

Instituto  
Ayrton  
Senna



FUNDAÇÃO  
Lemann



inspirare  
INSTITUTO

worldfund



FUNDAÇÃO  
VICTOR  
CIVITA



MI

FUNDAÇÃO  
ROBERTO MARINHO

FUNDAÇÃO  
MAURÍCIO  
SIROTSKY  
SOBRINHO

Labor Educacional



FAZENDO O NEOLIBERALISMO FUNCIONAR  
“DENTRO DE NÓS” -  
UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE  
ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL SEM FINS  
LUCRATIVOS NA FORMA(TA)ÇÃO DOCENTE

MÔNICA KNÖPKER

instituto  
avisala  
Formação Continuada de Educadores

Capa produzida pela autora a partir da manipulação de imagens disponíveis na Internet.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mônica Knöpker

FAZENDO O NEOLIBERALISMO FUNCIONAR “DENTRO DE NÓS” –  
UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL  
SEM FINS LUCRATIVOS NA FORMA(TA)ÇÃO DOCENTE

Porto Alegre

2018

Mônica Knöpker

FAZENDO O NEOLIBERALISMO FUNCIONAR “DENTRO DE NÓS” –  
UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL  
SEM FINS LUCRATIVOS NA FORMA(TA)ÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Marisa C. Vorraber Costa

Linha de Pesquisa:

Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2018

## CIP - Catalogação na Publicação

Knöpker, Mônica

Fazendo o neoliberalismo funcionar "dentro de nós" - um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente / Mônica Knöpker. -- 2018.

257 f.

Orientador: Marisa Cristina Vorraber Costa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Formação de professores. 2. Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. 3. Pedagogia híbrida. 4. Neoliberalismo e educação. 5. Estudos Culturais em Educação. I. Cristina Vorraber Costa, Marisa, orient. II. Título.

Mônica Knöpker

FAZENDO O NEOLIBERALISMO FUNCIONAR “DENTRO DE NÓS” –  
UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL  
SEM FINS LUCRATIVOS NA FORMA(TA)ÇÃO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Aprovada em 02 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Marisa V. Costa (Orient.) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA

---

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Prof. Dr. Maurício dos S. Ferreira – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

---

É chegada a hora de agradecer... Agradecer não só pela conquista obtida, mas pelo caminho trilhado até que ela fosse possível. Agradecer às pessoas e às instituições com as quais pude contar no decorrer desse caminho e que contribuíram para torná-lo bem menos árduo. Enfim, é o momento de dizer muito obrigada a todos que, de alguma forma ou de outra, colaboraram para que o sonho de tornar-me doutora em educação pudesse ser concretizado.

Muito obrigada...

... Ágata, por ter ocupado a função de primeira “leitora crítica” durante a realização desta Tese. Agradeço, sobretudo, por ter cuidado de mim de todas as formas para que eu tivesse condições de concluir esta investigação com êxito. A mãe te ama infinitamente!

... Dalmir, por continuar segurando firme a barra de dividir a vida com uma pessoa que optou por incluir a pesquisa às suas, já inúmeras, demandas diárias. Obrigada pelo carinho, pela força e por me fazer feliz!

... Mãe, por ter me dado o seu apoio desde o princípio para que eu pudesse me tornar o que sou hoje. Agradeço pelas palavras de incentivo, pelos desejos de boa sorte (sempre muito oportunos) e por zelar por mim!

... Pai, por despertar em minha pessoa o desejo de nunca parar de aprender. Mesmo mais distante nestes últimos anos devido às circunstâncias impostas pela vida, te senti sempre presente!

... minhas irmãs e sobrinha, pelas vivências partilhadas e pela torcida. Vocês são muito importantes para mim!

... Profa. Dra. Marisa Cristina Vorraber Costa, por ter me acolhido, por ter acreditado em meu potencial, pela leitura atenta de minhas produções, pelos elogios, pelos “puxões de orelha”, enfim, por tudo. Aprendi muito contigo! Você é um exemplo de orientadora!

