil

Um exame geral dos programas federais para a formação docente nos estados e municípios feito por Gatti, Barreto e André (2011) demonstra que não há estado sem programas federais nas redes públicas de ensino. Eles também se fazem presentes em grande parte dos municípios. Cabe destacar a relevância desses programas, principalmente nos locais em que não existem outros

(...) não só nos municípios, mas também em muitos estados, esses programas são os únicos ofertados aos docentes da educação básica, o que aumenta a sua importância relativa, sobretudo quando se consideram as desigualdades regionais e a extensão do país (Ibidem, p. 248).

Há uma carência de estudos aprofundados sobre a efetivação dos programas federais. Não cabe ao MEC verificar como os programas são concretizados, portanto, o modo de controlar essas políticas é precário. Relatos de docentes são diferenciados quanto aos cursos, “evidências fragmentadas dão indícios de que muitos são bem aceitos pelos professores, outros despertam resistências, porque não correspondem a suas necessidades e expectativas” (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 248).

Alguns empecilhos à otimização da formação encontram-se em conexão com a falta de infraestrutura adequada e a falta de regulação pelo MEC.

O MEC não possui instrumentos outros de execução dos programas nas redes de ensino, porque não é essa a sua atribuição e são frágeis os mecanismos de controle da execução dessas políticas; eles passam por outros canais que não os canais regulares de gestão das administrações estaduais e municipais (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 248).

Os entes federados precisam aderir às propostas do governo federal. Se isso não ocorre a formação continuada fica prejudicada. Esse fato é preocupante, pois a formação está prevista em documentos legais e, portanto, é um direito dos docentes e seus recursos não deveriam estar vinculados à uma adesão.

Se não houver aderência das práticas de formação continuada às políticas próprias dos estados e municípios, ficam comprometidas a possibilidade de desenvolvimento profissional dos docentes e a sustentação dos ganhos adquiridos pela formação, que dependem, em grande parte, da continuidade das trocas e das alternativas ensaiadas na dimensão coletiva do trabalho na escola (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 248-249).

Mesmo com a oferta dos cursos de formação, não há garantia de otimização da docência, até porque, além dos dilemas citados por parte da oferta, também existem docentes que buscam os cursos a fim de melhoria financeira. Portanto,

não fica descartada a “corrida” aos cursos por parte dos docentes em busca incessante por titulação para assegurar melhores postos de trabalho, sem que haja evidências de que ela resulte em melhoria das práticas escolares (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 249).

Para atender à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o MEC e a Capes são os responsáveis pela base, feita para que haja a formação inicial e continuada dos docentes atuantes nas redes públicas de educação.

No Brasil, a formação inicial dos docentes que já fazem parte da rede de ensino ainda é um desafio. Isso nos mostra que ainda temos profissionais sem a qualificação mínima exigida pela LDB e, por outro lado, a dificuldade em oferecer a formação continuada, pois não há a formação inicial para muitos.

Em algumas áreas de licenciatura tem ocorrido a redução da busca para haver a formação inicial antes do serviço. Isso vai de encontro à política governamental que busca ampliar matrículas nos cursos de formação inicial. Outra questão se dá em relação à prioridade que o MEC diz ter com os cursos presenciais, pois contraditoriamente, a maior parte das matrículas dos cursos de Normal Superior e de Pedagogia é nos cursos a distância.

A ampliação dos cursos de licenciatura na modalidade a distância têm sido um fator preocupante. Não basta ampliar as vagas, precisamos refletir sobre a

qualidade. Não temos muitas pesquisas para saber sobre estas questões, mas alguns destaques poderão ser feitos quanto aos aspectos da profissionalidade, quanto à formação e condições dos tutores, quanto à estrutura disponível, com relação aos estágios e ao estudo autônomo.

Quando se trata da formação inicial para estudantes que não trabalham nas redes públicas de ensino, portanto, que não têm experiência na área, várias questões são postas em relação à constituição de aspectos básicos da profissionalidade docente. Questionam-se as formas como as tutorias estão sendo desenvolvidas, incluindo sua precariedade formativa e de contrato de trabalho, disponibilização e uso de laboratórios, bibliotecas adequadas, oficinas – meios indispensáveis às várias formações docentes. Também se levanta o problema da orientação e da supervisão dos estágios nessa modalidade, ao lado de questões como a adequada formação prévia em leitura e interpretação de textos de forma autônoma, habilidade necessária para o estudo relativamente solitário envolvido nessa modalidade de curso. A grande evasão constatada nos cursos a distância certamente está associada a alguns desses fatores (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 258).

A formação inicial possui extrema relevância. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), ela deverá propiciar o acesso a um conjunto de conhecimentos necessários à prática educativa constituindo a formação da profissionalidade e profissionalização dos Professores. Entender o que é profissionalidade e profissionalização requer pensar sobre conhecimentos essenciais da profissão e obtenção de um reconhecimento social. Deste modo, para estas autoras, rompe-se com a visão do papel professor como sacerdócio e volta-se o olhar para um profissional da educação. Dessa maneira, consideram

Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003).

E que

Não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também

necessita de reconhecimento pelo conjunto societário (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 93).

Contudo, apesar desse olhar sobre profissionalidade e profissionalização, precisamos atentar quanto ao uso desses termos. Shiroma e Evangelista (2011) avaliam que o fato de as reformas dos anos 1990 utilizarem esses termos vinculados as ideias de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente articulados com preceitos de organismos internacionais destacavam o foco maior nos resultados.

Esses fatores são extremamente relevantes para pensarmos a formação continuada. Quando a formação inicial é precária e visa apenas otimizar resultados, não poderemos acreditar que a formação continuada vá suprir as deficiências na formação inicial. Há a necessidade de uma formação inicial com base sólida para otimizarmos a formação continuada. Precisamos lutar para que todas as etapas sejam realizadas com qualidade e sem a perspectiva de responder especificamente a resultados.

A questão da implementação das políticas federais é muito complexa. São vários fatores intervenientes como a relação entre os idealizadores e os que as colocam em prática, a necessidade de adesão para adquirir recursos e se os professores aceitam ou não as propostas.

Dados da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) evidenciam os nexos entre resultados provenientes de avaliações padronizadas dos discentes e o modo de proceder dos entes federados no que tange às políticas de formação. Para as autoras,

Isso é um indicativo de que as redes de ensino estão mais mobilizadas e as políticas, em princípio, mais focalizadas nos alunos e no seu direito de aprender. Significa também que as formas de funcionar dos sistemas escolares e as formas de condução, controle e avaliação da atuação docente estão passando por profundas alterações, em vista do modelo de resultados (Idem, p.267).

Se por um lado há certa preocupação com a aprendizagem, de outro lado podemos perguntar: que tipo de aprendizagem? Quais saberes são considerados relevantes para os discentes das redes públicas de ensino? Essas questões nos levam a perceber que, se a preocupação estivesse de fato voltada à aprendizagem, os gestores das políticas perceberiam que as avaliações padronizadas têm uma

visão minimalista do ensino, reduzindo as disciplinas que seriam relevantes e seus saberes imbricados. Quanto aos docentes, estes passam a ter suas formações direcionadas para as políticas de avaliação em busca de maiores resultados e isto tem sido preocupante quanto passamos a refletir sobre o que vem a ser a qualidade na educação, como deve ser a formação inicial e o que é a formação continuada.

Ainda que tenhamos percebido iniciativas nos últimos anos da União, estados e municípios para haver o aumento da formação, precisamos estar atentos quanto à qualidade deste movimento.

Em síntese, com a reflexão sobre a formação docente pautando-se na realidade percebemos que: alguns problemas da formação inicial – como o modelo 3+1 de formação, o aumento drástico dos cursos de licenciatura na modalidade à distância e em instituições privadas – são imbricados à formação continuada pois muitas propostas governamentais de formação continuada são para suprir problemas anteriores; a formação continuada no Brasil é marcada pela oferta em instituições privadas e públicas; muitos cursos buscam apenas transmitir saberes; o principal foco de formação é o currículo; há uma preocupação com melhores resultados dos alunos em avaliações de larga escala e as áreas de conhecimento mais visadas são português e matemática; as avaliações em larga escala têm proporcionado modificações na formação dos docentes e no currículo das escolas, a qualidade está vinculada a resultados, diminuição da autonomia docente; os programas federais estão presentes no Brasil inteiro com participação de docentes em alguns e resistências em outros; há problemas com relação à infraestrutura e controle das políticas do MEC; há o desafio da formação continuada porque muitos docentes em exercício não têm formação inicial; a formação inicial precária dificulta a formação continuada.

2. O “Todos Pela Educação” e suas ações como um partido no sentido de Gramsci

Percebemos no capítulo anterior que a compreensão de formação continuada tem implícito o projeto das classes sociais, envolvendo a reprodução e/ou a busca pela emancipação. Também observamos que, apesar da luta dos profissionais da educação, os documentos oficiais preveem a oferta de formação continuada tanto em instituições públicas quanto privadas. A maior parte das propostas com relação à formação continuada é para as áreas de português e matemática, o que é condizente com a política de avaliação e índices. A qualidade está vinculada aos resultados. O poder público estimula a formação à distância e não há um padrão para o que é formação continuada quanto ao tempo e modalidade. Quanto à prática da formação continuada, estudos demonstram a coerência com as propostas governamentais, pois a formação ocorre tendo em vista a melhoria de resultados e com formadores da área pública e privada; a maior parte dos cursos é em português e matemática e o docente não é visto como produtor de conhecimento, mas como reprodutor; além disso, a visão de qualidade é vinculada ao produto final das avaliações e não há infraestrutura adequada para os cursos.

Esse panorama nos permite perceber que a qualidade da educação tão apregoada nos discursos oficiais está distante da formação integral que o governo propõe na LDB/96, por exemplo.

Em um contexto de parcerias – nos documentos e na prática – fortalecendo o as organizações sociais privatistas, o “Todos Pela Educação” tem se tornado cada vez mais forte, fazendo proposições para as políticas públicas e disputando hegemonia como um *partido*. Por isso, torna-se essencial sua compreensão iniciando pelo contexto do seu surgimento.

O TPE foi criado em uma conjuntura favorável ao empresariado, com leis respaldando sua participação na esfera pública. Para analisar o “Todos Pela Educação” como um partido no sentido gramsciano, iniciaremos a reflexão sobre o contexto do início de sua existência. Também buscaremos destacar algumas de suas atuações e seus preceitos em meio a disputas na sociedade a fim de esclarecer sua forma de atuação e sua percepção de educação na sociedade que tem por objetivo principal obter a hegemonia. A base teórica do capítulo pauta-se nos estudos de Coutinho (2010), Gramsci (2000; 2001), Motta (2011), Leher (2003),

Saviani (2007), Freitas (2009), Martins (2013) e Silva (2009). A análise documental foi feita a partir de legislações, sites e publicações do “Todos Pela Educação”.

Coutinho (2010), ao pensar sobre o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e de Fernando Henrique Cardoso, pautando-se nas ideias de Gramsci, nos permite perceber a vivência da “hegemonia da pequena política”. A grande política, que seria associada ao pensamento quanto à estrutura da sociedade nas áreas social e da economia – para perpetuação ou transformação –, não teve supremacia. A manutenção do capitalismo se deu com a pequena política, com a hegemonia de valores que camuflam a realidade das classes sociais no âmbito do senso comum,

Refiro-me, em particular, ao individualismo (tão emblematicamente expresso na famosa “lei de Gerson”, ou seja, a que nos recomenda tirar vantagem em tudo), ao privatismo (à convicção de que o Estado é um mau gestor e tudo deve ser deixado ao livre gosto do mercado), à naturalização das relações sociais (o capitalismo pode até ter seus lados ruins, mas corresponde à natureza humana) etc. (COUTINHO, 2010, p. 30).

Essa hegemonia é vivenciada por meio do consentimento dos seres humanos, ela “é consenso, e não coerção” (COUTINHO, 2010, p. 30). Envolve indicar um rumo tanto moral quanto intelectual. O consenso tem como característica a passividade devido à naturalização de concepções dos dominantes, “mais precisamente, da transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas” (COUTINHO, 2010, p. 31).

A pequena política é hegemônica no contexto de ocultamento da predominância do capital e do embate entre as classes sociais. Faz parte da grande política submeter à pequena política o pensamento quanto às relações sociais a fim de perpetuar o predomínio da classe dominante. Desse modo,

Em situações ‘normais’, a direita já não precisa da coerção para dominar: impõe-se através desse consenso passivo, expresso entre outras coisas em eleições (com taxa de abstenção cada vez maior), nas quais nada de substantivo está posto em questão (COUTINHO, 2010, p. 32).

Segundo o autor, vivenciamos no contexto do neoliberalismo ou capitalismo financeiro, uma era de *contrarreforma* que tem como uma das características a

busca dos subalternos pela garantia de efetivação dos seus direitos que foram conseguidos através de embates em outros tempos. “A luta de classes, que certamente continua a existir, não se trava mais em nome da conquista de novos direitos, mas na defesa daqueles já conquistados no passado” (COUTINHO, 2010, p. 37).

Considera-se uma época de contrarreforma, pois, diferentemente das revoluções passivas que atendiam alguns anseios dos trabalhadores, alguns direitos alcançados correm o risco de desaparecer, mesmo em meio a oposições dos subalternos. Destarte,

As chamadas ‘reformas’ da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc. – ‘reformas’ que estão atualmente presentes na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos (hoje elegantemente rebatizados de ‘emergentes’) – têm por objetivo a pura e simples *restauração* das condições próprias de um capitalismo ‘selvagem’, no qual devem vigorar sem freio as leis do mercado (COUTINHO, 2010, p. 37).

As organizações sociais privatistas também têm papel ativo no contexto de contrarreforma. Camuflando as reais origens das desigualdades sociais, participam de políticas que em sua aparência buscam sanar problemas ocasionados pelo neoliberalismo como a pobreza. No entanto, auxiliam na perpetuação das estruturas capitalistas, buscando diminuir ameaças a esse sistema. Nesse contexto, a contrarreforma permanece forte.

Nos círculos neoliberais mais ligados à chamada “terceira via” (e até mesmo em organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial) vem se manifestando nos últimos tempos uma “preocupação” em face das consequências mais desastrosas das políticas neoliberais (que continuam, malgrado isso, a ser aplicadas), entre as quais, por exemplo, o aumento exponencial da pobreza. Mas essa “preocupação” – que levou à adoção de políticas sociais compensatórias e paliativas, como é o caso do Fome Zero no Brasil – não anula o fato de que estamos diante de um indiscutível processo de contrarreforma (COUTINHO, 2010, p. 38).

O transformismo também fez parte da política dos governos do Lula e do Fernando Henrique. Importantes movimentos que outrora tinham caráter classista tornaram-se *fração da classe dominante*. Como afirma Coutinho (2010, p. 39), especialmente sobre o período de Lula,

É também o transformismo que explica a conversão, no Brasil de Lula, de importantes lideranças sindicais em gestores dos fundos previdenciários públicos, ou seja, em uma nova fração das classes dominantes. Prefiro considerar que esse processo transformista gera uma *fração de classe*.

No contexto brasileiro, a contrarreforma está imbricada à hegemonia da pequena política e ao transformismo de frações de classe. No final de 1970 e no decênio de 1980, o Brasil se afirmou como uma “sociedade ‘ocidental’ no sentido gramsciano do termo, ou seja, na qual existe uma ‘justa relação’ entre Estado e sociedade civil” (COUTINHO, 2010, p. 40). Esse modo societário pode se apresentar de duas formas para confrontos políticos: com base no “modelo norte-americano” ou no “modelo Europeu”. Com o “norte-americano” a pequena política predomina, já no Europeu, elementos da grande política estão em evidência. Em meio a essas alternativas, no período posterior à ditadura, o embate era grande. Entidades que englobavam vários sindicatos no plano nacional e partidos políticos se aproximavam aos modelos supracitados e isto perdurou

(...) por quase duas décadas. Durante esse período, era marcada a distinção entre nossas duas maiores centrais sindicais: uma que se originou claramente inspirada num tipo de organização próximo do modelo europeu (CUT) e outra que de modo explícito queria imitar o modelo norte-americano (Força Sindical). Também não é casual que tenhamos partidos – em particular o PT, mas também outros partidos de esquerda – organizados segundo um padrão europeu, ao mesmo tempo que tínhamos (e temos) partidos muito próximos do tipo ‘norte-americano’, como, por exemplo, o PMDB, que hoje não passa de uma federação de diversificados interesses pessoais e regionais (COUTINHO, 2010, p. 41-42).

Com esses aparelhos privados de hegemonia de projetos diferentes havia a disputa para a afirmação do tipo de sociedade a ser construída, contudo, quando Lula se tornou presidente, no ano de 2003, houve a consolidação da hegemonia do neoliberalismo. Com o Partido dos Trabalhadores (PT), o “transformismo se concretizou e houve “a cooptação pelo bloco no poder das principais lideranças da oposição. E esse transformismo que já se iniciava no governo Cardoso, consolidou definitivamente o predomínio entre nós da hegemonia da pequena política” (COUTINHO, 2010, p. 42).

No período em que Lula era presidente, com a conjuntura marcada pela hegemonia da pequena política, pelo neoliberalismo, pela contrarreforma e o transformismo, houve a criação do “Todos Pela Educação” no ano de 2006. O TPE se declara como “um movimento da sociedade brasileira”¹¹ que objetiva colaborar para haver qualidade na educação básica. A apropriação do termo “movimento” demonstra a tentativa de camuflar sua origem, pois este termo é usado historicamente para movimentos originários do mundo do trabalho.

Observar quem são os mantenedores e parceiros do TPE nos permite ver que eles são uma organização do empresariado. São os grandes grupos financeiros que têm se organizado para influenciar a educação pública. Como mantenedores tem-se a Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Unibanco, Santander, Suzano Papel e Celulose, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein, Instituto Pennsula, Itaú, Vivo Fundação Telefônica e Dpaschoal. Os parceiros são o Instituto Ayrton Senna, Rede Globo, Fundação Victor Civita, Fundação Santillana, DM9DDB, abc, Moderna, Friends, Mckinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Futura, Saraiva, BID, PATRI Políticas Públicas, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Percebemos assim, a agregação de empresas que fazem parte do setor produtivo, de setores financeiros, de comunicações, de serviços, organismos internacionais e a participação do “terceiro setor”.

Cabe ressaltar que, antes da criação do TPE, já existiam diversas ações do empresariado direcionadas a influenciar as políticas públicas de educação – podemos citar, por exemplo, as ações do Instituto Ayrton Senna¹². Esses movimentos ganharam força com um marco histórico que foi a reforma estatal neoliberal ocorrida no governo do Fernando Henrique Cardoso, que diminuiu o Estado social com o foco no pagamento de dívidas e fortaleceu a ideia do público não estatal. A justificativa foi a de que o Estado estava passando por uma crise e

¹¹ Cf. <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>.

¹² O Instituto Ayrton Senna se declara como “organização sem fins lucrativos” e foi criado em 1994. A parceria com a educação pública tem um período maior que vinte anos. Em análise sobre a atuação do Instituto com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Motta e Chaves (2011, p. 79) afirmam que “O conceito de formação cidadã que acompanha o trabalho do IAS, através de seu programa educacional ‘Acelera Brasil’, é aquele que entende cidadania como preparação para o mercado de trabalho e para a convivência social. Ou seja, além de contribuir pedagogicamente com a melhoria dos resultados objetivos obtidos nas avaliações da ‘Prova Brasil’, o programa ‘Acelera Brasil’ se encarrega de desenvolver noções de cidadania baseadas na Teoria do Capital Humano e na Teoria do Capital Social”.

necessitava diminuir os gastos. Os serviços da área social passaram a ser feitos com parcerias entre o público e o privado. Os mais desfavorecidos passaram a ter políticas públicas direcionadas para si paliativas e em parceria com instituições sociais empresariais. Leher (2003, p. 215), sobre o governo de Fernando Henrique afirma: “após oito anos de governo ficou patente que a meta e o ritmo da reforma foram balizados pela redução do Estado social, com o objetivo de pagar juros advindos do crescimento exponencial dos estoques das dívidas interna e externa”. Com Fernando Henrique, o ministro da reforma estatal Bresser Pereira e a influência de organismos internacionais, ocorreram privatizações, descentralização da administração, aumento da participação do setor privado nas políticas educacionais e a diminuição dos direitos trabalhistas.

Com essa abertura para as parcerias no setor educacional público e o fortalecimento de iniciativas de alguns grupos ao longo dos anos, vimos, durante o governo de Lula, a permanência dessa possibilidade de parcerias¹³. Nesse contexto, a criação do TPE em 2006 permitiu que as frações da classe dominante – com projetos para a educação pública – ganhassem mais organicidade e se constituíssem nos moldes de um *partido*. Cabe destacar que o TPE se constituiu em articulação com discursos e anseios da classe dominante internacional. Motta (2011) declara que as metas elaboradas pelo TPE foram inspiradas em preceitos da “Conferência Mundial de Educação para Todos” da Unesco no ano de 1990 e também da reunião em Dacar nos anos 2000. Além disso, o “Todos Pela Educação” foi formado com participantes do “Movimento Brasil Competitivo” que tinha visões articuladas às dos organismos internacionais.

Em parceria com o Banco Mundial e com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Movimento Brasil Competitivo, desde então, vem difundindo sua filosofia e metodologia de trabalho para a gestão pública, baseada em três premissas: aumento de receita, diminuição de despesas e planejamento estratégico (MOTTA, 2011, p.11-12).

Consideramos que o “Todos Pela Educação” atua na forma de *partido* no sentido formulado por Gramsci. Para este autor, na sociedade civil tem *grupos sociais* que podem ser compreendidos como partido. Segundo Gramsci (2011), os partidos

¹³ Um exemplo de lei é a 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que trata das parcerias público-privadas.

possuem função de direção. Eles são essenciais por criarem e propagarem ideologias que influenciam os modos de pensar e agir, construindo o consenso. A função dos partidos é “organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (GRAMSCI, 2012, p. 212). A etapa mais política de um partido é quando as ideologias construídas entram em disputa – “relação de forças”- e há a supremacia de uma para a sociedade. Desta forma, o que estava restrito ao âmbito corporativo passa a abranger a todos, havendo a hegemonia sobre outros grupos.

Com os intelectuais orgânicos, os partidos encontram-se em disputa constante no terreno da sociedade civil, mas suas ações não se restringem a essa área, pois seus anseios também se encontram em tensionamentos na sociedade política.

A função social preponderante dos intelectuais é exatamente a da organização e da conexão, ao favorecer a conversão das forças hegemônicas na sociedade civil em formas de domínio estatal e, assim, exercer uma pedagogia do consenso extensível a toda a sociedade. (PRONKO; FONTES, 2012, p. 396)

Os partidos organizam sua classe para concretizar seus objetivos, constroem um projeto educacional classista e difundem o projeto para a sociedade a fim de obter hegemonia. A hegemonia ocorre quando as concepções – e presença crescente na esfera da produção - de um grupo passam a se sobrepor aos outros grupos. “Esse é o princípio de funcionamento da hegemonia: a visão de mundo (cultura) de um grupo se impõe sobre a dos demais grupos, sendo por eles partilhada.” (MENDONÇA, 2012, p.353)

Isso se dá porque Gramsci compreende o Estado de forma ampliada, que envolve o conceito de consenso e coerção. Pensar o Estado sempre será por meio da conexão *orgânica* entre a “sociedade política” e a “sociedade civil”. É dentro da sociedade civil em que se encontram os aparelhos privados de hegemonia – que são fundamentais para a formação do consenso – e, o partido é um deles. Nos aparelhos privados de hegemonia há a criação de projetos para que os integrantes possam alcançar seus ideais e isso se dá de modo consciente. Neste contexto, os intelectuais orgânicos assumem papel fundamental para o convencimento, a organização e disputa das frações de classe ou da classe como um todo.

O Estado também propaga as concepções hegemônicas de frações de classe. As classes sociais e suas frações agem através da sociedade civil e também no Estado em sentido restrito e, enquanto há a hegemonia de frações de classe, o terreno de disputa permanece entre a busca de perpetuação da hegemonia já presente e o anseio de que a contra – hegemonia dos subalternos se torne hegemônica.

O TPE tem atuado na produção de consensos. Ele é formado por frações da classe dominante que têm como objetivo direcionar os rumos da educação básica pública brasileira. De um modo contraditório, têm o discurso de que o Estado tem a obrigação de oferecer a educação pública para todos, contudo, afirmam que será a interconexão entre grupos sociais e os governos que irá resolver os dilemas educacionais. Assim, perpetuam o discurso hegemônico de que o governo não conseguirá assumir sozinho a educação, necessitando, portanto, de fazer parcerias.

O movimento 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. Portanto, acredita que quando cada um dos brasileiros fizer a sua parte de forma engajada e comprometida, seremos capazes de dar o salto para alcançar os resultados necessários para melhorar a Educação pública do país e torná-lo socialmente mais justo, economicamente mais vigoroso e sustentável, e com maior qualidade de vida para todos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).

O TPE divulga a falsa ideia de que seria possível ter justiça social com a vivência no sistema capitalista. Este, que se sustenta com a concentração de riqueza para poucos e exploração de trabalho da maior parte da população, promove a desigualdade social no contexto da lógica de acumular capital. A expropriação da riqueza produzida faz parte do sistema capitalista e por isso não teríamos como ter neste modo de viver uma economia sustentável.

Quando o TPE declara que por meio de parcerias entre o Estado e a sociedade a educação pública irá obter melhora da qualidade, precisamos refletir sobre o que consideram como qualidade. Para eles, a qualidade está vinculada a resultados. Estes são provenientes de avaliações padronizadas, a uma questão mais quantitativa do que qualitativa. Com esta suposta qualidade, o dualismo escolar permanece e não há qualquer tentativa de uma formação efetivamente integral. Este contexto faz parte de uma lógica própria da área mercadológica que foi apropriada

na educação. São valorizados os produtos finais mensuráveis através de avaliações que baseiam a hierarquia nos *rankings* das escolas participantes. Segundo o TPE,

Os resultados das avaliações de sistema e os indicadores de fluxo educacional mostram que as escolas públicas brasileiras, apesar da evolução das últimas décadas, ainda estão distantes da qualidade de Educação a que todas as crianças e jovens têm direito (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 3).

A qualidade vinculada a resultados, a visão de educação minimalista e as parcerias entre o público e o privado têm relação com as políticas públicas brasileiras – assim como vimos no capítulo anterior – e com preconizações de organismos internacionais. A teoria do capital humano é um dos elementos que fazem parte de preceitos dos organismos e interferem nas políticas educacionais.

A concepção de qualidade educacional que emana do Banco fundamenta-se na adoção de ‘insumos’, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (SILVA, 2009, p. 222-223).

O TPE tem contradições importantes em seu discurso. Mesmo pautando-se na vinculação entre qualidade e avaliações, se apresenta como se tivesse comprometido com uma formação mais ampla do ser humano. No documento que trata de educação integral afirma:

O desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética. Assim, os conhecimentos e experiências proporcionados pela escola, embora constituam grande parte do patrimônio cultural necessário, não esgotam o conjunto de saberes necessários para uma participação atuante na sociedade contemporânea (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).

Em sua aparência, o “Todos Pela Educação” mostra-se comprometido com a educação mais completa apropriando-se do discurso da esquerda. Contudo, sua visão de qualidade é restrita e mostra claramente o objetivo de uma educação dualista e inferior para os subalternos. Com a ênfase na avaliação, o TPE criou em 2015 um projeto denominado de “Devolutivas Pedagógicas das Avaliações”. Cabe ressaltar que ele é fruto de articulações “entre o TPE, a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), com apoio da Fundação Lemann, do Itaú BBA e do Instituto Unibanco” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 19). Com o projeto, busca-se explicar aos docentes como devem se apropriar de resultados provenientes de avaliações, com a análise de cada pergunta das provas. Há o estímulo para que possam utilizar as avaliações no trabalho pedagógico do cotidiano escolar a fim de melhorar resultados.

A plataforma, lançada em agosto de 2015, leva ao professor e ao gestor escolar uma ferramenta que facilita a interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas de larga escala, dando-lhes relevância dentro da sala de aula. Essa interpretação permite que professores e gestores saibam quais são os conhecimentos já dominados pelos alunos e quais precisam ainda ser trabalhados para alcançar patamares de aproveitamento mais altos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 19).

Desse modo, buscam que o trabalho docente seja impulsionado pelo conteúdo de avaliações, expropriando o saber docente e visando sua ação como reprodutor da ideologia dominante. Assim, há o estímulo para um tempo na escola cada vez maior para disciplinas constituintes das avaliações e conteúdos contemplados nessas, afastando-se do seu discurso de desenvolvimento pleno e mais ainda da concepção de formação omnilateral¹⁴ na qual acreditamos - da perspectiva crítica - que visa a formação nas diversas dimensões humanas.

O TPE tem intelectuais orgânicos que fazem a organização da hegemonia com a elaboração de conhecimentos de forma individual e coletiva. São intelectuais

¹⁴ A educação omnilateral envolve as diversas dimensões que fazem parte do ser humano. Segundo Frigotto (2012, p.267) “Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos...”

provenientes de locais variados que buscam direcionar o caminho das políticas públicas para a educação básica e a formação do consenso.

O TPE articula e coordena a produção de conhecimento a partir de Grupos de Assessoramento formados por representantes e pesquisadores de diversos institutos e fundações, do governo e da academia, que se reúnem a fim de debater, trocar análises e se aprofundar em temas específicos, podendo se apoiar na realização de estudos, pesquisas e projetos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p. 17).

O projeto do TPE é difundido para a sociedade por diversas maneiras. Segundo o Relatório de atividades de 2015 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p. 13-16), apenas naquele ano, sua atuação e de seus intelectuais compreendeu: 600 pedidos da imprensa para a coleta de informações e entrevistas; publicação de 12 artigos na imprensa; duas mil reportagens em jornais, revistas, rádios, tevês e sites; cem comentários por semana na Rádio Globo conversando com o público sobre a educação; publicação dos documentos “De olho nas Metas 2013-2014” e do “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015” com sua difusão em secretarias de Educação municipais e estaduais; divulgação da campanha com o tema “Todos Somos Educadores”, através de cinemas de São Paulo e do Rio de Janeiro, e também em 52 meios da imprensa, incluindo rádio, televisão, revistas e jornais; criação e exibição de 122 reportagens divulgadas em período quinzenal abrangendo mais ou menos 10 mil indivíduos; 238 “Notícias do dia”, atingindo em torno de 10 mil indivíduos; 600 conversas no serviço “Fale conosco”; adesão de 2,9 mil pessoas no site; participação de 380 pessoas no “site das 5 atitudes”; como seguidores no Twitter, foram 72 mil, já no Facebook foram 610 mil; no site <<http://www.tpe.com.org.br>> foram 1.477,6 acessos, 970,7 mil visitas e 763 mil visitantes únicos; na página do observatório do PNE – em que os coordenadores são do TPE – foram 1.407,5 mil acessos, 210 mil visitantes únicos e 325,7 mil visitas.

As atividades do TPE têm influenciado a história da educação brasileira. Sua atuação está na produção de consenso entre frações de classe que se articulam e na disputa para incidir sobre as políticas públicas nacionais para educação básica. Contemporaneamente, os ideais do TPE são hegemônicos em relação às políticas

públicas, pois o Estado – no sentido estrito – tem se apropriado deles e favorecido maior amplitude do capital financeiro.

Algumas das grandes influências do TPE foi com relação ao Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE)¹⁵ e ao Plano Nacional de Educação (PNE). A seguir buscaremos destacar como o TPE se articula com estas políticas governamentais e enfrentamentos com projetos diferentes. Cabe ressaltar que não é objetivo fazer uma análise pormenorizada de todas as suas ações ao longo de sua existência, mas sim demonstrar alguns pontos de disputa e de articulação do TPE com relação ao PDE e PNE – que são grandes marcos nas políticas educacionais de hoje – a fim de percebermos as estratégias de ação e ideais de educação.

Com o decreto nº 6.094 de 2007, que trata do “Plano de Metas Compromisso ‘Todos Pela Educação’”, o governo federal, com a presidência do Lula, revelou que estava em total articulação com o empresariado. Esta demonstração se dá não só pelo conteúdo, mas também na apropriação do termo “Todos Pela Educação”, dando a ideia de que a responsabilização da educação está para além do Estado em sentido estrito, está por meio da articulação com a sociedade civil. Precisamos estar alertas para as reais intenções do empresariado que influenciaram o “Plano de Metas Compromisso ‘Todos Pela Educação’”, pois buscam atender apenas o interesse limitado de formação necessário à reprodução das relações capitalistas, preparando para o mercado de trabalho. Como afirma Saviani (2007, p. 1252), o que existe é

A tendência dominante entre os empresários de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado, ficando subjacentes os interesses mais específicos que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas.

¹⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação que tem como carro chefe o “Plano de Metas Compromisso ‘Todos Pela Educação’” é voltado para metas e ações a serem tomadas pelo governo ao longo dos anos para a educação. Este plano sofreu total influência do empresariado com uma visão mercadológica. Segundo Saviani (2007, p. 1252-1253), “a lógica que embasa a proposta do ‘Compromisso ‘Todos Pela Educação’” pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pelas demandas das empresas”.

O governo criou uma parte estratégica do PDE que é o “Compromisso ‘Todos Pela Educação’”. Este foi um plano governamental ditado pelo empresariado, formulado em total coerência com as seguintes metas do TPE:

- 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
- 4) Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído
- 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido (“TODOS PELA EDUCAÇÃO”. Site.).

A seguir, faremos alguns destaques a fim de comparação. No inciso dois do segundo parágrafo do Compromisso, a diretriz demonstra total coerência com a meta dois do TPE para a alfabetização, pois consiste em “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007).

Quanto o financiamento exposto na quinta meta do TPE, o Compromisso governamental também fala em aumento de investimento, contudo, esclarece que ele é suplementar e depende da aceitação do compromisso pelas redes de ensino. A ideia de boa gestão financeira do TPE está conectada à parte do decreto que condiciona o investimento à realização das metas que constam nas diretrizes do documento e à criação do Plano de ações Articuladas (PAR)¹⁶, pois declaram:

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II. (Brasil, 2007)

¹⁶ Este plano só é elaborado pelos estados e municípios após a afirmação de aceitação do Compromisso “Todos Pela Educação”. Após a verificação do PAR, o Ministério da Educação direciona a assistência técnica e verbas com intuito de haver melhorias em relação às metas do Ideb.

As metas um, três e quatro do TPE, que tratam da entrada de jovens e crianças na escola, a relação entre aprendizagem e a série e o término do ensino médio, estão em conexão com o Compromisso do governo quando falam em lutar contra a repetência e evasão, pois afirmam:

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 (Brasil, 2007).

Além disto, uma das grandes conquistas do TPE com relação ao PDE foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além da verificação da “qualidade” por meio de avaliações padronizadas, metas são estipuladas impulsionando a uma organização do trabalho escolar para resultados e uma formação mais restrita, ampliando o dualismo escolar. Para Leher (s/d, p. 4),

Uma importante ferramenta de política educacional foi conquistada pelo empresariado: a criação do IDEB. Agora, não apenas o sistema de avaliação afere se as escolas estão no “caminho certo”, como podem impor metas e, com isso, interferir no próprio planejamento das escolas, agora balizado por índices palpáveis, quantitativos, aferíveis pela avaliação centralizada. As escolas e os professores tornaram-se reféns de índices que esvaziam o sentido público da escola, reduzem o que é dado a pensar (competências em português e matemática, desconsiderando as demais dimensões da formação humana) aprofundando o apartheid educacional entre as classes sociais.

Essa relação de inclusão das ideias do TPE se deu não somente por disputas em conselhos, por exemplo. Ela ocorreu também porque o TPE tinha intelectuais que eram participantes diretos do Estado em sentido estrito. Martins (2013) esclarece que Reynaldo Fernandes era ao mesmo tempo presidente do Inep e fazia parte do TPE – sendo elemento da comissão técnica – e participou da elaboração das metas dos dois.

Mesmo quando Reynaldo Fernandes, então presidente do Inep e também integrante da comissão técnica do TPE, sugere que o decreto nº. 6.094/2007 devesse ter “outro nome”, ele também revela que a base de sustentação de ambos os programas, e, inclusive, a equipe que os elabora, coincidem (MARTINS, 2013, p. 124).

O próprio TPE assume que seus preceitos e conteúdos do PDE são parecidos devido às articulações com o aparelho estatal.

[...] Muitas questões envolvendo as metas do Ideb, assim como as soluções encontradas para elas, são semelhantes às das 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 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008a, p. 70 apud MARTINS, 2013).

Dessa maneira, com algumas pontuações acima, percebemos como o "Todos Pela Educação" utiliza o Estado para a construção do consenso e direcionar os rumos da educação pública de acordo com seus interesses sociais e econômicos. O Estado tem extrema relevância para a hegemonia e, por isso, o TPE busca que seus anseios corporativos vão além e passem a ser cobiçados pelos subordinados. Assim,

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico – corporativo (GRAMSCI, 2000, p. 41-42).

Ao mesmo tempo em que o Estado abarca em sua maioria os interesses da classe dominante, há a disputa com anseios da classe subordinada. O próprio PDE se concretizou em meio a conflitos. Freitas (2007), durante sua presidência da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), declarou que, mesmo com a organização de entidades, movimentos sociais que buscam pautar políticas públicas e elaboram conhecimento direcionados a uma otimização da educação para todos, o Ministério da Educação atendeu a demandas

dos empresários, de alguns sistemas de ensino e de organizações sociais privatistas. Quanto a isto, afirma que:

A atuação do Ministério, por outro lado, ainda vem se orientando mais pela interlocução quase-exclusiva com segmentos do empresariado, ONGs e instâncias administrativas dos sistemas de ensino, do que com entidades representativas dos diferentes segmentos dos educadores, os professores, os estudantes, os pais e os movimentos e entidades que historicamente vêm contribuindo com a produção de conhecimento e a indicação de políticas que garantam a educação pública, gratuita, laica de qualidade social, como direito de todos, principalmente das classes trabalhadoras (FREITAS, 2007, Site).

Esses confrontos também ocorreram com relação ao Plano Nacional de Educação. O TPE participou ativamente dos momentos de decisões quanto à elaboração do plano como, por exemplo, o da Conferência Nacional de Educação (CONAE)¹⁷. Buscou a apropriação de suas ideias para o TPE por meio da participação ativa dos seus intelectuais. Isso se deu em meio a disputa por projetos diferentes de educação.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, formado por movimentos sociais e entidades que disputam a hegemonia em favor da classe trabalhadora, construiu o “Plano Nacional de Educação – A proposta da sociedade brasileira” em 1997. O Fórum buscava ações

1) na direção do MEC, para a implementação de medidas políticas, a curto prazo, defendidas e consolidadas no PNE - Proposta da Sociedade Brasileira, bem como o estabelecimento de uma agenda comum para discussão de tais medidas e das necessidades do atual governo; 2) na direção do Congresso Nacional, buscando discutir as mudanças legais necessárias para a superação da política nacional, herança dos governos anteriores, e para avançar na direção do projeto que defendemos (FÓRUM EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, site, 2003).

A disputa do Fórum pela hegemonia estava vinculada à sua concepção de educação, compreendendo-a no contexto de uma perspectiva crítica objetivando uma educação plena com qualidade social para todos os seres humanos e com o objetivo de emancipação. O Fórum afirmou que:

¹⁷ A CONAE é construída pelo poder público a fim de discutir sobre temas da área educacional. Nas conferências encontram-se representantes do governo e entidades. Com interesses diversos, tomam decisões com intuito de colaborar para a elaboração das políticas públicas.

Entendemos a educação como um direito fundamental, universal, inalienável e como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, preparando as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. A educação, nessa perspectiva, vai comprometer-se com a formação do ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003).

Mesmo em meio a disputas do Fórum em diversos espaços, as concepções do TPE prevaleceram no PNE, que foi aprovado em 2014 durante a presidência de Dilma Rousseff. Cabe ressaltar que o Ministério da Educação, em seu site, dá a aparência de que a construção do Plano Nacional de Educação se deu por meio de conselhos de uma forma democrática com ampla participação da sociedade civil, dizendo que

A elaboração dos documentos contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Site)

Contudo, essa participação se deu com uma prevalência de visões do empresariado, demonstrando assim os problemas com relação aos espaços ditos democráticos pelo governo federal. Uma democracia restrita aos interesses do capital.

O TPE atuou fortemente com relação ao PNE utilizando de diversas estratégias para a hegemonia. Martins (2013) nos permite perceber que a ação do TPE se deu com representantes na CONAE, pela análise do PNE quando ainda estava em tramitação com críticas para que abarcassem suas concepções, palestras, publicações, reuniões preparatórias de congressos e congressos. Por meio de estudo de periódicos, Martins (2013) ressalta temáticas trabalhadas pelo TPE: valorização de avaliação em larga escala, Ideb e metas; financiamento¹⁸; formação de professores; arranjos de desenvolvimento da educação com a

¹⁸ Cabe lembrar que no PNE, a luta dos profissionais da Educação por 10% do PIB para a educação pública se transformou em porcentagem PIB para instituições públicas e privadas.

participação de organizações sociais privatistas; Lei de responsabilidade educacional.

A satisfação e coerência do TPE com o documento final do PNE foi e é tão grande que em 2013 foi criado o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Este acompanha a relação entre as metas e estratégias com as políticas de educação. A ideia é que seja durante todo o tempo de duração do PNE. Os coordenadores do Observatório são o TPE e estes trabalham conjuntamente a vinte e uma organizações. O TPE considera que o observatório oferece um trabalho tanto para o Estado e a sociedade como um todo, para eles,

É uma ferramenta de apoio a gestores públicos, educadores e pesquisadores e, principalmente, um instrumento à disposição de todos os que queiram acompanhar o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, Relatório de atividades, 2015, p. 11).

Com informações do Relatório de Atividades do TPE de 2015 verificamos que ano passado o observatório teve grande alcance tanto com as produções de ideias quanto à divulgação. Foram:

41 levantamentos realizados pelo TPE sobre o PNE para imprensa, acadêmicos e parceiros;
57 reportagens da grande imprensa a partir de levantamentos feitos para OPNE;
43 dessas reportagens citam o OPNE;
256 indicadores publicados;
117 análises;
1.789 notícias;
101 programas de governo;
181 estudos nacionais;
54 estudos internacionais;
138 vídeos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, Relatório de atividades 2015, p. 11).