... professores que contribuíram com minha formação acadêmica desde o início, em especial, aos docentes que compuseram a banca avaliadora deste estudo, são eles: Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, Profa. Dra. Iara Tatiana

Bonin, Prof. Dr. Luís Henrique Sommer e Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira. Agradeço por terem aceitado o desafio de pensar junto comigo sobre a formação de professores implementada por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

... colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelos momentos compartilhados nestes quatro anos. Obrigada, em especial ao Eloenes e à Paula, parceiros de grupo de orientação com os quais convivi de modo mais próximo, e à Roseli que, por diversas vezes, me presenteou com dicas primorosas para a minha pesquisa.

... Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), por ter me concedido afastamento parcial de minhas funções para a finalização desta Tese. Agradeço também aos colegas dessa instituição, em especial aos que atuam nos cursos em que eu leciono por terem suprido a minha falta durante esse período e pela torcida.

... Silvana, Mirtes, Ivani, Cris, Nayara e Cesar, amigos que o IFSC me deu. Agradeço sobretudo pelas discussões que contribuíram de modo potente para a concretização deste estudo e pelas conversas sobre as dores e as delícias de ser uma doutoranda.

... Nayara Nunes Salbego (mais uma vez) e Elaine Gracioli Rodrigues, por realizarem as traduções do resumo desta investigação possibilitando que seus resultados possam chegar a um número maior de pessoas.

... colegas da Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, local em que atuei nos primeiros anos do doutorado, não só por reorganizarem meu horário mais de uma vez a fim de que eu pudesse dar continuidade ao desafio de estudar e trabalhar, mas também pelas aprendizagens que construí no decorrer dos anos que fiz parte dessa equipe.

... profissionais da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pelo auxílio e atenção dispensados para que eu pudesse dar conta dos processos que subsidiam a vida acadêmica.

... estudantes que fazem parte do meu dia a dia. Obrigada por me instigarem a querer ser cada dia melhor!

A todos vocês, o meu sincero agradecimento!

*Só onde há vida há vontade;  
não vontade de vida, mas como a predico,  
vontade de domínio.*

(NIETZSCHE, 1999, p. 97).

Inscrita no referencial teórico dos Estudos Culturais em Educação de vertente pós-estruturalista, esta pesquisa tem como objetivo examinar a pedagogia colocada em operação por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no nicho da formação de professores e os possíveis efeitos de verdade que ela pretende disseminar. Seu corpus empírico é composto por materiais disponíveis na Internet sobre o funcionamento dessas instituições e por documentos relacionados às cinco estratégias identificadas como formas de implementação de tal pedagogia, quais sejam: a) edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso; b) realização e/ou publicização de pesquisas; c) publicação de revistas, livros e outros documentos; d) participação em discussões sobre educação; e e) oferta de programas de formação e cursos independentes. A fim de analisar essa gama de materiais, busquei inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso. Afora contribuir nesse sentido, Foucault foi tomado como referência na realização das discussões sobre neoliberalismo e educação junto a autores como Ball, Peck, Gadelha, López-Ruiz, Sibilía e outros. Para abordar as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, recorri à Ferrarezi, Cassepp, Oliveira e Haddad. Já no que se refere à(s) pedagogia(s), busquei aporte teórico nos trabalhos de Costa, Camozzato, Andrade, Veiga-Neto, entre outros. A tese defendida em seu decorrer é que as organizações investigadas colocam em prática uma pedagogia a qual denominei de híbrida por resultar da combinação de características das pedagogias escolares e daquelas nomeadas como pedagogias culturais. Essa pedagogia híbrida produz sua própria necessidade, bem como opera no intuito de efetivar as aprendizagens almejadas por meio de processos cíclicos que tem como ponto de partida (e de chegada) modelos pré-estabelecidos pelas instituições que a implementam: de formação docente, no primeiro caso; e de professor, no segundo caso. Ademais, também faz parte dessa tese argumentativa a proposição de que a pedagogia sob análise, ao disseminar aprendizagens fortemente relacionadas a preceitos da lógica neoliberal, seria uma das formas de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”, de ele “nos constituir”, como diz Ball (2014). Uma forma especialmente estratégica, porque, ao ter como foco a formação de professores, os investimentos para que os ideais neoliberais sejam internalizados são potencializados, visto que os efeitos dessa pedagogia não atingem apenas os docentes, mas também os estudantes com os quais ele trabalha, assim como, por meio deles, quiçá a sociedade como um todo. E, ao proporcionar que tal racionalidade funcione desse modo, a referida pedagogia contribui no sentido de reduzir a necessidade de estratégias exógenas do neoliberalismo no intuito de mantê-lo como lógica vigente.