O TPE age por meio da conexão entre: Área Técnica, Área de Comunicação e Mobilização e Área de Articulação e Relações Institucionais. Com a Área Técnica, há um acompanhamento do PNE e das políticas de educação, além da elaboração de conhecimento. A área de Comunicação e Mobilização está vinculada ao estímulo à educação, pautando-se na concepção do TPE. Com a Área de Articulação e Relações Institucionais busca articular organizações sociais privatistas em torno da “busca pela qualidade”. O TPE afirma que

A Área Técnica produz conhecimento e promove o monitoramento das Metas e das políticas educacionais. Os dados e informações educacionais são o pilar para as iniciativas da Área de Comunicação e Mobilização, que tem como propósito fomentar no País a demanda social por Educação de qualidade.

A sensibilização da sociedade, por sua vez, colabora para criar um ambiente mais propício ao trabalho da Área de Articulação e Relações Institucionais, responsável por conectar poder público, organizações da sociedade civil e iniciativa privada em ações que tenham impacto positivo na qualidade da Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, p. 6).

Essas áreas sempre consideram as cinco metas, bandeiras e atitudes. Quanto as metas, já exploramos um pouco neste capítulo. A seguir falaremos sobre os outros dois elementos utilizando primeiro tabelas com dados do TPE e posteriormente refletiremos sobre as informações coletadas. As bandeiras do TPE são percebidas como algo que requer solução imediata. Elas são:

BANDEIRAS	EXPLICAÇÃO DAS BANDEIRAS
Melhoria da formação e carreira do professor	Formação docente com prática e teoria com o objetivo de fazer o aluno aprender. Carreira convidativa e salário em igualdade aos das outras profissões.
Definição dos direitos de aprendizagem	A necessidade em estipular os direitos de aprendizagem para que fique em articulação com o Ideb e metas. A intenção é que a exigência dos exames seja de acordo com as decisões de quais são os direitos de aprendizagem.
Uso pedagógico das avaliações	Uso dos resultados das avaliações para direcionar os caminhos das aulas e da gestão.
Ampliação da oferta de Educação Integral	Ampliar o tempo de ensino a fim de ter condições mais favoráveis à aprendizagem. Ter educação integral em regiões vulneráveis para dar a mesma oportunidade de educação para todos.
Aperfeiçoamento da governança e gestão	Ter um regime de colaboração com padrões estipulados quanto à responsabilidade de cada ente federado para que se consiga alcançar metas. A noção de governança está vinculada a

	necessidade de aprovar e colocar em prática o Plano Nacional de Educação. Necessidade da “Lei de Responsabilidade Educacional” para que os entes tenham compromisso com os resultados dos discentes.
--	--

Informações coletadas pela autora no *site* do “Todos Pela Educação”.

Com as bandeiras percebemos que a aprendizagem é vista a partir do que é quantificado em avaliações. Este é o ponto central de todas as bandeiras, pois a formação do professor tem como um dos seus focos fazer o aluno aprender. O direito de aprendizagem é vinculado ao Ideb e às metas, as avaliações são vistas como um ponto basilar para o trabalho docente e a gestão, o aumento do tempo é para que o aluno aprenda, a ampliação das responsabilidades dos entes é vinculada a índices dos alunos e, a importância dada para pôr em prática o PNE, mostra a relevância dos resultados de avaliações padronizadas para se aferir supostamente a qualidade da educação. A proposta de educação em tempo integral é assistencialista com o foco em regiões vulneráveis. A questão maior é que a noção de aprendizagem restrita do TPE impulsiona a uma educação minimalista para os pobres, contribuindo para a perpetuação do dualismo escolar e a manutenção da sociedade de classes.

Com relação às atitudes, estão relacionadas a ações a serem tomadas pela população. A seguir, buscaremos explicitar cada uma delas com a síntese de informações do site do TPE.

ATITUDES	EXPLICAÇÃO DAS ATITUDES
Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento	A população, preocupada com a aprendizagem, valorizará o professor revelando seu respeito por ele. Um exemplo é indagar sobre a aprendizagem e se as propostas são incentivadoras. Outro exemplo é ver se a direção e o corpo docente oferecem o espaço físico e as condições materiais de modo favorável.
Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola	Desenvolver as seguintes habilidades em casa e na escola: “responsabilidade,

	persistência, concentração, disciplina, comunicação e trabalho em equipe”
Colocar a Educação escolar no dia a dia	Requer a compreensão pelas famílias e a comunidade de que a educação integral é importante e que por isso, a educação da escola deve ser vivenciada em seu cotidiano. Um exemplo com relação à família é levar e buscar as crianças no horário correto das aulas. Um exemplo com relação à escola é a conexão entre o saber escolar e o dia a dia. Um exemplo dado com relação à iniciativa privada é a colaboração para que seus funcionários possam frequentar as escolas dos filhos.
Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos	A concepção principal é de que pela educação os alunos poderão ter uma formação integral tanto no âmbito da cidadania quanto na área profissional. Para isto, é essencial a confiança da família e da escola e transmitir isto.
Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens	A ampliação do repertório e com intuito de colaborar para a aprendizagem na escola e da formação como um cidadão. Um dos exemplos é o incentivo pela escola e por gestores públicos para que alunos utilizem espaços públicos da redondeza.

Informações coletadas pela autora no site do “Todos Pela Educação”.

Com as cinco atitudes do TPE, torna-se visível que: a valorização dos professores pela comunidade é vista em um ambiente de cobranças; a direção e os docentes são percebidos como os responsáveis pelo que seria papel do governo – quando se fala na oferta adequada de espaços físicos e materiais; há o foco nas habilidades; quando se fala em educação integral pensa-se em um tempo integral que será preenchido pela família, escola e a iniciativa privada; visão de educação como capital humano; quando o TPE trata de ampliação do repertório associa à questão da aprendizagem. Desse modo, vemos que a ideologia propagada pelo TPE

ressignifica o papel dos profissionais da educação, do governo, da família e da educação.

Por fim, gostaríamos de salientar que o surgimento do “Todos Pela Educação” e seu fortalecimento se deu devido à conjuntura favorável, marcada pela hegemonia da pequena política, pelo neoliberalismo, transformismo e contrarreforma. Formado por frações da classe dominante, o TPE faz a construção e propagação de suas ideologias com intelectuais orgânicos para ter hegemonia. Para isso contam com um aparato gigantesco que envolve a mídia, sites, publicações, seminários, palestras, reuniões, congressos, participação em fóruns, campanhas, redes sociais e participações na imprensa.

Apesar das disputas de hegemonia existentes na sociedade civil e na sociedade política, o projeto classista do TPE tem sido soberano nas políticas públicas de educação em âmbito estatal. Seu discurso é marcado por contradições e diz que o Estado deve oferecer educação pública. Mas, ao mesmo tempo, afirma a necessidade de parcerias e coloca docentes e gestores como responsáveis por serviços que deveriam ser dos governos, resignificando o que é público. O TPE em seu discurso fala em justiça social, mas busca a permanência do sistema capitalista. Apregoa a educação integral, mas seu foco está no tempo integral e sua concepção de qualidade está relacionada a uma lógica de índices provenientes de avaliações voltadas para algumas disciplinas específicas. Além disso, também estimula uma educação escolar direcionada às avaliações. Tenta passar a ideia de educação de qualidade para todos, mas sua lógica aprofunda o dualismo escolar e é marcada pelo foco em uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Seus intelectuais orgânicos, engajados na formação intelectual e moral, buscam a formação do consenso elaborando e divulgando ideias sobre educação e disputando espaços políticos. Buscam o conformismo da população e uma educação que diminua ao máximo as possibilidades de resistência às suas ações e ideais.

Considerando a relevância do papel dos professores para a perpetuação das políticas excludentes, mas também a sua possibilidade de resistência e busca por uma outra hegemonia, acreditamos ser essencial a análise do próximo capítulo. Cabe ressaltar que são diversos os intelectuais participantes do “Todos Pela Educação” de forma orgânica, porém, não cabe a este trabalho falar sobre cada um e suas ações. Apenas destacaremos o intelectual Fernando Luiz Abrucio e sua

produção de 2016, que tem por título “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”. Seguindo o foco do nosso trabalho, analisaremos como esse documento estrutura a agenda do TPE sobre formação continuada.

3. O “Todos Pela Educação” e sua agenda para a formação continuada

No capítulo anterior, percebemos como o “Todos Pela Educação” se constitui como um partido e que uma das suas estratégias para a formação de consenso e disputa pela hegemonia consiste em fazer e divulgar publicações. Portanto, consideramos ser essencial a análise de documentos e pensar sobre os intelectuais e sua relevância na busca pela hegemonia. Tendo em vista que a formação continuada dos professores é um elemento de disputa pelo TPE, consideramos ser importante refletir sobre esta temática.

Na busca da concretização do seu projeto para a educação pública, a formação continuada de professores tem sido um elemento estratégico do “Todos Pela Educação”. Ela é percebida como um aperfeiçoamento que precisa ocorrer prioritariamente entre coordenadores e docentes em reuniões. O TPE ressalta que os estudos deverão ter preceitos relativos às disciplinas e às percepções de temas que surgem do cotidiano escolar. O foco maior deve ser a sala de aula para melhorar a aprendizagem. A formação continuada

É o aperfeiçoamento profissional do professor, que ocorre dentro da escola, preferencialmente por meio de reuniões de trabalho pedagógico coletivo do corpo docente, sob orientação do coordenador pedagógico. Na formação continuada, além de estudar as didáticas específicas de cada disciplina, coordenador pedagógico e professores devem utilizar instrumentos como a observação de sala de aula, a tematização da prática e a dupla conceitualização, sempre tendo o trabalho de sala de aula como objeto de análise e avaliação, com o objetivo de garantir a aprendizagem das crianças (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, p.135).

A percepção de formação continuada como um aperfeiçoamento nos remete a Hypolitto (2000), que faz crítica a esse termo, pois é como se houvesse a busca pela excelência sem erros. É uma visão afastada da criticidade no processo educacional.

Quando o TPE coloca como foco a sala de aula, aprendizagem e disciplinas, percebemos a falta de interesse por reflexões mais amplas do contexto educativo, notadamente a desigualdade social, expressa nas ásperas condições de vida dos estudantes, e também do capital cultural de estudantes provenientes dos setores mais expropriados e explorados. A predileção em se ter formação na escola afasta-se da relação da formação continuada em outros espaços como, por exemplo, em

universidades que tem compromisso com ensino, pesquisa e extensão. Espera-se apenas que o professor crie estratégias para ampliar o processo de aprender dos discentes. Isso não é simples, no contexto de percepção do TPE de considerar como aprendizagem os resultados que aparecem nas avaliações padronizadas, o conceito de aprendizagem passa a ser restrito, a ser apenas o que é verificável segundo um único modelo para todos e em algumas disciplinas específicas.

Em 2016, o TPE lançou um documento intitulado “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”. Com ele percebemos o papel central da formação dos docentes para o projeto do empresariado. Afirmam:

Mesmo sabendo que não há “bala de prata” em Educação, uma dessas frentes se destaca pelo enorme impacto que tem na aprendizagem das crianças e jovens: a formação dos professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 7).

O fato de haver a construção de um documento específico para a formação dos docentes demonstra a preocupação com uma categoria que tem se mostrado viva no embate das políticas públicas. A resistência de docentes é problemática para governos que anseiam concretizar políticas que promovem uma educação minimalista nas redes públicas de ensino. Apesar da necessidade de ter um aspecto mais amplo de crítica estrutural, Leher (2015) nos permite compreender a relevância dos embates feitos pelos docentes:

Podemos problematizar a fragmentação das lutas pela educação, o fato de que muitas vezes são lutas econômicas e corporativas, que estão vinculadas as políticas municipais e estaduais, mas não tenho dúvidas de que essas lutas que estão pulsando no país estão enfrentando aspectos dessa pedagogia do capital, criticando a meritocracia, a racionalidade das competências e dos sistemas centralizados de avaliação, o uso de cartilhas (LEHER, Entrevista. Site).

Atualmente, vivemos em meio a tensões entre a luta dos docentes por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade e a pressão do empresariado pela concretização de políticas excludentes e dualistas. Portanto, precisamos sair do âmbito das aparências e buscar conhecer o projeto do TPE para a formação continuada dos professores. A seguir, teceremos reflexões quanto às elaborações

do “Todos Pela Educação” – no documento “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, divulgado em 2016 –, e sobre o seu organizador. Esse documento tem extrema relevância devido à intencionalidade, por ser uma pesquisa “mais orientada a produzir políticas e respectivas ações de implementação” (ABRUCIO, 2016, p. 17). A partir dessa análise, conheceremos ideais do TPE que farão parte de pressões políticas no âmbito da formação docente nos próximos anos.

3.1. O intelectual da classe dominante

No presente tópico buscaremos esclarecer que Abrucio é um intelectual orgânico e defende que o TPE funcione como um partido. Para isto, utilizamos como base fundamental o pensamento de Gramsci e destacamos em Abrucio suas relações acadêmicas e políticas.

Qualquer ser humano é um intelectual. No entanto, o exercício da atividade de intelectual é que será fundamental no contexto histórico e social. Desse modo, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2011, p. 18). Os intelectuais orgânicos – que é o caso do Abrucio – são constituintes dos aparelhos privados de hegemonia, sendo essenciais na construção da opinião pública e na busca pela hegemonia da sua classe. Eles elaboram ideologias e também as difundem na sociedade. Os intelectuais são parte da superestrutura e é por meio dela que fazem a relação com a infraestrutura.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata... mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários (GRAMSCI, 2011, p. 20).

A sociedade civil e o Estado fazem parte da superestrutura e, é nesse âmbito em que há a hegemonia (GRAMSCI, 2011) que, para se concretizar, põe em jogo a relação entre superestrutura e a infraestrutura em modo dialético. São

Relações sociais que se organizam e se complexificam no nexo orgânico entre a infraestrutura econômica e as superestruturas

políticas, jurídicas e culturais. Justamente aqui situa-se a teoria da hegemonia, que implica, além da transformação política, a transformação econômica e social. A hegemonia é precisamente o momento em que Estado e economia, estrutura e superestrutura, teoria e prática se relacionam dialeticamente (SIMIONATTO; RODRIGUES, 2012, p. 5).

Abrucio é um intelectual orgânico do TPE e age em favor da classe dominante por meio de atuações com intelectuais coletivos a nível nacional – como no próprio TPE – e internacional – como o Banco Mundial, por exemplo. Ele tem um papel ativo na formação da hegemonia da sua classe ao organizá-la de acordo com seus anseios estruturais. Sua organização se dá através da participação em jornais, revistas, publicações diversas, com pesquisas nas universidades, entre outras formas.

Fernando Luiz Abrucio cursou mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo na linha de Ciência Política. A graduação foi em Ciências Sociais na mesma universidade. Também fez graduação em Comunicação Social sem concluir o curso. É docente e pesquisador na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, onde atualmente é coordenador do Curso de Graduação em Administração Pública. Entre os anos de 1996 e 2008 foi docente do Departamento de Política da PUC de São Paulo. Nos anos de 2001 e 2002 atuou como Secretário Adjunto da Associação Brasileira de Ciência Política. Hoje faz parte da coordenação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, atuando no Grupo de Trabalho Poder Político e Controles Democráticos. Ocupa a presidência da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Pública.

Mesmo sem vínculos de emprego, participa do Banco Mundial, é colaborador do World Wildlife Fund da Suíça, do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento no Brasil, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP –, do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Administração – CONSAD – e da Revista Época.

Tem experiência nos meios de comunicação com atuação em rádio em jornais. Contemporaneamente apresenta o Programa Discuta São Paulo que faz parte da rádio CBN. Já foi colunista político da Revista Época – entre 2007 e 2013 – e do Jornal Valor Econômico – 2000 até 2006. Foi jornalista político da Gazeta Mercantil.

Já fez parte da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, Fundação Victor Civita, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasil –, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS –, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea.

Segundo o Currículo Lattes, suas pesquisas incidem sobre:

Temas nas áreas de Ciência Política, Administração Pública, Políticas Públicas e Política Comparada, com ênfase em questões relacionadas à Educação, às Relações Intergovernamentais e o Federalismo, bem como sobre Reforma do Estado e gestão pública.

3.2. A formação docente como foco do TPE

O documento do “Todos Pela Educação” – “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” – demonstra os interesses de frações da classe dominante que disputam a área educacional. Seu próprio organizador tem relações com frações de classe dominante em nível internacional e nacional e tem buscado a hegemonia com a construção de uma agenda para a formação dos professores.

São 110 páginas que abordam a formação docente, publicadas pela Editora Moderna e a Fundação Santillana em 2016. O sumário divide-se nos seguintes temas: “Apresentação; Contextualização do problema; Objetivos da Pesquisa; Diagnóstico da formação docente; Prognóstico, alternativas e estratégias de implementação; Considerações finais: proposição de uma agenda estratégica; anexos” (ABRUCIO, 2016, p. 5) .

Cabe destacar que na publicação citada dizem ter feito entrevistas com cinquenta e sete pessoas, contudo, muitas vezes Abrúcio destacou um relato como critério de verdade, desconsiderando as visões diversas que podem ter aparecido durante a pesquisa. Não ocorreu a preocupação em mostrar para o leitor o levantamento da percepção de todos os atores sobre as questões discutidas. Destarte, percebemos que o interesse maior era dar uma aparência científica às propostas do TPE.

Considerando a relevância deste trabalho para o TPE e para a disputa que será vivenciada nos próximos anos com docentes e os movimentos sociais, a seguir buscaremos analisar o documento supracitado.

A apresentação é feita por Alejandra Meraz Velasco¹⁹ declarando que o “Todos Pela Educação” tem como objetivo colaborar para uma educação com qualidade para todos na Educação básica brasileira. Velasco afirma que, dentre as cinco Bandeiras do TPE, a formação dos professores tem destaque pois interfere de forma gigantesca nas aprendizagens dos discentes. Ressalta que a temática é complexa e destaca que estudos apontam a necessidade de políticas convidativas, que estimulem a permanência do docente em sala e de formação, contudo, eles não mostram como efetivar modificações. Devido a estes fatores, com intuito de colaborar para ter ações que transformem as políticas, durante o ano de 2015 foi efetuada a pesquisa coordenada por Abrucio e com a colaboração de especialistas. Assim, estipulou-se que, primeiramente haveria uma revisão da literatura quanto à formação docente, depois, no segundo momento haveria entrevistas e grupos focais. A pesquisa contou com o apoio do Instituto Península e do Itaú BBA.

Na “Contextualização do problema”, o professor é percebido como um elemento fundamental para produzir os efeitos esperados, para ter eficácia, e consideram que, a educação tem destaque para haver o desenvolvimento de qualquer país. O TPE declara que

A Educação é um dos principais meios pelos quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político. Entre os caminhos capazes de gerar eficácia educacional, a literatura tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores (ABRUCIO, 2016, p. 9).

Com base nas ideias de um organismo internacional que é a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao refletir sobre os docentes e a sua qualidade como um profissional, compreende-se que no decênio de 1980 a verificação se dava através de documentos comprovando a formação inicial e continuada. Mesmo que na contemporaneidade ainda se considerem estas questões, o foco maior tem sido para “habilidades” e “competências” do docente que irão interferir na aprendizagem dos discentes. Isso reconfigura a formação dos professores que passa a estar vinculada a métodos, o professor assume o papel de tutor obtendo ganhos na carreira além do exercício da função em articulação com

¹⁹ É superintendente do “Todos Pela Educação” e representante do TPE no Fórum Nacional de Educação. Economista e mestre na linha de políticas públicas, já atuou no Ministério da Fazenda do México e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

outras pessoas. Para isto, importante ter políticas de bonificações, exigir o cumprimento do que é estipulado para os docentes além da formação apropriada para a função. O pensamento é que,

As pesquisas recentes procuram entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e continuada, para que de fato os alunos aprendam. Essa visão coloca a formação docente em outro patamar de importância: dá maior peso às metodologias de ensino, à inserção na carreira – com processos de mentoria – e ao trabalho pedagógico coletivo. Tais saberes devem ser desenvolvidos num contexto de profissionalização da carreira, com incentivos, cobranças e processos de aprendizado profissional construídos adequadamente pelas instituições educacionais (OCDE, 2005) (ABRUCIO, 2016, p. 9-10).

O documento em análise relata que há a necessidade de ampliar a qualidade da educação e a igualdade. A qualidade é pensada com relação ao processo e ao produto final. O entendimento de processo diz respeito a fatores que influenciam os resultados. O TPE afirma que

Entende-se por qualidade não apenas o melhor desempenho e aprendizado dos alunos, mas o processo que cria as condições (capital humano, insumos, monitoramento/avaliação, gestão do sistema e participação social) para o avanço cognitivo, emocional e cidadão dos alunos, em especial os da escola pública (ABRUCIO, 2016, p. 10).

Para que ocorram mudanças, torna-se necessário investir no capital humano. A formação docente inicial e continuada são percebidas como parte dos elementos primordiais. Isso tange tanto os professores em exercício quanto os que ainda não atuam na profissão.

O aumento da qualidade e da equidade no campo educacional depende de várias ações. Um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano e se traduz na criação de uma sólida carreira de magistério, com professores bem formados e profissionalizados. Para atingir esse objetivo, uma das peças centrais é a formação e o aperfeiçoamento dos docentes, seja dos que vão entrar na carreira, seja dos que nela estão. (ABRUCIO, 2016, p. 11).

Para o TPE, a essencialidade da formação dos docentes se dá em decorrência de alguns elementos. São eles: o baixo desempenho do Brasil em avaliações que foram realizadas tanto em âmbito internacional quanto no nacional; a quantidade de professores que irão se aposentar; modificações na formação dos docentes estimuladas pelo PNE; adequação de propostas de modificação de formação inicial e continuada em vários países. Quanto a estes dois últimos fatores, assinalam que

O terceiro fator tem a ver com o contexto das reformas que devem ser impulsionadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que se casam com a temática da formação dos professores, porque dependem da melhoria do capital humano que chega às escolas e podem favorecer mudanças nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas. Por fim, vários governos pelo mundo – países e entes subnacionais, como na experiência norte-americana – estão fazendo reformulações na formação docente, tanto na inicial quanto na continuada. O Brasil pode aproveitar o momento para dialogar com essas reformas, aprender com algumas medidas e adaptá-las à realidade local (ABRUCIO, 2016, p. 11).

Alguns problemas de formação dos docentes são vinculados a diferenças históricas que vincularam a formação docente para os primeiros anos nas Escolas Normais, enquanto a formação docente a nível superior era para as outras séries; formação em três anos na área específica e com a complementação de um ano com disciplinas pedagógicas; afastamento da relação entre a academia e a realidade escolar com o foco maior no que era específico de cada área e o aumento de conteúdos na etapa da educação básica – estas questões foram decorrentes de modificações nos decênios de 1960 e 1970 com a ampliação do ingresso da população à escola pública, a necessidade de maior quantidade de docentes e instituições de ensino, além da reforma nas universidades inserindo o foco na pesquisa e no bacharelado.

Verifica-se que na década de 1980 a educação passou a ter maior foco com a Constituição Federal de 1988, com o Centro Específico de formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) fundado no ano de 1982, com a possibilidade dada pelo Conselho Federal de Educação em 1986 de que indivíduos formados em Pedagogia assumissem o papel de professores nos primeiros anos do Ensino fundamental (contudo, essa ideia não se concretizou por resistência de universidades).

Algumas mudanças posteriores também foram verificadas para a formação dos professores. Houve a fundação de Institutos Superiores a fim de formar docentes na década de 1990, mas a LDB/96 destaca a importância dos cursos de graduação. As diferenças nesses modos de formação foram evidentes e, para o TPE, o ideal seria conviver de um modo mais harmonioso conectando a formação tecnicista com a crítica.

Os dois modelos não conviveram harmoniosamente a partir do final da década de 1990. Não que fossem necessariamente antagônicos, dado que não se trata, conceitualmente, de uma contraposição entre um formato tecnicista *versus* uma concepção científica e crítica da Educação. Vale considerar que há países de tradição variada, como França e Inglaterra, que combinam ações de formação prática com centros avançados de pesquisa. Não foi, portanto, por uma ordenação lógica, e sim por uma situação histórica que a convivência dos dois modelos não vingou (ABRUCIO, 2016, p. 13-14).

O TPE demonstra identificação com a ideia de formação docente fora dos cursos de graduação quando enobrece a permanência de algumas instituições existentes em São Paulo. Declaram que

Praticamente foram extintos, nos últimos anos, os processos de formação de professores fora dos cursos universitários de pedagogia ou das licenciaturas – exceções honrosas são os casos do Instituto Vera Cruz e do Instituto Singularidades, ambos em São Paulo (ABRUCIO, 2016, p. 14).

Posteriormente, o documento em análise critica as universidades – com destaque para as públicas – por terem grande foco em formar pesquisadores e não professores.

O modelo propugnado pelas universidades de ponta, mormente as públicas, se concentrou na área de pesquisa, de modo que vêm formando, em certa medida, mais “pensadores da Educação”, em vez de docentes preparados para as escolas públicas reais da Educação Básica, seja em termos de metodologias de ensino, seja em termos vocacionais.

Um dado levantado é que, devido a investimentos de programas federais desde decênio de 90 até hoje, o acesso à educação pública ampliou e a formação dos docentes está em grande maioria nas instituições de ensino privadas e à noite.

A modalidade de EAD tem atingido cada vez mais uma quantidade maior de pessoas tanto na esfera pública quanto na privada. Na primeira situação, um marco foi a criação da UAB no ano de 2006 – com direcionamentos à formação continuada e à inicial – e com o Parfor. No setor privado, a EAD teve uma amplitude com mais intensidade, chegando a ter “90% das matrículas da modalidade” (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Apesar de os dados mostrarem o crescimento da quantidade de professores com formação continuada e a relativa ao ensino superior, em alguns lugares do Brasil esse acesso é desigual. Para que haja mudança, o TPE valoriza a educação a distância quando se fala em locais do Brasil que ainda precisam de maiores investimentos para a formação. As vantagens consistiriam em aumentar a quantidade de vagas nos lugares mais afastados e com menores indicadores de desenvolvimento, além da possibilidade de facilitar a participação de docentes em exercício. Para o TPE,

Ainda há no Brasil grande desigualdade no acesso à formação, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. Por isso, para buscar a equidade, será preciso ampliar a oferta de vagas e usar bem a EAD, modalidade fundamental para se chegar aos lugares mais distantes e menos desenvolvidos do país. A EAD também tem o potencial de alcançar um professorado que já trabalha na rede pública, mas que, sobretudo em razão do fator etário, teria dificuldades de fazer um primeiro ou um novo curso presencial (ABRUCIO, 2016, p. 15).

Com base em pesquisas da área educacional, o TPE declara que o aprimoramento da qualidade não se encontra relacionado apenas à ampliação quantitativa do ingresso em formação continuada e inicial. Também ressalta a deficiência das graduações feitas em instituições de caráter privado. Pautando-se em pesquisas, afirmam que “a literatura indica que as universidades públicas não estão resolvendo a questão formativa dos futuros docentes” (ABRUCIO, 2016, p. 15). Com pesquisas que se apoiam nos índices do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), os cursos de pedagogia públicos são percebidos com maior qualidade, contudo, ressaltam que ao considerar a vivência na função de docência, os resultados no Enade são parecidos. A formação continuada é considerada a

salvadora dos problemas provenientes da inicial, ela teria destaque devido aos problemas concernentes à formação inicial e isso é perceptível quando o TPE considera que “a precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância” (ABRUCIO, 2016, p. 16).

Com o documento “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, no tópico “Objetivos da pesquisa”, o anseio em realizar modificações nas políticas públicas é bem claro, quando afirmam que:

Essa estratégia de pesquisa, mais orientada a produzir políticas e respectivas ações de implementação, não é comum no Brasil, mas tem sido utilizada internacionalmente quando se pretende construir cenários e ações de mudança envolvendo os próprios atores na produção de soluções de políticas públicas (ABRUCIO, 2016, p.17).

Com o intuito declarado de pensar em formas de melhorar a formação continuada e inicial, a estrutura da pesquisa baseou-se em “literatura, documentos e dados oficiais, e realizou-se um estudo inédito, com material primário, de levantamento de percepções dos principais atores do sistema sobre o modelo de formação docente no país” (ABRUCIO, 2016, p.17). Primeiramente há uma revisão bibliográfica, no segundo momento foram feitas entrevistas com pessoas da área da educação participantes do setor público e privado.

Foram entrevistados pesquisadores das universidades, gestores públicos de todos os níveis de governo, coordenadores de cursos de graduação em pedagogia, professores das áreas de didática e metodologia de ensino, profissionais da área de EAD, presidentes de associações de pesquisa cujas temáticas têm licenciaturas, membros do terceiro setor que trabalham com o tema, representantes sindicais, membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), membros de organismos internacionais que trabalham com o assunto e diretores e professores de escolas públicas (ABRUCIO, 2016, p. 19-20).

A formação continuada foi um dos destaques das entrevistas, mesmo considerando que a temática não é muito trabalhada nas pesquisas de educação.

Cabe ressaltar que, assim como em outras partes do documento, sua relevância é percebida pela possibilidade de aperfeiçoar o trabalho dos professores.

O tema da formação continuada, por exemplo, não tem literatura extensa no Brasil, mas é fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente no país e apareceu fortemente nas entrevistas, sobretudo nas dos gestores. (ABRUCIO, 2016, p. 20).

O terceiro momento da pesquisa trata de dados de grupos focais com alguns dos participantes da pesquisa. No documento afirmam que a seleção “foi pautada pela diversidade de perspectivas e pela qualidade e abrangência das entrevistas individuais” (Ibidem, p.20).

Ao pensar sobre o “Diagnóstico da formação docente”, o documento parte dos conceitos de profissionalidade e profissionalização para afirmar a necessidade de ter saberes específicos da profissão na formação e afirmar as características próprias da área de trabalho.

A profissionalidade é tomada como o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício profissional, e a profissionalização é entendida como um campo de trabalho reconhecido pela sociedade e que tem estruturas de carreira e aperfeiçoamento permanente do ofício (ABRUCIO, 2016, p. 23).

Juntamente com este pensamento de profissionalidade e profissionalização, pensam que a base para a formação docente tem relação com três pilares – que são denominados de tripé formativo – que são os locais de formação, as instituições escolares e as redes. São os

Centros formadores (Instituições de Ensino Superior, doravante IES), redes educacionais (MEC, secretarias estaduais e municipais) e escolas. É por meio desse tripé formativo que se analisam os problemas e se propõem soluções para a formação de professores no Brasil. (Ibidem, p. 23).

Através do levantamento de produções bibliográficas internacionais expõem algumas ideias marcantes no decênio de 1980. Nessa época, os docentes passaram a ser percebidos como um elemento essencial para os resultados apresentados pelos discentes. Na área de gestão havia a percepção de que o ser humano faz toda

a diferença na oferta de serviços do setor público e isto influenciou pesquisas na área da educação. Organismos internacionais e governantes de diversos países também tiveram a mesma tendência.

Na área internacional, acreditam que há carência de estudos que demonstrem o que deve ser contemplado para a formação de um docente considerado bom. Contudo, ressaltam elementos que seriam primordiais: a articulação entre o ensino superior e a vivência nas instituições escolares, com conexões entre a escola, a formação continuada e a inicial; a formação continuada deve ser vinculada ao cotidiano escolar; incentivos para os docentes tanto em questão financeira quanto em condições de trabalho na formação continuada e inicial; as dimensões coletivas e individuais são consideradas parte da formação, “Desse modo, o processo formativo envolve a construção de saberes, habilidades e competências tanto individuais quanto organizacionais” (ABRUCIO, 2016, p. 27). Nesse contexto, a formação do professor precisa ter três elementos chave que são “conhecimento do conteúdo”, “capacitação e a formação em relação à prática e às metodologias de ensino” e “habilidades e competências de educador” (Ibidem, p. 26- 27).

Quanto ao “conhecimento do conteúdo” a ser abordado nas aulas, o TPE pensa que deverá haver uma formação que considere a capacidade do docente de aprender “tomada como um capital social que alicerça a capacidade de aprender a aprender” (Ibidem, p.27) e também do conhecimento particular da área. A “capacitação e a formação em relação à prática e às metodologias de ensino” é para que os professores eduquem os discentes para que saibam aprender e também envolve a percepção do professor como um motivador. A formação de “habilidades e competências de educador” envolve

Questões como gestão de tempo e espaço na sala de aula; relacionamento com diferentes perfis e componentes sociais (gênero, base econômica e cultural etc.); mediação dos conflitos entre alunos; trabalho em equipe com os docentes e a gestão escolar a fim de integrar melhor as disciplinas e as atividades da escola; consciência do papel do professor na comunidade, de modo que seu ofício envolva a atuação em prol do apoio comunitário e familiar com vistas no aumento do aprendizado e na motivação do alunado (ABRUCIO, 2016, p. 28).

Para que os três âmbitos citados anteriormente se concretizem, são necessários: a formação inicial em conexão com a realidade escolar; avaliação dos

professores para verificar noções pedagógicas e de currículo; docentes com melhores resultados nas avaliações e/ou com mais vivência nas escolas no papel de guias e tutores; divulgação de modelos de um “bom professor”; incentivos. Assim, segundo o TPE,

A construção dessa dimensão tripla passa por cinco caminhos institucionais. Primeiro, o momento da formação inicial, durante o qual os futuros professores já devem ter alguma ligação com a vida docente; segundo, processos de certificação por meio de exames nacionais ou de cursos que dialoguem com as necessidades dos governos e das escolas, geralmente voltados para questões curriculares e pedagógicas; terceiro, ações de mentoria e tutoria por professores mais experientes e/ou mais bem avaliados; quarto, a adoção e a disseminação de padrões que definam o que é ser um bom professor (Darling-Hammond, 2000); e quinto, a criação de incentivos governamentais a práticas inovadoras, seja na formação superior, seja na atuação escolar (ABRUCIO, 2016, p. 28).

Com o levantamento das pesquisas internacionais também são verificadas algumas orientações. A observação ao longo do tempo dos profissionais já formados é uma maneira de perceber as consequências da formação e, este modo de proceder com discentes da Educação Básica é uma forma de inferir como tem sido as consequências das ações dos professores sobre os discentes. A fim de verificar como metodologias podem interferir na aprendizagem, alguns recursos são utilizados, como a gravação das aulas dos professores, a pesquisa etnográfica ou reprodução das vivências na escola e a reflexão sobre a consequência do uso das tecnologias para a aprendizagem. Segundo o TPE,

Uma tendência recente é verificar como o uso de metodologias inovadoras pode ter efeito sobre o aprendizado, abarcando o estudo de aulas por meio da gravação da prática docente (ver, por exemplo, o trabalho de Carnoy, 2007), do uso de estudos etnográficos ou de experimentos que procuram reconstruir a vida escolar, bem como da análise dos efeitos das tecnologias de informação como instrumento didático de aprendizado dos alunos (Ibidem, p. 29).

Com a revisão bibliográfica de estudos feitos no Brasil, o “Todos pela Educação considera que a temática da formação docente ainda é pouco explorada e as pesquisas existentes são fragmentadas. Apesar de reconhecerem a relevância de alguns trabalhos quanto a temática (citando autores como Saviani, Tanuri e Libâneo), afirmam que não são incisivos com relação à prática na sala, “esses textos

têm o mérito de não transformar o saber científico em mera tecnicidade, mas, no geral, não mostram empiricamente como as teorias pedagógicas podem melhorar a formação e a atuação dos professores (ABRUCIO, 2016, p. 29-30).

O TPE, ao observar estudos que tratam de análises do perfil dos estudantes, considera estas pesquisas relevantes, contudo dizem ser necessário uma quantidade maior de estudos baseados na experiência para verificar a trajetória dos discentes dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Quando falam da formação dos professores através da Educação a Distância, não há uma discussão sobre o tema, apenas falam que “ainda é cedo para se esperar um maior volume de estudos e maturidade analítica” (ABRUCIO, 2016, p. 30) e que há necessidade de mais estudos.

O TPE ressalta a necessidade de estímulos para estudos sobre habilidades e competências no Brasil. Esse preceito é pautado em pesquisas internacionais. Outra influência que acreditam ser necessária tange aos professores já formados para se ter conhecimento do seu pensamento sobre o trabalho docente e a formação continuada e inicial. Consideram ser “importante citar estudos que buscam ver como os professores veem sua formação e o ofício docente, entendendo a construção simbólica da carreira e a relação dela com o processo formativo, o inicial e o contínuo” (ABRUCIO, 2016, p. 30). O intuito maior é verificar as consequências da formação e dos métodos usados pelos docentes: “Feito esse balanço temático, a questão central é que, na literatura brasileira, há poucas pesquisas que fazem avaliação de resultados do processo de formação dos docentes ou da prática didática dos professores” (Idem, 2016, p. 31).

Ao pensarem sobre a necessidade de estudos sobre a prática, falam que estes também devem estar embasados em teoria na formação inicial. Descrevem como o processo de formação deveria ocorrer ressaltando apenas o viés prático, o como fazer. Para eles,

A pesquisa sobre a prática de ensino nas escolas teria de seguir o chamado efeito bumerangue, acompanhando o seguinte ciclo: ensina-se na universidade como ser professor em termos de conteúdo e forma, para cada disciplina; depois, esse saber é testado e modificado pela prática na sala de aula; num momento posterior, a academia reflete sobre isso, com vinculação orgânica com as escolas, para entender o que dá certo e o que dá errado, produzindo, por fim, novas reflexões que se traduziriam na melhoria da formação dos alunos de pedagogia e licenciaturas (ABRUCIO, 2016, p. 32).

Ao pautar-se nas pesquisas bibliográficas e com atores da área educacional o TPE elencou os maiores obstáculos para o que considera uma boa formação dos professores:

1. Integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/redes de ensino/escolas);
2. Perfil do aluno que poderá ser futuramente professor;
3. Currículo da Educação Básica;
4. Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e licenciaturas;
5. Educação a Distância;
6. Profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada; e
7. Atratividade/motivação da carreira docente. (ABRUCIO, 2016, p. 33-34).

A seguir, resumiremos a explicação dos sete problemas. A integração do tripé formativo trata da necessidade de conectar os locais de formação às escolas e às redes. Para o TPE isto se faz necessário porque tem ocorrido “uma relação muito compartimentalizada entre essas estruturas institucionais, cada qual isolada na própria dinâmica organizacional e com poucos mecanismos de interligação” (Ibidem, p. 34). As instituições de formação não estariam contribuindo efetivamente para maiores rendimentos das escolas. A situação das redes de educação também é contraposta às de países considerados desenvolvidos, enquanto aqui as redes possuem relevância, nestes outros países as unidades escolares possuem maior força

Não que as escolas públicas brasileiras não sejam peças-chave, mas são as redes que têm maior poder na ordenação das principais ações em áreas como a gestão de pessoas, o fluxo financeiro, a definição das diretrizes de gestão organizacional ou mesmo de políticas pedagógicas (ABRUCIO, 2016, p. 35).

Essa estrutura brasileira faz com que o oferecimento da formação continuada e inicial dependa da organização das secretarias para estarem em articulação com os locais de formação. Segundo o TPE, a ligação “deve ter um planejamento de longo prazo que defina as necessidades de pessoal, seja em termos de perfil, seja em termos de oferta (para formação inicial e continuada), e também mecanismos

para lidar com divergências e conflitos” (ABRUCIO, 2016, p. 35-36). Também acreditam que estados, municípios e o distrito federal precisam fazer maiores acordos com locais de formação para aproveitarem os que concluíram os estudos.

Ainda sobre o tripé da formação, pautando-se em uma pesquisa de amplitude nacional solicitada pelo Instituto Natura (e realizada pela Fundação Getúlio Vargas), considera-se que as secretarias não são muito acessíveis no que tange à comunicação com os profissionais das escolas. Apontam também a burocracia e a falta de sequência nas políticas como problemas, “essa ponte, como também a ligação com os centros formadores, é prejudicada igualmente pela fragilidade das burocracias das secretarias, bem como pela grande descontinuidade de políticas.” (ABRUCIO, 2016, p. 36). Para uma formação continuada eficaz, há a necessidade de conexão entre as instituições escolares e as secretarias de educação.

A avaliação negativa da atuação do governo federal também se faz presente por destacarem a falta de conexão com os governos estaduais e municipais que colocam em prática as suas políticas. Ao pensarem que “resolver melhor a articulação institucional envolve, por fim, definir claramente o processo contínuo de profissionalização do trabalho docente” (ABRUCIO, 2016, p. 37), apresentam uma solução envolvendo maior regulação do trabalho dos professores.

No interior das escolas a tentativa será uma maior conexão dos funcionários. O papel dos coordenadores e gestores é ressaltado ao ser pensado com maior direcionamento nas ações dos docentes com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos discentes.

Do ponto de vista institucional, cabe frisar também que é preciso articular os vários atores escolares em prol do trabalho pedagógico coletivo. Nesse sentido, gestores escolares e coordenadores devem estar bem entrosados com a ação dos professores. (ABRUCIO, 2016, p. 37).

O segundo obstáculo de formação é o “Perfil do aluno que poderá ser professor”. Pautando-se em pesquisas que informam serem a maioria oriundos da rede pública da educação básica, do ensino superior privado, da educação a distância e estudantes no turno da noite, a solução encontrada é ter as Instituições de ensino superior voltadas para estágios, “capacitação” e ampliação do “capital social”. “A oferta de mais capital social e capacitação docente depende assim, das

condições criadas nas IES. Também se faz necessário criar espaço para o aprendizado prático, baseado em estágios profissionais” (ABRUCIO, 2016, p. 38).

O TPE destaca com uma entrevista a proposta de ter professores que não sejam provenientes das classes subalternas para resolver os problemas da formação. Demonstrando concordância com um dos entrevistados e dizendo que ele “foi além” do pensamento em que a resolução dos problemas estaria no engajamento do Ministério da Educação, das Instituições de Ensino Superior e secretarias, destacam o seguinte discurso:

Seria bom atrair pessoas com mais capital social e de outras classes sociais, e devemos atuar para que isso possa ocorrer, mas isso demorará um tempo e nos próximos anos ainda teremos o desafio de transformar jovens mais pobres em bons professores para outros jovens mais pobres. Aliás, se bem-feita, essa relação seria uma ascensão social para ambos. Precisamos perder o preconceito para pensar nessa relação (ABRUCIO, 2016, p. 38).