Palavras-chave: Formação de professores. Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Pedagogia híbrida. Neoliberalismo e educação. Estudos Culturais em Educação.

---

KNÖPKER, Mônica. **Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”** – um estudo sobre a atuação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Belonging to the theoretical framework of Cultural Studies in Education, specifically its poststructuralist branch, this research aims to analyze the pedagogy performed by some civil society non-profit organizations in the niche of teacher education and the possible truth effects that it may disseminate. Its empirical corpus is composed by materials available online about the working system of these institutions and through documents related to five strategies identified as ways of implementation of this pedagogy, such as: a) award editions and exaltation of successful experiences; b) research conduction and publicizing; c) publication of journals, books, and other documents; d) discussions in education participation; and e) education programs and independent courses offers. In order to analyze these materials, I searched theoretical and methodological inspiration in Foucault's production on discourse. Besides contributing on this sense, Foucault were part of the theoretical background in the discussions on neoliberalism and education along with others such as Ball, Peck, Gadelha, López-Ruiz, Sibilía. To approach civil society non-profit organizations, I resorted to Ferrarezi, Cassepp, Oliveira e Haddad. In terms of pedagogie(s), I found theoretical support on works by Costa, Camozzato, Andrade, Veiga-Neto, among others. The thesis defended throughout this research is that the organizations analyzed put into practice a pedagogy which I have named as hybrid since it results from a combination of characteristics from both school and cultural pedagogies. This hybrid pedagogy produces its own necessities, and it operates with the intent of making the aimed learning outcomes effective through cycle processes that have, as a starting (and arrival) point, models already established by institutions which have implemented them: models of teacher education, in the first case; and models of teachers themselves, in the second case. Moreover, it is also part of this argumentative thesis the proposition that the pedagogy under analysis, while disseminating pedagogies strong related to neoliberal logic precepts, would allow for making neoliberalism work 'inside us', 'constituting us', as Ball (2014) has claimed. This is an special strategic way, because having the focus on teacher education may potentialize the internalization of investments on neoliberal ideas, since the effects of this pedagogy not only impact teachers, but also their students, and through them, mostly likely the society as a whole. By making this rationale work in this way, the hybrid pedagogy contributes to the reduction of neoliberalism exogenous strategies to maintain the prevailing logic.

Keywords: Teacher education. Civil society non-profit organizations. Hybrid pedagogy. Neoliberalism and education. Cultural Studies in Education.