O terceiro entrave trata do “Currículo da educação básica” com a evidência de um viés de educação minimalista para a classe subordinada, tanto para os docentes quanto para os discentes. Afirma-se que, para otimizar a formação docente, torna-se importante repensar o currículo da Educação Básica, com a delimitação dos conteúdos que precisam fazer parte da formação e diminuir a quantidade de temas – com especial atenção ao Ensino Médio. O TPE pensa que,

A melhoria da formação do professorado tem relação estreita com a organização da Educação Básica particularmente (mas não só) com o currículo. A falta de clareza quanto ao que deve ser ensinado e quanto às expectativas de aprendizado afeta à docência. Paradoxalmente, junta-se a essa indefinição a opção pelo conteudismo, ou seja, pelo excessivo número de assuntos abordados, principalmente no Ensino Médio. Esse modelo curricular produz um viés na formação docente, pois, como disse um dos entrevistados, ‘se as escolas dão muito conteúdo, a universidade vai priorizar a formação de profissionais somente conhecedores de conteúdo. A didática torna-se irrelevante nesse modelo e as licenciaturas se afastam do saber pedagógico’ (ABRUCIO, 2016, p. 39).

Para o TPE, essa ênfase nos conteúdos tem afastado a educação de pesquisas internacionais da nossa época que destacam as “habilidades e

competências”. Na visão deles, estes preceitos deveriam fazer parte da formação docente e do currículo da educação básica,

O conteudismo, ademais, distancia-se daquilo que a experiência e a literatura internacionais têm apontado como tendência da pedagogia no século XXI: um ensino estruturado por habilidades e competências. Tais características serão reforçadas nos futuros professores caso o currículo dê mais espaço para um perfil capaz de articular e sintetizar saberes de modo mais atraente para crianças e jovens (ABRUCIO, 2016, p. 39).

Outra crítica do TPE tange à separação por disciplinas na Educação básica, pois isso teria implicações da formação docente. Há a busca pela unificação de áreas do conhecimento, quando acreditam que “o modelo estanque, com disciplinas isoladas em relação às demais, é outro aspecto que afeta a formação. Nessa perspectiva, é difícil formar um professor capaz de lidar com o aspecto coletivo da docência” (ABRUCIO, 2016, p. 39).

A quarta questão colocada é o “Currículo e estrutura profissional-pedagógica dos cursos de pedagogia e das licenciaturas”. A proposta é ampliar no currículo as áreas de didática e as discussões sobre o método de ensino superando os seguintes entraves: o primeiro é o que chamam de “lógica Capes”, pois seria uma forma de estímulo a criações textuais deixando de lado questões pedagógicas, “a chamada ‘lógica Capes’, voltada apenas para a produção acadêmica de textos, sem nenhum incentivo para que [...] dediquem tempo de trabalho para a discussão pedagógica” (ABRUCIO, 2016, p. 41); a segunda questão é a fraqueza da área de didática com poucas disciplinas, necessitando por isso de corroboração para sua afirmação; o terceiro é a falta de estímulos para a criação pedagógica, por isso, precisa-se de incentivos para ter métodos que ampliem a aprendizagem e tornem o “ensino mais atrativo diante da dinâmica da sociedade da informação” (ABRUCIO, 2016, p. 43).

Essa proposta curricular é inspirada em experiências de outros países, com o ensino voltado para habilidades e competências a serem verificadas em avaliações. As disciplinas estariam mais conectadas e o foco na formação dos professores incidiria sobre o método. Para o TPE,

Em alguns países, caminha-se para um ensino em que o estudante é protagonista, avaliado por competências, com o predomínio da interdisciplinaridade e de metodologias ativas e colaborativas, coisas que não estão no centro do debate pedagógico das universidades e,

por isso, aparecem muito pouco nas escolas públicas brasileiras (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015, p. 44).

Isso tudo é pensado porque o TPE julga que os problemas a serem enfrentados nos currículos e estrutura dos cursos de licenciaturas são provenientes da falta de articulação entre os saberes práticos e os teóricos e isso se daria devido ao pensamento crítico sobre a educação que tem ocorrido da formação. Eles acreditam que o pensamento crítico se dá refletindo sobre os métodos de ensino, sobre habilidades e competências. Assim, acreditam que:

Obviamente, é necessário passar aos futuros professores uma visão crítica e embasada cientificamente sobre o processo educacional, mas isso tem, no caso dos saberes pedagógicos, de vir junto com o aprendizado de metodologias de ensino, além das competências e habilidades necessárias para exercer bem o trabalho docente (ABRUCIO, 2016, p. 40).

Em concordância com um entrevistado, acreditam que a universidade não está voltada para a formação docente priorizando competências, pois seu foco maior está na formação de docentes pesquisadores. Segundo a entrevista, “Isso não quer dizer que o professor não tenha que fazer pesquisa, mas ser pesquisador profissional e ser um professor profissional são coisas distintas” (ABRUCIO, 2016, p. 41).

Com o quinto entrave aparece o tema da “Educação a distância”. Apesar de o TPE destacar problemas quanto à EAD, ressalta que eles ocorreram quando ela foi posta em prática, em um tempo que foi muito pequeno para que se pudesse obter resultados da forma esperada. O TPE coloca a EAD em igualdade com relação ao ensino presencial, destacando que estas duas modalidades precisam conviver nas políticas governamentais, desse modo,

Todos esses problemas se devem, em parte, ao fato de que as ações foram implementadas em larga escala num curto período. Espera-se, portanto, que sejam corrigidos nos próximos anos. O único perigo é, como apontado por um dos entrevistados, surgir uma visão que negue a necessidade da EAD, tratando-a como “prima pobre” da Educação presencial. Na verdade ambas são necessárias para a formação de docentes, podendo ser, como já são em alguns lugares, mais bem combinadas, em vez de antípodas (ABRUCIO, 2016, p. 45).

O sexto obstáculo para a formação docente é a “Profissionalização da prática docente, da formação inicial à continuada”. Um dos problemas é ter pouco vínculo entre a formação inicial no ensino superior e a Educação Básica. O TPE valoriza o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência²⁰ – Pibid – do Governo Federal, afirmando a necessidade de sua ampliação pois os discentes que recebem a bolsa têm mais contato com a prática docente e ele também seria um estímulo para o ingresso no magistério. O TPE também concorda com a declaração de um dos participantes da pesquisa de que as redes de educação, para melhorar o processo educacional, poderiam acabar com os concursos públicos escolhendo os docentes através de sua relação com o Pibid. Eles acreditam que

O programa conectou pouco as redes de ensino nesse processo. Como afirmou um dos entrevistados, ‘as redes não foram capazes de perceber o ganho que teriam se tivessem criado pontes com o Pibid, inclusive incorporando posteriormente esses alunos como professores de suas escolas. Só assim poderiam selecionar melhor quem seria avaliado pela prática de aula e pelo desempenho efetivo, e não por concursos que não identificam quem é bom professor nem mesmo quem quer ser professor’ (ABRUCIO, 2016, p. 46-47).

Ainda com relação ao Pibid, pautam-se na ideia de Deimling (2014) para citar a suposta relevância das parcerias entre instituições públicas e privadas, construindo um padrão de formação a ser seguido para a formação de professores.

O Pibid

Não deveria ser visto como uma ação solitária feita para uma licenciatura, mas teria de produzir um projeto mais geral de formação docente nas universidades, inclusive com a participação dos atores externos que são receptáculos do capital humano, resultando numa parceria capaz de construir um modelo de ‘formação de formadores’. Segundo a autora, isso é ainda uma possibilidade (ABRUCIO, 2016, p. 47).

Para que o Pibid tenha condições mais favoráveis, pensam que há a necessidade de relação ele e os programas que já fazem parte dos estados, distrito federal e municípios e com os do Ministério da Educação – como exemplo, atuando no Pnaic, que é um programa direcionado à alfabetização. Isso permitiria que os bolsistas tivessem uma atuação nas políticas existentes. Assim, o

²⁰ O Pibid é um programa direcionado a discentes de licenciatura dando bolsas para que possam vivenciar as escolas das redes públicas e “...desenvolvam atividades didático pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” (Capes, *site*)

Pibid só têm chance de dar certo se articularem centros formadores, orientando as práticas formativas, com as redes, que devem definir uma política de acolhimento e incorporação desse capital humano. Para tanto, é fundamental conectar o Pibid aos programas do MEC e dos governos subnacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por exemplo, a fim de fazer com que esses alunos se formem na prática atuando em algo essencial para a política educacional (ABRUCIO, 2016, p. 48).

Outra solução encontrada seria um programa de residência. Com ele, um período da formação dos discentes seria em escolas com um subsídio pecuniário e teriam responsáveis pela formação pedagógica. No processo educacional do discente, haveria um foco nos conteúdos e metodologias. “Isso envolve a criação de padrões formativos (o que e como ensinar), mecanismos de ligação da universidade com a prática e a melhoria da carreira docente” (ABRUCIO, 2016, p. 49).

A formação voltada para questões práticas estaria na formação inicial por meio do contato com as instituições escolares e também com os docentes durante seus anos de exercício da profissão. Para que isso ocorra, o TPE demonstra concordância com a visão de um dos submetidos à entrevista quando, relatando experiências de outros países, diz que alguns “mentores” e “tutores” com formação durante o exercício da profissão eram responsáveis pela formação de professores das escolas. O mesmo entrevistado diz que no nosso país isso não existe e, um grande problema para a falta de concretização é que no período posterior à ditadura militar erroneamente foi dada total liberdade para os docentes. Estes deveriam estar em total articulação com os estagiários assumindo o papel de tutor. Para o TPE,

A profissionalização docente, ademais, envolveria um aprendizado prático que começa nas escolas e continua ao longo da carreira. Como apontou um dos entrevistados: ‘Em vários países do mundo, como Estados Unidos e Inglaterra, bem como nos asiáticos que estão dando certo, há tutores e mentores nas escolas – professores mais experientes, formados em serviço para ser lideranças escolares, que alimentam continuamente a formação docente. No Brasil, não há essa especificação. Acreditamos, na década de 1980, que dar toda a liberdade para o professor geraria melhor Educação. Claro que estávamos saindo de uma ditadura, quando a repressão era a tônica. Mas hoje vejo que erramos. Temos de ter uma carreira dentro da escola, dando crédito a quem tem mais experiência ou saber numa área. E a autonomia muito grande também fez com que o professor não desse muita importância para quem está chegando, o estagiário’ (ABRUCIO, 2016, p. 49).

Pautando-se em estudos da área pensa-se que a formação continuada tem sido feita sem articulações. Ela contribui para que os professores tenham os mesmos objetivos, mas não tem demonstrado mudanças quanto à prática dos professores, assim, existe a necessidade de observar continuamente o professor após à conclusão do curso para que sejam concretizadas transformações na prática.

Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso (BARRETO, 2015 apud ABRUCIO, 2016, p. 49-50).

Com base no discurso de um entrevistado pensam que há concordância com a pesquisa anterior sobre a formação continuada. Os programas têm sido iguais para todos, sem ter preocupação com a demanda de cada instituição. Assim, as políticas não se encontram em total vínculo com as instituições escolares.

O sétimo e último problema é “Atratividade/motivação da carreira docente”. Pautando-se em preceitos de organismos internacionais e estudos da área, afirma-se que há a necessidade de incitar o interesse pela carreira docente e estimular a continuidade na profissão, tendo a motivação como parte do dia a dia.

Como apontam estudos acadêmicos e de organismos internacionais (com base na análise de vários países), o processo formativo dos professores depende muito da capacidade de fazer com que os alunos da formação inicial pretendam seguir a carreira e que, entrando nela, desejem permanecer e atuar de forma motivada ao longo da vida profissional (ABRUCIO, 2016, p. 50-51).

Para que isso ocorra, alguns preceitos são valorizar a profissão docente e oferecer um salário atrativo. O TPE ressalta que o salário é apenas um dos elementos que contribuem para ter uma carreira mais convidativa e por isso elencam mais cinco: trabalho do professor somente em uma instituição escolar para que possa se empenhar no planejamento das aulas e ter uma formação continuada mais dirigida às questões da escola; ter professores temporários por um período grande é um problema, pois “uma situação temporária que se prolonga e se torna ‘definitiva’ gera precarização do trabalho e afeta a motivação para a formação continuada” (ABRUCIO, 2016, p. 52); a progressão na carreira é de modo limitado por ser hoje

vinculada ao tempo de trabalho e à formação acadêmica, por isso a mudança poderia ocorrer de diversas formas como, por exemplo, ao assumir o papel de líder ou tutor; necessidade de ter avaliações de forma justa, repensando, a título de exemplo, o modo de avaliar o estágio probatório dos professores que deveria ser com a análise da prática; um programa de formação continuada desejável, é o que é útil para a prática.

A formação continuada é pensada como uma forma de “gerar um espaço de reflexão” (ABRUCIO, 2016, p.53). Com as entrevistas, pensa-se que as temáticas voltadas para a escola permitem que os docentes reflitam sobre a prática e, além disto, a formação é considerada melhor quando feita com alguém que não faz parte da instituição. Apesar disso, diversos participantes da entrevista declararam problemas em muitos espaços de formação continuada que se dão quando não há conexão com a vivência na escola, quando não são feitas outras vezes e quando não se verificam resultados das formações.

O efeito motivador e atrativo da formação continuada, portanto, não está vinculado apenas à aquisição de novos conhecimentos. Ela é útil e estimulante aos professores quando consegue trazer informações que possam melhorar a atuação na escola. Por isso, as secretarias precisam casar melhor os programas de capacitação e desenvolvimento profissional com as demandas e o aperfeiçoamento contínuo das unidades escolares (ABRUCIO, 2016, p. 54).

A formação continuada, percebida mais uma vez como capacitação, é vista não apenas como uma forma de ampliação de conhecimento. Há uma visão quanto à sua “utilidade”. Em concordância com a fala de uma diretora, o TPE mostra como a formação continuada será útil se estiver articulada a melhoria de índices nas avaliações.

Queremos ser ouvidos pela secretaria em relação à formação continuada. Se criarmos uma relação permanente quanto a esses programas, poderemos aprender mais e dizer o que pode ser útil para nós... Creio que numa escola em que todos estão satisfeitos, a luta para melhorar os resultados, com todas essas provas e índices, fica mais fácil (Entrevista da diretora. In: ABRUCIO, 2016, p. 54).

O próximo momento da publicação tem por título “Prognóstico, alternativas e estratégias de implementação”. Em seu princípio, são descritas “boas práticas”,

depois são as ideias provenientes dos debates e também são descritas as recomendações para modificações com a agenda.

As práticas consideradas boas são: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)²¹; a Lei do piso salarial nacional; a Universidade Aberta do Brasil (UAB) por ter estendido o alcance da educação a distância; as resoluções que tratam sobre planos de carreira e cargos; o programa nacional Biblioteca do Professor; o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic) por ser um programa de formação associado à prática docente, por promover a responsabilização das redes de educação e se articular com núcleos de formação; o Pibid que na UFSCar por exemplo teve índices excelentes na educação a distância relacionando o discente à prática nas instituições escolares, que possui tutores – que são docentes das redes – trabalhando com docentes das universidades além da escrita de relatórios dos alunos para refletirem sobre a qualidade do ensino.

Outras experiências vistas como “boas” também são citadas: a busca por metodologias inovadoras para a formação de docentes com a experienciada da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) pois a PUC se articulou com empresas denominadas sem fins lucrativos e privadas para a formação com “metodologias disponibilizadas pelo Consórcio Sthem Brasil, formado por catorze IES brasileiras e a Laspau (Academic and Programs for the Americas), organização filiada à Universidade Harvard, nos Estados Unidos” (ABRUCIO, 2016, p. 57). A ideia do TPE é que outras universidades sigam este modelo; como destaque de formação de professores no setor privado destacam o Instituto Singularidades além do Instituto Vera Cruz, estes institutos poderiam inspirar ações de instituições do setor público e privado devido ao seu foco em competências e habilidades, pois têm “a estrutura pedagógica e curricular mais adequada para formar os conteúdos, habilidades e competências docentes” (ABRUCIO, 2016, p. 57); no Rio de Janeiro, a experiência com tutores também é considerada relevante para a formação continuada.

No tópico “Alternativas, consensos e dissensos” algumas propostas de mudança são elencadas com base no discurso das pessoas que concederam entrevista.

²¹ O Parfor é um programa para que professores atuantes na rede pública possam ter a formação prevista na LDB/96. São oferecidos cursos de licenciatura e formação pedagógica.

O pensamento comum dos entrevistados esteve relacionado a sete temas problemáticos que citaremos a seguir. O primeiro é que para fortalecer o tripé formativo – composto pelas instituições escolares, redes de educação e instituições de formação – propõe-se ter fóruns. Quanto aos discentes da formação inicial que anseiam seguir a profissão de professor, sugere-se oferecer recursos pecuniários e auxílio pedagógico aos mais necessitados e para isso, os alunos precisam estar vivenciando as redes de ensino. Os que estudam à noite ou a distância também precisam ter prática na sala de aula.

O maior número de entrevistados pensa que alterações curriculares devem se concretizar na Educação Básica, diminuindo o excesso de conteúdos, conectando as disciplinas e com a determinação do que deve ser aprendido. Ainda nesta questão, caberia ao professor produzir novidades em relação aos métodos de ensino usados, considerar as diferenças regionais e, de acordo com cada modalidade o currículo poderá sofrer alterações. Além da questão curricular da educação básica, foi quase unânime o pensamento de transformar o currículo dos cursos de formação de docentes das universidades. Essas deveriam aumentar a quantidade de disciplinas de didática e ter maiores reflexões quanto ao método de ensino, deste modo, a mudança curricular deveria ocorrer “com a ampliação das áreas de didática geral e relativa ao ensino de ciclos, aumentando o espaço de eletivas para as didáticas específicas e inovações metodológicas” (ABRUCIO, 2016, p. 59). Além disso, pensa-se na necessidade de conectar prática e teoria no currículo da formação. Devido à quantidade de estudantes de licenciatura nas instituições privadas, considera-se que estas instituições precisam ser mais reguladas.

Ainda sobre o currículo, com o intuito de modificar a forma de pesquisa e a pedagogia das universidades, o TPE considera ser importante conectar instituições escolares e redes de educação, contudo, ocorreram divergências de opiniões dos entrevistados sobre como seria este processo. Alguns criticam o modo de atuação da Capes. A maioria pensa ser importante ter políticas de bonificações para a formação continuada e a inicial, “uma política para premiar e disseminar boas práticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada” (ABRUCIO, 2016, p. 59). Nesse contexto, o Ministério da Educação deveria se unir com redes de educação e universidades, pois assim seria mais fácil chegar em um acordo quanto tiver muita controvérsia com relação a temas da agenda.

A Educação a Distância é percebida como um tema polêmico na entrevista realizada por Abrucio (2016). Apesar dos problemas que muitos ressaltaram, consideram que a EAD é fundamental para a ampliação do acesso ao ensino superior. Para melhorar esta modalidade, apresentaram ideias diversas e consideraram que a educação a distância deve articular teoria e prática de um modo próprio.

Ao pensar sobre a profissionalização dos professores, os entrevistados destacam a importância de mudar a forma em que acontecem os estágios. Uma das proposições é a “residência pedagógica” onde “haveria a oferta de bolsas, exigindo frequência na escola básica, porém com diretrizes, objetivos e distribuição de atribuições previamente delineados entre os atores, bem como acompanhamento e avaliação da execução” (ABRUCIO, 2016, p. 60). A residência, também seria uma forma de o estudante “com mais mérito” assumir o papel de docente mesmo de modo provisório e, além disso, os docentes das redes ao serem responsáveis pelos estudantes poderiam ter progressão na carreira. Considera-se que

Uma parcela dos bolsistas (os melhores e com mais vocação, disse um entrevistado), o posto de docente, ainda que de forma temporária. Um dos entrevistados chegou a propor que ‘o estudante da faculdade deveria desde o início ter um vínculo com as redes. E os sistemas de ensino deveriam acolher os estudantes nos processos formativos, fazendo isso valer nos planos de carreira’ (ABRUCIO, 2016, p. 61).

As redes de educação e o MEC seriam essenciais neste processo. Ainda sobre a profissionalização, a formação continuada tem destaque ao ser pensada como uma forma de suprir problemas da formação inicial, “a formação continuada foi considerada por todos como uma peça-chave (...) ela ainda realiza a tarefa de corrigir os defeitos da formação inicial” (ABRUCIO, 2016, p. 61). Algumas proposições foram feitas para a formação continuada: com objetivo de que os discentes aprendam, deve-se relacionar o cotidiano da escola com a capacitação; formação continuada relacionada aos conteúdos e a um rendimento maior das práticas, “isto é, tornando a capacitação um instrumento de apoio pedagógico contínuo e organizado pelos problemas conforme definidos, conjuntamente, por secretarias e escolas” (ABRUCIO, 2016, p. 61); progredir na carreira com a formação continuada.

No contexto da profissionalização também se pensa no trabalho articulado entre os atores das escolas. A fim de obter melhores índices, há a necessidade de mudar as características do professor.

Outro elemento citado no quesito profissionalização é o do reforço de políticas que incentivem o trabalho coletivo nas escolas, o que é fundamental para o resultado educacional positivo e se articula com o novo perfil de professor que deve ser formado (ABRUCIO, 2016, p. 61-62).

Os professores das escolas devem se tornar tutores e para isto precisam de uma formação específica. O tutor tem o papel de aperfeiçoar a conexão dos estudantes com a docência e permitir a progressão na carreira dos docentes em serviço – não necessitando assim de assumir outros cargos para ter mudanças salariais. O foco maior de formação continuada seria nas escolas, redimensionando assim o papel das universidades e o direcionamento das secretarias.

Nas palavras de outro entrevistado, ‘a grande mudança ocorrerá quando o sistema educacional perceber que a escola tem de se tornar um espaço de formação contínua. Se isso ocorrer, a universidade terá de mudar sua lógica de formação, as secretarias terão de mudar seus programas de formação continuada, e as escolas terão de funcionar de forma mais estável e coletiva. Seria uma revolução no nosso modelo de ensino’ (ABRUCIO, 2016, p. 62).

Outra temática abordada é a “*atratividade e à motivação dentro da carreira*” (ABRUCIO, 2016, p. 62). Há a crença de que a ampliação salarial e transformações no estágio probatório são de suma importância para estimular a entrada e permanência na carreira docente. O pensamento sobre esta questão suscitou divergências entre os entrevistados. Grande parte acredita que a existência de Escolas Nacionais de Formação traria o problema da padronização. Alguns pensam que estados, municípios e o distrito federal e as instituições de ensino superior devem “ter um papel de reforço e mesmo de certificação de professores” (ABRUCIO, 2016, p. 63). Contudo, o maior número de pessoas concordou que as escolas públicas devem assumir a formação.

A concepção de um “concurso nacional de professores” – que faz parte do mesmo tema do parágrafo anterior – também enfrentou polêmica, pois de um lado pertencentes da academia são contra e de outro os participantes da área de gestão apresentaram maior interesse. A concepção com maior grau de concordância foi de

ter uma variedade de instituições formadoras. Também são verificadas divergências de opiniões quanto à ideia sobre o que vem a ser prática pois há a preocupação de muitos com o currículo devido à possibilidade de haver preponderância no tecnicismo nos cursos de graduação para formação de professores além da diminuição da autonomia das instituições escolares e de ensino superior.

Aqui, há uma grande preocupação de professores universitários para que não se perca a visão crítica e a liberdade do pesquisador, numa direção que coloca 'a universidade a reboque da escola'. Um exemplo desse dilema está nos estágios, que devem dialogar ao mesmo tempo com o saber da universidade e com a prática das escolas, segundo um dos entrevistados (ABRUCIO, 2016, p. 63-64).

Nesse contexto de crítica há o receio de que instituições de ensino superior passem a ter características das escolas normais com o foco na prática e com carência na área de pesquisa. Mas também há a visão de alguns entrevistados com uma crítica ao modo de ação da Capes por ser um obstáculo à maior relação entre os docentes das universidades e a formação inicial.

O TPE destaca que há um consenso de que a escola deve ser o local de formação, contudo, o receio é como isto seria colocado em prática. Também afirmam que as divergências podem ser amenizadas por meio da troca de ideias e com propostas que abarquem os diversos olhares.

Por fim, chega-se às considerações finais desta etapa do trabalho. Primeiramente, o TPE adverte que haverá demora para a obtenção de investimento financeiro estipulado pelo Plano Nacional de Educação. Ainda assim, acredita-se que cinco elementos contribuirão para modificações.

O primeiro trata da busca pela concretização do Plano Nacional de Educação considerando a formação docente. O pensamento sobre esta formação impulsiona a reflexão sobre a profissionalização, sobre a Base Nacional Comum e sobre o alcance de índices estabelecidos.

O segundo é direcionado a transformações no currículo da Educação Básica. Acredita-se que a Base Nacional comum trará contribuições para minimizar as características de hoje: falta de delimitações pedagógicas e foco nos conteúdos. A fim de colocar em prática as mudanças curriculares, pensar sobre a formação do professor é fundamental.

O terceiro ponto é a exigência de melhorias na área educacional por organizações sociais privatistas e pela sociedade como um todo. Neste contexto a formação docente será o maior foco de ação.

A sociedade em geral e as coalizões educacionais formadas nos últimos anos cobrarão mais por melhor Educação. A tendência é que a pressão aumente e o tema da qualificação dos professores estará no centro da agenda (ABRUCIO, 2016, p. 66).

O quarto destaque é a necessidade de aprimorar a forma de regular as Instituições de ensino superior do setor privado, pois a quantidade de professores se formando nelas é grande. Para que isso ocorra, há a necessidade de diminuir o foco da qualidade nas regulações e voltar-se mais para atingir metas. A ideia é que

Será preciso melhorar o modelo regulatório, que tem se centrado mais em medidas gerais de qualidade (muitas delas equiparando instituições de perfil e objetivos distintos), e cujo caminho, em particular no campo da formação docente (o mesmo valeria para a formação médica), deveria ser mais o de estabelecer mecanismos de indução e parcerias para que tais cursos persigam objetivos e metas definidos pelas políticas públicas (ABRUCIO, 2016, p. 66).

Transformações no currículo dos cursos de formação inicial são os temas do quinto fator de mudança. Por isso há a necessidade de mais estudos voltados para essa questão.

Apesar desses cinco elementos que contribuirão para o resultado esperado, o TPE pensa que existem alguns entraves. O primeiro é a visão da área educacional de universidades públicas e de associações. Não basta a visão dessas instituições, havendo a necessidade de articular ideias de outros atores sociais, de fazer parcerias.

As demandas da academia devem ser levadas em consideração, mas isso deve ser feito em conjunto com as visões e preferências de outros atores educacionais, como gestores públicos, atores escolares (diretores, professores e funcionários), organizações da sociedade civil e as próprias famílias e jovens que são os beneficiários da política pública (ABRUCIO, 2016, p. 67).

O outro entrave é composto pela falta de estabilidade no modo de gestão e de finanças dos estados, municípios e do distrito federal. Para haver melhorias, torna-se necessário maior conexão com fóruns e com o Ministério da Educação. Com isso,

haveria maior articulação entre a formação dos professores e as políticas públicas de educação. “O casamento de programas federais com ações dos governos subnacionais é a melhor forma de fazer essa parceria em prol de uma formação docente já voltada para objetivos claros e responsabilizáveis da política educacional” (ABRUCIO, 2016, p. 67).

A profissão docente tem sido pouco atrativa e isso também é um dos problemas. Outra questão também é que as universidades e administradores precisam ampliar seu conhecimento sobre a escola, “o pouco conhecimento sobre a vida e os valores escolares por parte dos gestores e da universidade constitui outro obstáculo” (ABRUCIO, 2016, p. 67). Com isso há a ideia de que as mudanças na formação docente devem ser realizadas com a articulação do tripé formativo.

Posteriormente aos problemas supracitados, a agenda entra em destaque. Há a descrição de 15 elementos necessários para a formação docente e dos meios para concretizar esses preceitos.

A primeira medida que consta na agenda é a modificação curricular dos cursos de graduação em licenciatura e pedagogia. A ideia é ampliar a quantidade de disciplinas da área de didática e relacionadas a métodos. Essas disciplinas deverão estar articuladas com as outras. As áreas de conhecimento mais contempladas deverão ser as que fazem parte de avaliações externas e padronizadas na Educação Básica, assim, “embora essa reforma deva ser geral, é possível acelerá-la, em termos de apoio e acompanhamento, nas áreas mais centrais da Educação Básica, como língua portuguesa e matemática” (ABRUCIO, 2016, p. 68).

Em segundo lugar está a importância que deve ser dada a pesquisas direcionadas a métodos e didática dos cursos de licenciatura e pedagogia. É necessário um foco maior nos docentes que trabalham com a formação da sua categoria. “Apoiar e fortalecer os programas de graduação que já fazem uma boa articulação com as redes e as escolas, bem como seus núcleos que trabalham com *didática e metodologias de ensino*” (ABRUCIO, 2016, p. 68).

O terceiro item da agenda atinge as universidades. Trata do investimento financeiro em grupos de pesquisa e para pesquisador cujo tema seja relacionado a métodos e didática. O financiamento deverá ser feito com auxílio pecuniário de organismos internacionais e também do governo através de editais. O objetivo é “criar editais de apoio, com recursos governamentais ou de organismos

internacionais, para *pesquisadores e núcleos de pesquisas* das universidades que trabalhem com didática e metodologia de ensino” (ABRUCIO, 2016, p. 68).

O quarto momento trata de estimular e exigir que as instituições de ensino superior se articulem com as redes públicas de ensino para a criação de escolas de referência, pois o TPE anseia “que incentive e, se possível, cobre a *adoção de escolas públicas de referência* por IES” (ABRUCIO, 2016, p. 69). A primazia deve ser dada a instituições que tem menores resultados. Uma das propostas consiste na articulação com instituições diversas que formam docentes, sem estarem necessariamente vinculadas à educação superior, “nos governos subnacionais, as escolas de formação de professores – ou equivalentes –, ou instâncias voltadas ao processo formativo, poderiam ser o ponto de apoio entre as universidades e as escolas” (ABRUCIO, 2016, p. 69). Isso deve ocorrer em um contexto de participação dos meios de comunicação e da sociedade civil, para estimular a participação das instituições escolares, para observar e divulgar resultados. Segundo o TPE, “dada a amplitude dessa ação, ela poderia ter um grande apoio da sociedade civil e da mídia em termos de comunicação, atração de escolas e acompanhamento/avaliação” (ABRUCIO, 2016, p. 69).

A ideia de articulação entre as redes de educação e programas dos cursos de licenciatura e pedagogia se faz presente no quinto item. Devem ser instituídos programas relacionados a residências e estágios que possam colocar os alunos no papel de professores, há a intenção de

Criar programas de estágios e residências pedagógicas em parceria com os estados e municípios, aproveitando as lições do Pibid e acoplando o modelo de prática pedagógica à graduação com algum mecanismo de aproveitamento, mesmo que temporário, dos discentes na função docente (ABRUCIO, 2016, p. 69).

Essa relação, para o TPE, possibilitará maior amplitude das áreas voltadas para métodos nas universidades e que os alunos tenham mais interesse pela profissão.

O sexto destaque da agenda é para “programas de *mentoria e tutoria*” (ABRUCIO, 2016, p. 70). Os programas permitiriam formar tutores que, em articulação com o programa de residência e de estágio, iriam prestar auxílio a docentes novos, aos participantes da residência e aos docentes com pouco rendimento. Considera-se a proposta de uma política em âmbito federal a fim de

formar docentes tutores estando vinculada a locais de formação que podem ser em instituições de ensino superior ou por responsabilidade dos governos subnacionais ou em organizações. Quando o termo “organizações” é usado, não se delimita se são organizações do setor público ou privatistas, deixando assim o termo em aberto. Além disso, essa formação não seria apenas em nível superior, seria em vários níveis, quando diz: “o governo federal poderia montar um programa nacional de formação de professores tutores, em parceria com estados e municípios, além de IES e organizações que trabalhem com Educação” (ABRUCIO, 2016, p. 70).

A relação entre programas para formar tutores e mentores com a aferição do desempenho no estágio probatório é constituinte do sétimo elemento da agenda. De forma conjunta a esse modo de proceder, existe a ideia de coletividade do trabalho ao conceber que “essas ações poderiam estar vinculadas a programas que estimulassem o trabalho pedagógico coletivo” (ABRUCIO, 2016, p. 70).

No oitavo item o destaque é para a proposta de premiação pelo trabalho na formação continuada e na formação inicial. O sistema de recompensas estaria vinculado a melhor forma de atuação do tripé de formação, divulgação das melhores aulas e também em relação ao trabalho em equipe.

Nesse sentido, seria interessante reconhecer as melhores ações de formação inicial e continuada, incluindo uma categoria de premiação para as melhores formas de articulação do tripé formativo. Também poderia haver destaque para modelos de boas aulas, disseminando-as por meio de vídeos acessíveis a todos, inclusive por internet. Poderiam existir prêmios relacionados ao trabalho pedagógico coletivo (ABRUCIO, 2016, p. 70).

Em nono lugar está a instituição de uma diversidade de formas para atestar o “complemento à formação inicial” (ABRUCIO, 2016, p. 70). As instituições responsáveis seriam governamentais e Instituições de ensino superior em geral. Propõe-se que as redes de educação utilizem os certificados para “contratação e desenvolvimento profissional dos docentes” (ABRUCIO, 2016, p. 70).

Com a décima medida da agenda, o trabalho docente passa a ser vinculado a competências e a modelos de ensino a serem seguidos. Isso deve ser estipulado por um grupo de pessoas em nível nacional. Para isso, os responsáveis devem buscar inspiração em vivências internacionais. A ideia é

Montar uma comissão nacional que discuta as competências e *padrões didáticos (standards) do ofício do professor*, com participação de todos os atores estratégicos do sistema educacional. Nesse campo, seria essencial trazer a experiência internacional para o debate (ABRUCIO, 2016, p. 71).

O décimo primeiro ponto é ampliar o estímulo para o ingresso na profissão docente com a previsão da execução das ações a serem tomadas. Isto deve levar em conta a visão do Plano Nacional de Educação. A intenção é atingir discentes do Ensino médio e de um modo mais forte nos cursos de graduação em pedagogia e de licenciatura, “Tais ações envolvem informação, bolsas, apoio acadêmico e comunicação persuasiva para mudar o panorama atual de descrédito quanto à condição docente” (ABRUCIO, 2016, p. 71). Outro fator para motivar os professores é a criação de escolas que funcionam em tempo integral, pois poderão trabalhar em apenas uma instituição, melhorando suas ações no cotidiano e a formação continuada. Esta se dará “em diálogo com a trajetória organizacional do professor” (ABRUCIO, 2016, p. 71).

Em décimo segundo lugar está a relação entre o serviço público, instituições privadas de ensino superior e do “terceiro setor”. Esse fato torna-se relevante devido à grande quantidade de discentes nos cursos de licenciatura e pedagogia nas instituições privadas, que requer maior regulamentação. Com a necessidade de atingir aos índices desejáveis nas políticas direcionadas à formação docente, trata-se de

Fortalecer a regulação das IES privadas, estabelecendo com elas formas de parceria orientadas por objetivos e metas da política de formação de professores. Nesse processo, as universidades e entidades do terceiro setor podem ajudar tecnicamente (ABRUCIO, 2016, p. 71-72).

O décimo terceiro tema é a definição das características do professor e da formação docente como parte de programas que envolvam os profissionais da escola, alunos e responsáveis. A tentativa é

Criar mecanismos de maior aproximação com a comunidade escolar, procurando envolvê-la na discussão sobre a formação e o perfil dos professores. Algumas escolas poderiam ser ‘adotadas’ para iniciar um programa como esse (ABRUCIO, 2016, p. 72).

A formação continuada é destaque no décimo quarto tópico da agenda. Ela deverá se dar por meio de parcerias entre instituições públicas e organizações sociais privatistas. Como sugestão para sua melhoria, deve-se investir ou dar origem a escolas de formação em âmbito municipal, estadual e do distrito federal. O objetivo é

Ajudar as redes estaduais e municipais, com apoio das universidades e outras organizações que trabalham com Educação, a aperfeiçoar programas de formação continuada. Uma maneira de atuar nesse aspecto é fortalecer ou ajudar a criar escolas de governo no plano subnacional que atuem com a formação docente em seu sentido mais sistêmico (ABRUCIO, 2016, p. 72).

O décimo quinto item trata da EAD. Pensa-se na necessidade de difundir experiências consideradas relevantes para melhorar os cursos. A elaboração destes deve ocorrer por meio da articulação governamental com instituições de ensino superior. Assim, há a necessidade de “atuar para aprimorar os programas de Educação a Distância, disseminando boas práticas e ajudando as IES, em parceria com os governos, a planejar melhor tais cursos” (ABRUCIO, 2016, p. 72).

Após a descrição destas 15 medidas a serem tomadas, destaca-se que se torna fundamental para sua realização uma conexão eficaz do “tripé formativo”. Este tripé envolve as escolas, as redes de educação e os locais de formação. Além disto, há a possibilidade de ligações que estão para além do setor público, incluindo

Movimentos sociais, organizações internacionais, terceiro setor e fundações privadas, instituições capazes de aportar legitimidade, recursos, apoio técnico e energia para trabalhar na principal mudança que o país deve fazer: a Revolução Educacional. E essa grande transformação, com certeza, precisará ter nos atuais e futuros professores aliados estratégicos (ABRUCIO, 2016, p. 72).

Para o TPE, a mudança radical na área da educação envolve parcerias e a necessidade de envolvimento dos professores com os ideais do “Todos Pela Educação”.

3.3. A formação docente em debate

No tópico anterior percebemos como se estrutura o pensamento do “Todos Pela Educação” no documento “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”. Neste momento, iremos refletir acerca dos preceitos já descritos pautando-se em concepções de docentes com perspectiva crítica de educação e em movimentos de professores.

Cabe destacar que o presente trabalho tem como foco a reflexão sobre a formação continuada, contudo, a proposta do TPE sobre este tipo de formação está em total conexão com suas ideias quanto a formação inicial e a educação básica. Há um projeto de educação que precisa ser compreendido de um modo articulado. Portanto, a seguir buscaremos tecer considerações acerca das propostas existentes sem desconsiderar estes pontos relevantes.

A educação para o TPE é percebida como motor de desenvolvimento dos países e, para que isso ocorra, torna-se necessário a formação dos docentes com capital humano e capital social. Assim seria possível ampliar a igualdade e qualidade da educação. O investimento no capital social é devido à necessidade de “aprender a aprender”. No contexto de formação das habilidades e competências deve ser contemplado a interação e auxílio às famílias e comunidade, a relação com os outros professores e gestores, a interação com a diversidade de características humanas e sociais e a capacidade de mediar conflitos existentes entre os discentes. Isso só se efetivará com investimento na formação inicial, avaliação dos docentes, relação com tutores, investimentos do governo para dar o retorno a práticas que se destacaram e propagação do que seria um padrão de professor.

Cabe destacar que a teoria do capital humano teve destaque na década de 60 e foi muito forte no Brasil na década de 70. Com o capital humano a escola tem papel fundamental na qualificação dos indivíduos para que estes possam ascender socialmente, assim romper com a desigualdade social. Esta mudança dependeria dos indivíduos. A partir do final da década de 90, à esta teoria foi acrescida a teoria do capital social. Segundo Motta (2012), “... a promessa de inserção no mercado pela via do investimento no capital humano não foi cumprida provocando novas tensões que colocavam em risco as condições hiperfavoráveis de acumulação de riqueza.” (p.283). Assim, com a ideologia do capital social passou-se a acreditar que a pobreza poderia ser vencida através da colaboração e solidariedade.

A ideia de capital social está vinculada à ideia de sociedade sem conflitos para haver uma coesão entre seus membros. Nesta lógica a educação é fundamental para disseminar os valores que se tornarão senso comum. Pensamos como Motta (2012) que

A relação que se estabelece entre teoria do capital humano e a teoria do capital social encontra-se na ideia de que investir em pessoas, na capacitação de uma força de trabalho mais competitiva, resulta na melhoria das condições de trabalho e no aumento da produtividade, o que conseqüentemente vai refletir na melhoria da qualidade de vida do indivíduo e de sua família, reduzindo problemas sociais, uma vez que se desenvolve a capacidade de controlar os ativos sociais ou de gerar capital social. (p.285)

Os preceitos supracitados nos permitem perceber que as ideologias do capital humano e social ocultam as relações históricas de classe que levaram à desigualdade social. Elas são usadas pelo TPE com o intuito de educar para o conformismo e propiciar a reprodução do capital. A concepção propagada neste contexto é de que a responsável pelo desenvolvimento da nação e por acabar com a pobreza passa a ser a educação escolar, camuflando assim as disputas pela hegemonia e relações históricas e sociais que promovem a acumulação do capital.

A qualidade da formação docentes na formação continuada e na inicial é percebida pelo TPE – dentre outros elementos – vinculada a competências e habilidades. Inspirados em discussões da área internacional, pensam que são essas que permitirão melhores resultados e permitirão que o professor dê maior destaque para métodos e conteúdos. O TPE se apropria de preceitos de agentes intelectuais do capital a nível internacional como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para afirmar que as habilidades e competências são relevantes por enfatizarem métodos pedagógicos e influenciarem a carreira docente.

Essa visão coloca a formação docente em outro patamar de importância: dá maior peso às metodologias de ensino, à inserção na carreira – com processos de mentoria – e ao trabalho pedagógico coletivo. Tais saberes devem ser desenvolvidos num contexto de profissionalização da carreira, com incentivos, cobranças e processos de aprendizado profissional construídos adequadamente

pelas instituições educacionais (OCDE, 2005). (ABRUCIO, 2016, p. 9-10).

A ideia de profissionalização e profissionalidade pelo “Todos Pela Educação” são parte da ideia de formação dos professores continuada e inicial. Isso é vinculado à ação articulada do tripé formativo (redes, escolas e locais de formação).

Quanto a essa questão de profissionalização, Shiroma e Evangelista (2011, p. 128) alertam que “o conceito de profissionalização foi eleito pivô das reformas educacionais nos anos de 1990 em inúmeros países”. Isso precisaria acontecer através de “‘consensos e acordos’ de natureza política entre organizações multilaterais e Estado; entre classes sociais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 128). Essas supostas negociações estimularam a adesão de docentes à ideia de profissionalização. Termo este que está vinculado a saberes próprios da profissão, a um reconhecimento social, mas também a noções de habilidades e competências.