---

KNÖPKER, Mônica. Making neoliberalism work 'inside us' – a study about civil society non-profit organizations in teacher education/'formatting'. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 257 p. Doctoral Thesis (Doctorate in Education) – Post-graduation Program in Education, School of Education, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Inscrita en el referencial teórico de los Estudios Culturales en Educación de vertiente post-estructuralista, esta investigación tiene como objetivo examinar la pedagogía puesta en operación por organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos en el nicho de la formación de profesores y los posibles efectos de verdad que ella pretende diseminar. Su corpus empírico es compuesto por materiales disponibles en la Internet sobre el funcionamiento de esas instituciones y por documentos relacionados a las cinco estrategias identificadas como formas de implementación de tal pedagogía, que son: a) edición de premios y exaltación de experiencias de éxitos; b) realización y/o anuncios de investigaciones; c) publicación de revistas, libros y otros documentos; d) participación en discusiones sobre educación; y e) oferta de programas de formación y cursos independientes. Con la finalidad de analizar esa gama de materiales, busqué inspiración teórico-metodológica en la producción *foucaultiana* sobre discurso. Además de contribuir en ese sentido, Foucault fue tomado como referencia en la realización de las discusiones sobre neoliberalismo y educación junto a autores como Ball, Peck, Gadelha, López-Ruiz, Sibilia y otros. Para tratar sobre las organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos, recurrí a Ferrarezi, Cassepp, Oliveira y Haddad. En lo que se refiere a las pedagogías, busqué aporte teórico en los trabajos de investigación de Costa, Camozzato, Andrade, Veiga-Neto, entre otros. La tesis defendida en su transcurso es que las organizaciones analizadas ponen en práctica una pedagogía, a la que calificué de híbrida por resultar de la combinación de características de las pedagogías escolares y de aquellas nombradas como pedagogías culturales. Esa pedagogía híbrida produce su propia necesidad, puesto que opera en el intuito de efectivizar los aprendizajes anhelados por medio de procesos cíclicos que tienen como punto de partida (y de llegada) modelos preestablecidos por las instituciones que la implementan: de formación docente, en el primero caso; y de profesor, en el segundo caso. Además, también hace parte de esa tesis argumentativa la proposición que la pedagogía bajo análisis, al diseminar aprendizajes fuertemente relacionadas a preceptos de la lógica neoliberal, sería una de las formas de hacer el neoliberalismo funcionar “dentro de nosotros”, de él “nos constituir”, como dice Ball (2014). Una forma especialmente estratégica, porque, al tener como foco la formación de profesores, las inversiones para que los ideales neoliberales sean internalizados son potencializados, ya que los efectos de esa pedagogía no alcanzan apenas los maestros, pero también a los estudiantes con los cuales él trabaja, así como, por medio de ellos, quizá la sociedad como un todo. También, al proporcionar que tal racionalidad funcione de ese modo, la referida pedagogía contribuye para reducir la necesidad de estrategias exógenas del neoliberalismo en el intuito de mantenerlo como lógica vigente.

Palabras-claves: Formación de profesores. Organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos. Pedagogía híbrida. Neoliberalismo y educación. Estudios Culturales en Educación.

---

KNÖPKER, Mónica. **Haciendo el neoliberalismo funcionar “dentro de nosotros”** – un estudio sobre la actuación de organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos en la forma(ta)ción docente. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 257 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre, 2018.

**FIGURAS**

Figura 1 – Mapa da Pesquisa.....	20
Figura 2 – Representação dos objetivos do Instituto Inspirare.....	106
Figura 3 – Formas de “doar pela educação” .....	130
Figura 4 – Formas de “comprar pela educação”.....	130
Figura 5 – Reprodução de um trecho do documento <i>Dicas para o desenvolvimento do trabalho nas salas de aula</i> .....	141
Figura 6 – Reprodução de um trecho da página principal do site do <i>Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo</i> .....	142
Figura 7 – Reprodução de um trecho do Regulamento do <i>Prêmio Educador Nota 10</i> que dispõe sobre a produção do relato.....	146
Figura 8 – Tipos de apoio ofertados pelo <i>Porvir</i> aos jornalistas.....	151
Figura 9 – Montagem com imagens disponíveis nos exemplares analisados da <i>Revista Avisa lá</i> .....	162
Figura 10 – Quadro sobre as evidências do impacto da qualidade do professor no aprendizado do aluno.....	189
Figura 11 – Ciclo de formação continuada.....	192
Figura 12 – Trecho do quadro <i>Exemplos para a prática: o que podemos aprender com cada experiência</i> .....	195
Figura 13 – Representação dos processos cíclicos colocados em operação pela pedagogia analisada.....	201
Figura 14 – Montagem com imagens referentes ao uso de tecnologias digitais .....	205
Figura 15A e 15B – Propostas de organização do espaço da sala de aula .....	211

**GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Subtemas abordados pelos grupos e seus respectivos percentuais de abordagem .....	27
Gráfico 2 – Formação de professores relacionada a diferentes disciplinas.....	28