A profissionalização funcionou como um slogan que, segundo Contreras (1999), se constitui de palavras com ‘aura positiva’. Como ‘qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade’, essa noção ajuda a produzir consensos porque remete a uma valoração positiva, a um estado que todos almejam. Incluído no rol dos ‘vocábulos positivos’ que alicerçam o discurso reformador, o termo ‘profissional’ remete às noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior. De outro lado, corresponde ao status de uma categoria que possui um código de ética, uma carreira, um plano de cargos e salários, um conselho que regulamenta, credencia e confere direito ao exercício profissional. Nesses termos, profissionalizar a docência seria de interesse universal, aparentemente atendia à demanda de vários segmentos sociais. Assim, rapidamente, o movimento de profissionalização ganhou adeptos.

Esse pensamento imediatista de habilidades e competências vinculados à ideia de profissionalização nos permite pensar criticamente como Leher e Lopes (2008) que há uma resignificação quanto ao que é conhecimento quando utilizamos os termos habilidades e competências. O conhecimento deixa de ter a dimensão de criticidade e inovação e passa a voltar-se para demandas do capital e para o anseio de promover maiores resultados.

A concepção do que vem a ser conhecimento, como indicado neste artigo, tem sido modificada quando o labor acadêmico naturaliza a subordinação do que é dado a pensar ao capital. Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas (LEHER; LOPES, 2008, p. 20).

Consideramos que a preocupação com índices pelo TPE encontra-se em articulação com proposições do Banco Mundial. Shiroma e Evangelista (2011) apontam o apregoamento deste organismo para a cultura de resultados devendo ocorrer nos diversos países.

Recentemente o Banco Mundial (2010) publicou as bases conceituais de sua nova estratégia para o setor educacional, de 2010 a 2020. A organização destaca que 'uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados deve permear o trabalho no setor' (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9). Além disso, observa que 'quando os recursos orçamentários e a seleção de pessoal são limitados é muito importante conhecer que intervenções produzem os resultados desejados de modo mais eficaz e efetivo' (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9). (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 137).

Esse anseio também tem relação com proposições de mudança de papel para os docentes. Estes precisam se colocar como tutores e mentores segundo o TPE. Eles seriam atuantes na formação inicial e continuada e escolhidos devido ao seu destaque em avaliações ou ao seu tempo na instituição escolar. Os tutores seriam elementos essenciais para melhorar os índices. Com sua atuação, também conseguiriam progredir na carreira. Este tema faz parte dos itens seis e sete da agenda do TPE para que se tenham programas voltados para este tipo específico de formação de tutores. Estes estariam em trabalho com professores com baixo rendimento, docentes em estágio probatório e com outros programas de formação. Isto demonstra a busca do "Todos Pela Educação" em regular o trabalho docente, em moldar os indivíduos desde o momento de sua formação e durante toda a sua atuação. Caso não tenham o desempenho esperado, o tutor irá direcionar o caminho a ser tomado, retirando a autonomia dos docentes. Os termos tutor e mentor usados não são por acaso, eles demonstram os interesses implícitos do TPE em consonância com preceitos nacionais e de organismos internacionais que ressignificam o papel do docente.

O TPE e os governos que difundem a 'pedagogia que quer o capital' fazem proliferar dezenas de programas de qualificação docente cujos

slogans precisam ser desconstruídos para que se perceba a dimensão de seus comprometimentos subjacentes. Tais slogans provêm de inúmeras fontes, nacionais e internacionais, oficiais e acadêmicas. Entre eles ressaltamos: professor comunitário, professor inclusivo, professor multifuncional, professor gestor, professor flexível, professor empoderado, professor eficaz, professor empreendedor, professor performático, professor inovador, professor responsabilizado, além de denominações que trazem para o campo da docência funções não docentes, como é o caso do tutor, do monitor e do oficinairo (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 12-13).

No caso do professor mentor, o termo no *Dicionário Aurélio* remete à ideia de um guia, de alguém que irá aconselhar como deverá ser o caminho. A concepção de tutor não é diferente, é relacionada a aquele que irá amparar, cuidar de alguém. O uso desses termos deixa clara a intenção do TPE em direcionar o trabalho pedagógico dos docentes para que haja progressivamente a perda da liberdade moral e intelectual do professor e a expropriação do saber. Essa concepção também se torna visível quando um entrevistado afirmou no documento em análise que a liberdade dada aos docentes após a ditadura foi um erro e logo a seguir dá a ideia de ter tutores.

Esse projeto de tutoria e mentoria está vinculado a diversos fatores, dentre eles as políticas de avaliação e premiação. A avaliação está associada à ideia de qualidade da educação, nos fazendo perceber que o conceito de qualidade é restrito ao que é verificado em provas, assumindo assim um pensamento de formação minimalista. A proposta do TPE é ter avaliação não só para os discentes como ocorre hoje, mas também para os docentes em exercício a fim de perceber seu domínio sobre o currículo e as concepções pedagógicas. Recursos tecnológicos auxiliariam, por exemplo, a filmar aulas ministradas pelos professores possibilitando perceber a aplicação de metodologias. Destarte, a busca do TPE é que o trabalho docente seja cada vez mais regulado e voltado para a otimização de índices. Novamente, há uma articulação com ideais apregoados pelo Banco Mundial pois “a avaliação de docentes é recomendada pelos *policymakers* como uma das ações mais eficazes para a melhoria do desempenho dos alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 137).

Se o rendimento do professor na formação continuada e inicial for dentro dos parâmetros, também se indica a ter premiações. O auxílio pecuniário e a progressão na carreira serão de acordo com um suposto mérito. Isso ocorrerá em um contexto de estímulos e cobranças a fim de que o professor possa adequar seu trabalho

cotidiano ao ideal proposto pelo governo. Trabalho esse que deverá ser inspirado nas divulgações de professores que se destacam, retirando a capacidade de criação e inovação.

Com os termos “incentivos” e “cobranças” o processo de formação encontra-se imbricado à meritocracia e avaliações periódicas dos docentes. Assim, pensamos que diversos problemas surgem, pois a utilização de índices provenientes de avaliações padronizadas dos alunos para dar bonificações a docentes que atingiram metas ou conseguiram ir além das metas têm sido utilizado contemporaneamente em diversos estados e municípios. Esses fatos estimulam a naturalização por alguns docentes da situação de baixos salários e desigualdade entre os pagamentos, a fragmentação de ideias e interesses da categoria, a diminuição da autonomia dos docentes e a avaliação periódica dos professores para impulsionar seu adestramento. Pensamos como Shiroma e Evangelista (2015) que

A avaliação externa é uma forma astuta de formação, indução e estratégia de gestão. Em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados. São cobrados a apresentar melhores resultados, não apenas nos discursos, mas pelo impacto que os indicadores educacionais exercem em suas carreiras e remuneração. A meritocracia, a avaliação de desempenho e a política de bonificação vigente em alguns estados promovem o fim da isonomia salarial entre os docentes e a quebra da solidariedade no magistério e têm em vista inibir sua organização sindical. Dessa forma, a comparação de resultados é adotada como ardilosa ferramenta de governo na educação que mescla controle externo e interno, tendo em vista estreitar o campo de decisões dos professores, ao mesmo tempo que sua autonomia é discursivamente reiterada (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 103-104).

A ideologia do TPE não é nova. Olinda e Evangelista (2011) realizaram um estudo mostrando a atuação do Banco Mundial em planejamentos estratégicos de políticas a serem adotadas pelos diversos países no âmbito da educação. Entre elas encontra-se o destaque para a avaliação. No caso dos professores, isso é um dos requisitos para a melhoria de índices dos discentes.

Com os valores apregoados pelo TPE percebemos que o professor dócil e preparado para oferecer uma educação minimalista precisa ser construído desde a formação inicial. Para que isso ocorra, o currículo deve ser transformado nos cursos de graduação com destaque para as áreas de português e matemática, com a

ampliação de disciplinas do âmbito da didática e enfoque em métodos. Dessa forma, o currículo da formação docente estaria mais coerente com a proposta para a educação básica de reduzir os conteúdos – principalmente no ensino médio – e unir mais as disciplinas.

Essas questões são preocupantes porque se destacarmos a questão do ensino médio que vem ocorrendo na contemporaneidade como exemplo, torna-se perceptível que o tipo de formação esperada pelo TPE já se encontra em disputa. O Projeto de Lei 6840 de 2013²², que tem como intuito modificar a LDB/96, tem um caráter reducionista do currículo, com ele, as disciplinas seriam agrupadas em áreas.

Os currículos do Ensino Médio seriam organizados a partir de quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, que seriam abrangidas pela Base Nacional Comum do Ensino Médio (MONTEIRO, 2016).

Com a proposta supracitada, todo ensino médio passa a ser profissionalizante, com um ano e meio de disciplinas iguais e depois com o engajamento na especificidade escolhida pelo estudante. Outro fator importante é que, na próxima etapa, o curso de graduação terá que ser necessariamente de acordo com área estudada no ensino médio. Contrariando o discurso da própria Constituição Federal de 1988 e da LDB/96, esse modelo de ensino se afasta da concepção de educação plena. Pensamos que esta concepção aprofunda o dualismo escolar com o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora – preparando para o trabalho manual – enquanto a classe dominante tem seus filhos em escolas com uma formação mais ampla – para o trabalho intelectual. A formação técnica, que se dá para atender aos anseios do mercado, oferece o conhecimento mínimo para a atuação dos dominados nas relações de trabalho. Assim, reproduzem-se as diferenças de classe no interior das escolas.

O agrupamento das áreas na proposta para o ensino médio nos remete aos “Estudos sociais” que na época da ditadura militar foi implantado como estratégia para reduzir o pensamento crítico durante as aulas das disciplinas de geografia e

²² Cabe destacar que no presente trabalho não tivemos o objetivo de abordar todas as modificações ocorridas até o momento no que tange à reforma do ensino médio. Apenas buscamos destacar alguns elementos de disputas que nos remetem à agenda do Todos pela Educação.

história. Com os estudos sociais, um docente era responsável pelas duas disciplinas, mesmo sendo especialista em uma só. Além disso, no mesmo período o ensino técnico ganhou força no ensino médio. Assim, pensamos como o Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino médio que

O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito (MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

A defesa por um modelo reducionista de ensino médio tem ocorrido por meio de embates. Desde o ano de 2014 o “Movimento Nacional pelo Ensino Médio” tem sido organizado por entidades da área da educação para atuar de modo contrário ao PL 6.840 do ano de 2013. Com a união da ANFOPE²³, da ANPED²⁴, do FORUMDIR²⁵, da CNTE²⁶, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, da Ação Educativa, do CONIF²⁷, da ANPAE²⁸, do CEDES²⁹ e da Sociedade Brasileira de Física, “empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além de criar uma petição pública” (MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016). A luta desse movimento é para que tenhamos uma educação ampla que seja um caminho para a emancipação humana.

Coloca-se, portanto, contrário às proposições que caracterizam um Ensino Médio em migalhas e configuram uma ameaça à educação básica pública e de qualidade para os filhos e filhas das classes trabalhadoras. O Movimento defende... que... se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma formação humana integral, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo,

²³ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

²⁴ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

²⁵ Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

²⁶ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

²⁷ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

²⁸ Associação Nacional de Política e Administração da educação

²⁹ Centro de Estudos Educação e Sociedade

enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade (MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

O ataque direto ao currículo da Educação Básica e à formação inicial e continuada dos professores são parte de uma política classista engajada pelo TPE em torno de um projeto de formação para que trabalhadores se submetam à reprodução do capital sem oposições e tenham conhecimentos mínimos esperados para o trabalho.

Nas universidades há a proposição do TPE em se ter mais estímulos a grupos de pesquisa que tratam da didática e de métodos de ensino. Relatam que se faz preciso maior auxílio financeiro por parte do governo e/ou de organismos internacionais. Além disso, demonstram a intenção de promover cada vez mais a entrada das organizações sociais privatistas nas instituições públicas e de haver uma formação articulada com interesses do capital a nível nacional e internacional. Essas parcerias colaboram para a redução da autonomia das universidades que muitas vezes passam a direcionar seus projetos a temáticas que possibilitarão maior retorno financeiro. “As PPPs servem como medida para a operacionalização da paulatina subordinação da universidade aos parâmetros do capital produtivo enquanto desconstrói o *ethos* acadêmico e implanta projetos privatistas” (RAMOS, 2011). Assim, as parcerias são uma forma de transformar as universidades que ao longo da história foram um marco para a construção do conhecimento na educação de forma crítica em locais de reprodução dos interesses do grande capital.

A formação continuada, nesse mesmo contexto, aparece na agenda com a possibilidade de parcerias com instituições sociais privatistas. Assim, encontra-se com características semelhantes ao projeto para a formação inicial no que tange à ressignificação do sentido de público, de docência e de formação docente. Isso se dá porque dentro da educação pública o setor privado tem criado um mercado, e a formação docente tem sido marcada pela expropriação do conhecimento, pelo direcionamento a resultados práticos e para a reprodução do sistema capitalista sem questionamentos. O foco em resultados é para a construção de uma escola que não pensa e em que há a predominância do neotecnicismo. Silva (s/d), ao refletir sobre a concepção de neotecnicismo em Saviani nos traz o seguinte esclarecimento:

... o autor entende que “Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para o resultado.” (p.441). Neste contexto, ganha maior relevância nas políticas

educacionais a avaliação do sistema educacional como um “todo” uma vez que “[...] é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. (p. 442).” (SILVA, p. 11, 2013)

Cabe destacar que o neotecnicismo não anula características do tecnicismo. Consideramos que há a convivência dos dois na agenda do TPE pois também permanece a busca em controlar o processo educacional. O TPE faz crítica às universidades por formarem pesquisadores, destacando sempre a necessidade de foco em competências. Mesmo com proposições contrárias na entrevista do documento em análise destacando que o tecnicismo poderá prevalecer e educação superior poderá se aproximar de características da formação de professores a nível médio com um distanciamento da teoria, o TPE deixa prevalecer na sua agenda o destaque para a didática e metodologia. É como se a análise da conjuntura política, por exemplo, não tivesse importância e interferência no trabalho docente. Isto também se dá quando o TPE declara um modelo ideal de ensino com o “efeito bumerangue” em que: a universidade deve se preocupar em educar focalizando o modo de ser docente no que tange à forma e conteúdo; este modo de ser passa a ser transformado e testado em contato com a prática; a universidade depois irá refletir em relação com as escolas e assim haveria a otimização da formação em licenciatura e pedagogia. Nitidamente, com estas propostas separam o professor do pesquisador contrariando ao pensamento de Paulo Freire (1996) de que a pesquisa é constituinte do trabalho docente. O professor é um pesquisador e, portanto, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29).

O discurso do TPE quanto às universidades demonstra que ao mesmo tempo que anseiam o investimento em áreas de pesquisa de seu interesse, querem reduzir a amplitude da pesquisa nas universidades, em especial na formação docente. Assim, há a intenção de redimensionar características da universidade – que são a autonomia e articulação de ensino, pesquisa e extensão, respaldados pela Constituição Federal de 1988 – com a diminuição sua liberdade.

Para o “Todos Pela Educação”, nos cursos de pedagogia e licenciatura das universidades, as reflexões devem recair sobre os modos de proceder dos docentes, sobre métodos. Por isso, torna-se fundamental que eles tenham ligação com redes de educação através de programas de residências e estágios e que alunos assumam o lugar de professores. Acreditamos que essa última possibilidade abre margem para a compreensão de que, na falta de docentes, poderão ser usados

estudantes em processo de formação. Isso demonstra uma estratégia do TPE para economizar os recursos financeiros, promover um trabalho precarizado e ter docentes que seguem as ideias sem contestações. Podemos perceber que essa concepção é semelhante a de um organismo internacional.

Na mesma linha, encontramos a recomendação do Fundo das Nações Unidas para a Infância de se contratar professores ‘baratos’ (*cheapeachers*) (BUCKLAND, 2000). A ênfase dada à gestão de ‘recursos’ eclipsa a questão altamente candente da gestão de ‘pessoas’, cujo lugar no plano econômico precisa ser obliterado. O que está em jogo, pois, não é só a contratação de professores baratos ou aptos, mas a de professores adeptos. Contudo, a adoção dessa medida, somada a baixos salários, más condições de trabalho, falta de perspectiva de carreira e de reconhecimento social – isto é, desvalorização da carreira – concorre para a escassez de interessados no magistério (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 138).

O trabalho precarizado contribui para a falta de interesse pela profissão. Cabe lembrar que também faz parte da proposta do TPE fazer seleção de docentes sem concursos, com a seleção por meio do elo com o Pibid – além de usar esse programa para atingir metas. Pensamos que isso pode possibilitar a contratação de docentes com menores salários e direitos trabalhistas. Esses são alguns dos elementos demonstrativos de uma política que afasta o ingresso de futuros professores nos cursos de formação, contudo, de modo contraditório, o TPE afirma em sua agenda que objetiva estimular a entrada na profissão.

O enfoque sobre estágio demonstra a perspectiva do TPE que ressalta a técnica e a reprodução. Pimenta e Lima (2006) ao refletirem sobre estágios nos esclarecem características de modelos diferenciados. Quando o estágio se pauta na imitação, a cópia é preponderante, sem espaço para o pensamento crítico. É como se fosse possível um modelo único para todos sem considerar as peculiaridades existentes em cada instituição escolar. “E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7). Outra forma de estágio pontuada pelas autoras é com o foco na técnica, “nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (Ibidem, p. 9), com essa visão há um

distanciamento entre teoria e prática. É como se fosse necessário apenas dominar habilidades práticas indispensáveis ao exercício da docência. Há uma ideia que não corresponde à realidade, é como o uso dos métodos por si só fossem extinguir entraves presentes no processo de aprendizagem.

A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está, deste modo, em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Esse destaque para métodos tem sido questionado por pesquisas educacionais que pensam o espaço universitário como local fundamental para a formação dos professores por conectar a teoria e prática. Assim, confrontam-se a concepções de organismos internacionais que focalizam competências e habilidades.

É importante destacar que essas pesquisas têm apontado, como unanimidade, que a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Se contrapõem, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco Mundial que reduzem a formação a simples treinamento de habilidades e competências (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).

Pimenta e Lima (2006) afirmam que as concepções de estágio vinculadas a imitação e métodos possuem um caráter de simplificação excessiva, que desconecta a prática da teoria. “A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11). Diferentemente destes olhares, para Garrido e Lucena (2006 apud PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11) “o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Com base nas teorias há a reflexão crítica sobre a prática, permitindo repensar sobre elas.

Com base nestas reflexões sobre estágio percebemos que o TPE trata a prática e a teoria como se fossem elementos separados do processo de estágio. Há um olhar sobre o estágio como modo de reprodução de técnicas, de focalizar a prática. Não se percebe como local de reflexão crítica acerca do trabalho pedagógico.

Quanto à formação continuada, ela é percebida no documento do TPE como um aperfeiçoamento, como uma forma de otimizar o uso de métodos na prática, como forma de ampliar resultados em avaliações e de resolver deficiências da primeira formação. Assim a perspectiva de utilidade é marcante, ressaltando o papel de competências e habilidades. A formação continuada da mesma maneira que a formação inicial, com um conjunto de propostas para que o professor não se perceba e atue como intelectual. A intenção é que ele seja um elemento a contribuir para a precarização do trabalho docente e o aprofundamento da educação minimalista.

Outro fator que impulsiona a precarização é associar a necessidade de formação continuada às aposentadorias. Neste caso encontra-se implícito que não importa quantos alunos os professores têm em sala de aula, a origem social dos mesmos e a estrutura oferecida, basta ter uma formação eficaz que darão conta da aprendizagem.

A formação continuada é pensada com a proposta de adequação a políticas de outros países, particularmente dos EUA, tirando a relevância da categoria dos docentes quanto ao pensamento sobre sua própria formação e com o anseio de retirar seu papel de intelectual. O professor também está em um contexto de políticas de responsabilização, pois por perceberem esses profissionais como os responsáveis pelo “sucesso ou fracasso”, destacam que há a necessidade de que os diversos profissionais das instituições escolares, os discentes e seus responsáveis possam elaborar o que esperam da prática dos professores e de sua formação. A divulgação de resultados de avaliação pela sociedade civil e pelos meios de comunicação também faz parte do contexto das políticas de responsabilização. Isso não é inovação do “Todos Pela Educação”, Shiroma e Evangelista (2011) demonstram que proposições do Banco Mundial tratam de políticas de *accountability*.

Esses diagnósticos e prescrições do BM são reproduzidos em nível regional pelos ideólogos do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) que propõem a implantação uma forma de *accountability*, ou seja, fixar a responsabilidade pelas ações e pelos seus resultados que teriam a capacidade de melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006). Para os autores, um sistema de *accountability* educacional, para funcionar, deve conter quatro elementos: informação, padrões, autoridade e consequências (CORVALÁN; MCMEEKIN, 2006, p. 12). A esses elementos, McMeekin (2006, p. 25) agrega uma ideia importante: a avaliação do governo exerce uma *accountability* externa, mas a ação dos professores exerce uma *accountability* interna (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 139-140).

As políticas de responsabilização têm como objetivo principal ampliar os índices, e não a qualidade efetiva da educação. Esta despreocupação com a qualidade também se faz presente quando pensamos sobre a EAD.

Consideramos que a proposta de EAD para as regiões de difícil acesso às instituições de educação e para professores em serviço demonstra a despreocupação com a qualidade – termo este tão usado pelo TPE como se fosse seu maior foco. Querem apenas aumentar os índices de formação.

Não é casual a defesa exacerbada da EAD. O movimento TPE, formado por poderosos grupos econômicos do Brasil que possuem articulação com a educação pública – como o Instituto Ayrton Senna, por exemplo, que transforma a educação em mercadoria. Por isso, apesar de demonstrar no documento opiniões diferentes quando à educação a distância, a sua agenda contempla a ampliação desta modalidade. Acreditamos que em sua essência está a busca da obtenção de lucro por meio de uma educação com viés mercadológico. Esses interesses em jogo são notórios quando Leher (2015) aponta que

No caso do Brasil, cinco fundos têm atualmente cerca de 40% das matrículas da educação superior brasileira, e três fundos têm quase 60% da educação a distância no Brasil (LEHER, 2015, Entrevista).

A formação continuada tem essa possibilidade de EAD garantida em documentos oficiais e por isso, também faz parte do jogo financeiro investir e ampliar sua atuação nela.

Cabe destacar que o uso das tecnologias na formação dos professores não é algo simples. No contexto brasileiro tem redimensionado o trabalho dos docentes além de sua formação.

A presença maciça das TIC tem remetido ao esvaziamento do trabalho e da formação docente, partindo do determinismo e chegando à substituição tecnológica, tanto no ensino a distância quanto no presencial, seja na esfera privada, seja na pública, em uma aproximação a ser considerada nas análises concernentes a expansão e qualidade (BARRETO, 2010, p. 1315).

Em suma, a formação continuada faz parte de um projeto amplo que articula concepções de frações burguesas nacionais e internacionais a fim de perpetuar a hegemonia do capital. As ideologias do capital humano e do capital social são elementos primordiais no projeto de educar para o conformismo e para a perpetuação das relações capitalistas. Há o anseio do TPE em realizar progressiva privatização do serviço público com a ampliação de parcerias com organizações sociais empresariais. Isso se dá porque a educação tem sido percebida como mercadoria. Com o projeto de educação minimalista para a classe trabalhadora acredita-se que a formação continuada poderá ser uma forma de otimizar índices de avaliações feitas com alunos da rede pública. Por isso aparecem em evidência as competências e habilidades dos docentes, a visão de formação continuada como aperfeiçoamento, o destaque para disciplinas constituintes de avaliações externas padronizadas, a meritocracia com premiações, as cobranças, a relação com o cotidiano da escola, os métodos, a didática e a separação entre teoria e prática – com destaque para a prática.

As propostas para a formação inicial são semelhantes às da continuada. Além das mesmas características descritas no parágrafo anterior, o TPE contempla a ideia de atuação de professores como tutores e mentores com a ideia de maior regulação do trabalho dos docentes em exercício. Os programas de residência e estágio e a percepção de separação entre as noções de professor e pesquisador têm como fundamento a mesma ideia de focalização na prática que tem na formação continuada.

A concepção reducionista de currículo na formação inicial e continuada está direcionada à formação docente como um todo e à educação básica. Pensamos que a formação docente é uma forma estratégica do TPE para ampliar o dualismo escolar. Para que isto ocorra, anseiam investir em uma formação docente que dificulta articulação da categoria e das resistências por uma educação pública de qualidade. Com estas propostas, o “Todos Pela Educação” agindo como partido

anseia ampliar sua hegemonia no meio educacional por meio do olhar sobre os docentes e discentes como mercadoria, retirando a autonomia dos professores e expropriando o saber docente. Desse modo, buscam que os docentes tenham um trabalho alienado e reproduzam a ideologia do capital para que este possa se perpetuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa demonstramos que alguns termos empregados para designar práticas e políticas de formação continuada como aperfeiçoamento, atualização, capacitação, reciclagem, treinamento e competências precisam ser pensados em relação aos seus significados que, conforme tentamos demonstrar, possuem materialidade concreta nas políticas de formação empreendidas pelos governos. Ao longo da história, estas palavras trouxeram em seu bojo a ideia de reprodução/reprodutibilidade e, portanto, ao professor caberia apropriar-se de noções elaboradas por outros.

A formação continuada no viés crítico requer pensarmos no docente em formação como sujeito ativo, produtor de conhecimento, que irá refletir sobre formas de desenvolver seu trabalho com autonomia. Isto requer a possibilidade de apropriação de conhecimentos da área produzidos na contemporaneidade (para a qual a interação com a universidade é crucial) e também valorizar o professor como intelectual que pensa criticamente a realidade e busca a sua transformação. A formação continuada nesta perspectiva é práxis dialética.

Essas concepções de formação continuada expressam conflitos e lutas substantivas entre tipos diferenciados de formação que podem contribuir para a reprodução de interesses da classe dominante ou para colaborar para os dominados no processo de disputa pela hegemonia e de busca por uma educação de qualidade social.

Constatamos que nos documentos oficiais e nas políticas públicas federais existem aproximações e distanciamentos com relação aos anseios dos professores pela formação continuada. A garantia desta formação na LDB/96 é importante, contudo, nesta lei há problemas no que tange à concepção de EAD, ao distanciamento das condições para estudo sistemático e aos locais para a formação. A formação continuada na LDB é vinculada ao termo capacitação, distanciando-se da visão crítica. Com relação ao Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), a formação continuada não é percebida com a importância devida pois sua função principal é contribuir para alcançar metas na educação básica – estas metas possuem relevância no PNE pois a qualidade da educação é associada ao Ideb e ao fluxo de alunos. As parcerias com instituições privadas também são previstas, permitindo a ampliação da atuação de setores organicamente vinculados ao capital

que percebem a educação como mercadoria. Com informações dos cursos oferecidos pelo MEC percebemos a supremacia de formação continuada vinculada às áreas de português e matemática, demonstrando total vinculação aos interesses do PNE em vincular qualidade às avaliações. A Capes tem o discurso de uma formação continuada mais ampla ao afirmar que todas as áreas de conhecimento possuem a mesma importância, contudo, ao verificarmos os cursos oferecidos percebemos que ainda precisa ampliar as áreas de conhecimento contempladas.

Ao refletir sobre a realidade da formação continuada no Brasil verificamos a articulação com preceitos das políticas federais. Claramente houve um fortalecimento do papel indutor do MEC nas políticas de Educação Básica e na formação de professores. Muitos governantes – estados e municípios - acreditam que ela pode ser um meio de superar problemas existentes na formação inicial de docentes.

A formação continuada é oferecida na maioria das vezes visando o currículo e mais especificamente nas áreas de português e matemática a fim de obter maiores índices nas avaliações padronizadas para a educação básica. A perspectiva de maior amplitude é de transmissão de conhecimento. Na ótica dos governos, a justificativa para investir na formação continuada deve-se ao fato de que no Brasil muitos professores em exercício não possuem a formação inicial. Pesquisas educacionais como de Gatti, Barreto e André (2011) confirmam o problema da formação inicial, contextualizando-a, entretanto, em relação ao fato de que a carreira docente segue desvalorizada, que muitos cursos são precários, com diversos cursos a distância e, ademais, que existem, de fato, problemas nos cursos, a exemplo daqueles que ainda seguem o esquema 3+1. Além disso são necessárias melhorias de infraestrutura e de controle do Ministério da Educação coibindo a proliferação de cursos precários.

Percebemos que a abertura para parcerias privadas na educação pública respaldada em documentos legais fortaleceu a entrada de organizações sociais privatistas, incluindo o Todos pela Educação. Este se articula para interferir nas políticas públicas e na educação básica com a disputa pela hegemonia. A criação do Todos Pela Educação ocorreu em meio a uma conjuntura do Neoliberalismo, reduzindo o papel do Estado na esfera econômica e social. Neste mesmo contexto, houve o predomínio da pequena política, da contrarreforma e do transformismo, abrindo brechas para o surgimento do TPE e seu fortalecimento.

O “Todos Pela Educação” atua como um *partido* no sentido gramsciano. Tem no seu interior frações da classe dominante em que os seus intelectuais orgânicos elaboram e divulgam suas concepções conformando um processo de disputa de hegemonia na sociedade. São feitas participações em palestras, congressos, seminários, fóruns, atuação na mídia, sites, redes sociais, imprensa, fóruns, campanhas, além de publicações. Na contemporaneidade seu projeto de classe tem supremacia nas políticas públicas. Suas declarações são aparentemente contraditórias, mas confirmam a concepção de que o Estado condensa a correlação de forças em prol do capital. Por um lado, declaram ser obrigação do Estado ofertar a educação pública, que precisamos buscar a justiça social e a educação deve ser integral e de qualidade. De outro modo esvaziam o sentido de público ao defenderem as parcerias com organizações da sociedade civil privatistas, acreditam que professores e gestores devem ser responsabilizados por serviços que deveriam ser atribuição do Estado, buscam a continuidade do capitalismo, pensam na qualidade vinculada a índices e buscam aprofundar o dualismo escolar.

Com o anseio de formar consensos, os intelectuais do TPE possuem um papel fundamental: propagam ideias particulares como se fossem do interesse de toda a sociedade. Assim, buscam a formação moral e intelectual favorecedora da acumulação do capital. No presente trabalho, devido à intenção explícita de induzir políticas públicas que atingirão a formação continuada de professores, destacamos o documento do TPE que tem por título “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” cujo principal organizador intelectual foi Fernando Luiz Abrucio.

Abrucio exerce a atividade de intelectual e faz parte de um aparelho privado de hegemonia que é o “Todos Pela Educação”, um aparelho voltado para a hegemonia burguesa. Seus pensamentos são articulados com intelectuais coletivos nacionais e internacionais – como exemplificação o Banco Mundial. Divulga de diversas maneiras sua visão como por exemplo através de revistas, jornais e publicações.

Com o documento “Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” percebemos elementos primordiais agenda do Todos pela Educação para a classe trabalhadora e tensões com o olhar crítico dos docentes. O TPE considera a educação como “bem público” aberto ao mercado, por isso dá relevância à formação dos docentes pautada na teoria do

capital humano e do capital social. A formação continuada é uma das áreas de ampliação da entrada de organizações sociais privatistas nos projetos para docentes da rede pública. Com o intuito de oferecer uma educação calibrada pelas necessidades formativas da classe subalterna, a formação continuada é compreendida como um meio de promover mudanças no trabalho docente que possibilitem a melhoria dos resultados (IDEB) dos discentes das redes públicas de educação. As chamadas habilidades e competências dos professores são elementos constituintes da visão de formação continuada como um aperfeiçoamento vis-à-vis às pedagogias pretendidas. Para isso, é preciso ampliar a expropriação do saber docente. A meritocracia, a ênfase em aspectos práticos – em detrimento da teoria – e em métodos e didática também fazem parte da proposta de formação.

Ao compreender que a formação continuada é um dos elementos do projeto amplo de formação de professores também percebemos que as indicações para a formação inicial também possuem as características da continuada. O diagnóstico é de que a teoria é um luxo supérfluo e que, por isso, é preciso desvincular a docência da produção de conhecimento. É a prática que deve ser aperfeiçoada nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Projetos para a formação inicial incluem sua visão de professores já formados como tutores e mentores, demonstrando regulação do trabalho dos docentes em exercício, maior direcionamento do processo de formação na perspectiva de reprodução. Na agenda do TPE há também a busca da simplificação do currículo da formação continuada, da inicial e da educação básica, focando sempre nas ditas competências subjacentes à matemática e à língua materna.

Com a agenda, o TPE aprofunda o dualismo escolar com uma formação precária tanto para professores quanto para alunos da rede pública. Com o intuito de ampliar sua hegemonia no meio educacional favorecendo a acumulação do capital, busca fragmentar a categoria dos docentes (tutoria, professores colaboradores, temporários, horistas, etc.) e promover uma educação minimalista para os subalternos. Assim, suas proposições de formação continuada têm elos com a Educação básica e a formação inicial.

Pautamos-nos na visão crítica de docentes a fim de elucidar algumas questões. Pensamos como Ramos (2011) que a busca pela diminuição da autonomia dos professores que serão formados também se dá por meio das parcerias público privadas que ocorrem nas universidades pois elas impulsionam a

adequação do trabalho pedagógico aos interesses do capital. Shiroma e Evangelista (2011) chamaram a atenção para riscos existentes no uso do termo profissionalização por poderem estar vinculados às concepções de habilidades e competências. Com Leher e Lopes (2008) compreendemos que os termos habilidades e competências demonstram a preocupação com resultados utilitaristas, operatórios, dissociados da formação científico-cultural dos estudantes. Freire (1996) conecta a pesquisa à profissão docente ressaltando que o professor também é pesquisador. Shiroma e Evangelista (2015) permitiram a nossa percepção sobre avaliações e meritocracia como um modo de fragmentar a categoria, de redução de autonomia e promoção de adestramento dos professores. Leher (2015) apresenta dados que afirmam o uso da EAD para se obter lucro, visando a educação como mercadoria, já Barreto (2010) mostra o viés do uso de tecnologias que tiram a importância da formação científica e sistemática dos professores e do seu trabalho. Com o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (2016) percebemos que os docentes já têm se organizado a favor de uma educação que visa a emancipação humana e contra as artimanhas do capital que visam uma educação minimalista.

A percepção dos ideais do TPE constituintes em sua agenda e as relações entre as proposições de organismos internacionais também foram parte da nossa pesquisa. Com Shiroma e Evangelista (2011) percebemos que: o Banco Mundial proclama a cultura de resultados e a avaliação dos professores e alunos; o Fundo das Nações Unidas para a Infância propaga a ideia de economia de recursos incluindo gastos menores com docentes além de se ter professores que não contestam; o Banco Mundial faz proposições em favor de políticas de responsabilização. Pimenta e Lima (2006) declaram que o foco em competências e habilidades na formação também é apregoado pelo Banco mundial. Leher e Evangelista (2012) afirmam que a modificação de termos associados aos docentes demonstra a vinculação com ideias de organismos internacionais que repensam o papel dos docentes. Compreendemos que estes valores são totalmente coerentes com a agenda do TPE e demonstram que frações burguesas nacionais se articulam com as internacionais para ditar o caminho a ser seguido na formação continuada dos professores. Para estudos posteriores sugerimos uma análise das disputas em torno da agenda do Todos pela Educação para a formação de professores, com a percepção de como a classe trabalhadora e o TPE têm se articulado para pautar as políticas públicas.

Por fim, com a presente dissertação esperamos ter contribuído para a reflexão de um modo crítico sobre o contexto brasileiro de formação continuada, em especial sobre a atuação e a agenda do “Todos Pela Educação” como *partido* que tem como um dos seus focos de atuação a formação dos docentes. Com esta análise esperamos contribuir para a elaboração de estratégias de resistência contra movimentos de grupos econômicos que se articulam para interferir na educação pública.

Por acreditarmos na relevância da formação continuada na perspectiva crítica, pensamos que isto deve estar vinculado ao nosso anseio por romper com o dualismo escolar, pela qualidade social da educação, por uma sociedade justa e igualitária, por uma formação omnilateral que possa desenvolver os indivíduos nas diversas dimensões humanas. Para isso, precisamos lutar por uma outra hegemonia, pela hegemonia da classe trabalhadora que, se reconhecendo enquanto classe, almeja a emancipação humana e romper com as barreiras do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Luiz Fernando (Org.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. “O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes?” *RBPAE*, v. 25, n.2, mai./ago. 2009, p. 249-262. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19494/11320>>.

AMORIM, Rejane Maria de Almeida; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. “Apresentação: formação continuada e práticas formadoras”. *Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, jan.-abr., 2015, p. 9-12. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00009.pdf>>.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1545/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2016/>>.

ARAÚJO, C. M. de; ARAÚJO, E.M.; REJANE, D. da S. “Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana”. *Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, jan.-abr., 2015, p. 57-73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00057.pdf>>.

BARRETO, Raquel Goulart. “A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1299-1318. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Acesso em: jan. 2015.

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

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. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: jan.2015.

CAPES. *Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014*. Volume 1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>.

CAPES. *Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014*. Volume 2. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf>.

CASTRO, M. M. C. e; AMORIM, R. M.de A. "A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida". *Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, jan.-abr., 2015, p. 37-55. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>>.

CAVALIERE, Ana Maria. "Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?" *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez.2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>>.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CHAVES, David Santos Pereira; MOTTA, Vania da. “Parceria público/privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo de caso”. *Revista UNIABEU*, Belford Roxo, v. 4, n. 7, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. “A hegemonia da pequena política”. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

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*, v. 10, n. 15, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “Professora Helena de Freitas fala sobre os desafios da Educação”. *Entrevista*, 2007. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu17.asp>>.

_____. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FRIGOTTO, G. “Qualidade e Quantidade da Educação Básica no Brasil: Concepções e Materialidade”. 2012. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/A-QUALIDADE-DA-EDUCAÇÃO-BÁSICA.-TETXO-PARA-A-ESCOLA-DE-GOVERNO-.-SANTA-CATARINA.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. Trabalho necessário. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.uff.br/trabalonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf

_____. EDUCAÇÃO OMNILATERAL. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo;

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. *Propostas emergenciais para mudanças na Educação Brasileira*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/documentos/forum_esc.htm>.

GATTI, Bernardete. “Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década”. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: fev. de 2015

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDO, D. S. S. *Exposição “Máquinas Poéticas” no Museu Casa do Pontal: Semióforos em tensões*. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2013.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 2*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Cadernos do cárcere, volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HYPOLITTO, Dinéia. “Formação continuada: análise de termos”. In: Ano VI, n. 21, 2000.

KOFLER, Leo. *História e dialética: estudos sobre a metodologia da dialética marxista*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. “Encontro Nacional de Educação: um acontecimento para mudar as lutas em defesa da educação pública”. *Correio da Cidadania*, 2014. Site. Disponível em: http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9942:submanchete150814&catid=71:social&Itemid=180>.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. s/d. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrategia-Politica-e-Plano-Nacional-Educacao.pdf>>.

_____. “Reforma do Estado: o privado contra o público”. *Educação, Saúde e Trabalho*, v. 1, n. 2, 2003, p. 27- 51. Disponível em: <http://www.fiocruz.br>>.

_____; LOPES, Alessandra. “Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da Educação”. *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina*. Buenos Aires, 3,4 y 5 de julio de 2008. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom.../Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf>.

_____. “Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros”. *Brasil de Fato*, 2015. Disponível em: <http://antigo.brasildefato.com.br/node/32359>>.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso da. INTELLECTUAIS COLETIVOS DE CLASSE. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

MAUÉS, Olgaíses Cabral. “Reformas internacionais da educação e formação de professores”. In: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. “Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente”. *Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, jan.-abr., 2015, p. 15-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>.

MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO – Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do governo Temer. Anped, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>>.

MARTINS, Erika Moreira. “Movimento ‘Todos Pela Educação’: um projeto de nação para a educação brasileira”. Dissertação (Mestrado). Campinas, 2013. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br>.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

MONTEIRO, Viviane. “Proposta da reforma do Ensino Médio deve intensificar debate no país”. *Jornal da Ciência*, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/proposta-da-reforma-do-ensino-medio-deve-intensificar-debate-no-pais/>>.

MORAES, Sumaya Mattar. “A arte na formação contínua de professores do ensino fundamental: em busca de uma praxe transformadora”. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, Setembro de 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0803p.PDF>>.

MOTTA, Vânia Cardoso da. “Desenvolvimento, educação e questão social: empresários e banqueiros como organizadores da cultura”. *Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.niepmarx.com.br/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC171F.pdf>>.

_____. Ideologia do capital social – atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: FAPERJ/Ed. UERJ, 2012

_____. “Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação”. XII JORNADA DO HISTEDBR, X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 2014, p. 302-320. Disponível em: <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/2/artigo_eixo2_236_1410438912.pdf>.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. “Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas”. *Re. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, 2010, p. 367-387. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3614>. Acesso em mar. 2015.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LEHER, Roberto & SETÚBAL, Mariana. *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, G. S. “A universidade e autonomia universitária: notas para a contribuição ao debate sobre as parcerias público-privadas”. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo, Anais..., Ed. Anpae, 2011.

RAMOS, Mozart Neves. Algumas contribuições do “Todos Pela Educação” ao Plano Nacional de Educação 2011-2020. Observatório do PNE, 2010.

SAVIANI, Dermeval. “Entrevista com Dermeval Saviani – PNE”. ANPED, 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>.

_____. “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out, 2007, p. 1231-1255. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SCHEIBE, Leda. “Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas”. 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjg2oSh_czJAhVEDpAKHT2vDIgQFggdMAA&url=http%3A%2F%2F26reuniao.anped.org.br%2Foutrostextos%2Fseledacheibe.doc&usq=AFQjCNGVFJEABlsJtCchBfeMsSBhXmPngQ>.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação Humana ou produção de Resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. “Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores”. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2011, p. 127-160. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>>.

SILVA, E. M. da. Neotecnicismo pedagógico e as novas demandas para a educação escolar. V EDIPE, Goiânia, 2013. Disponível em:

<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Els on%20Marcolino%20da%20Silva.pdf>

SILVA, Maria Abádia da. “Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”. *Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago., 2009, p. 216-226. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. “Formação docente em arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada”. *Revista Digital Arte*. São Paulo, ano XI, n. 14, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>>.

SIMIONATTO, Ivete; RODRIGUES, Carolina. “Marxismo gramsciano e serviço social: a recuperação da filosofia da práxis”. *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, 2012. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/5824_Simionatto_Ivete.pdf>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O TPE. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Quem está conosco*. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório de Atividades 2015*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/digital_relatorio_de_atividades_todos_pela_educacao_2015_1.pdf>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação integral: um caminho para a qualidade e a equidade na educação pública*. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1507/educacao-integral---um-caminho-para-a-qualidade-e-a-equidade-na-educacao-publica/>.