## QUADROS

Quadro 1 – Comparação OSs e OSCIPs.....	53
Quadro 2 – Vantagens OSs e OSCIPs .....	53
Quadro 3 – Estratégias e organizações que serão investigadas .....	85
Quadro 4 – Iniciativas analisadas .....	86
Quadro 5 – Documentos esquadrinhados .....	86
Quadro 6 – Materiais empíricos analisados na Tese .....	88
Quadro 7 – Premiação da edição de 2017 do <i>Prêmio RBS de Educação</i> .....	144
Quadro 8 – Premiação da edição de 2017 do <i>Prêmio Educador Nota 10</i> .....	145
Quadro 9 – Área dos projetos desenvolvidos pelos professores premiados nas três últimas edições concluídas do <i>Prêmio Educador Nota 10</i> .....	148
Quadro 10 – Reportagens analisadas.....	170
Quadro 11 – Entrevistas analisadas .....	172
Quadro 12 – Formação acadêmica dos representantes das organizações que tiveram sua opinião expressa nos materiais .....	174

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EaD – Educação a Distância  
EF – Ensino Fundamental  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
IAPE – Parceria Interamericana para a Educação  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LISTO – Liderar, Inspirar e Transformar  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
OSs – Organizações Sociais  
OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público  
OSCs – Organizações da Sociedade Civil  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
STEM Brasil – Science, Technology, Engineering and Math Brasil  
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO – APRESENTANDO A PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (um recorte possível).....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação de professores no Banco de Teses e Dissertações da Capes ...</b>	<b>26</b>
2.1.1	Amplitude da área da formação de professores .....	26
2.1.2	Especificidades do objeto de pesquisa .....	33
<b>2.2</b>	<b>A formação de professores no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>DISCUSSÕES TEÓRICAS – FERRAMENTAS PARA IR ADIANTE ....</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>Notas sobre as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos .....</b>	<b>47</b>
3.1.1	As organizações da sociedade civil sem fins lucrativos .....	48
3.1.2	A regulamentação das práticas das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no contexto brasileiro .....	50
<b>3.2</b>	<b>Racionalidades políticas: do Estado máximo ao Estado mínimo .....</b>	<b>56</b>
<b>3.3</b>	<b>Cultura(s) e pedagogia(s) .....</b>	<b>64</b>
3.3.1	Da Cultura às culturas .....	64
3.3.2	Da Pedagogia às pedagogias .....	71
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>Pressupostos que guiam meu modo de pesquisar .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Material empírico .....</b>	<b>83</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise do material empírico .....</b>	<b>90</b>
<b>5</b>	<b>ORGANIZAÇÕES INVESTIGADAS (quem coloca a pedagogia em prática?).....</b>	<b>94</b>
<b>6</b>	<b>ESTRATÉGIAS E INICIATIVAS ANALISADAS – EXAMINANDO PARTICULARIDADES DA PEDAGOGIA .....</b>	<b>138</b>
<b>6.1</b>	<b>Como a pedagogia é implementada?.....</b>	<b>138</b>
6.1.1	Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso .....	138
6.1.2	Realização e/ou publicização de pesquisas.....	153
6.1.3	Publicação de revistas, livros e outros documentos.....	159
6.1.4	Participação em discussões sobre educação.....	169
6.1.5	Oferta de programas de formação e cursos independentes.....	176

6.2	De que tipo de pedagogia estou falando? .....	184
7	<b>MODELOS PRÉ-ESTABELECIDOS COMO PONTO DE PARTIDA (E DE CHEGADA) – COMO FUNCIONA A PEDAGOGIA?</b> .....	187
7.1	Reforçando a importância da formação de professores para o “sucesso” da educação.....	187
7.2	Propondo um modelo específico de capacitação docente .....	191
7.3	Desqualificando as iniciativas de formação que vêm sendo ofertadas aos professores .....	196
7.4	Atuando a partir das condições disponibilizadas.....	200
8	<b>FORMA(TA)NDO PROFESSORES: QUE APRENDIZAGENS SE PRETENDE EFETIVAR POR MEIO DA PEDAGOGIA?</b> .....	202
8.1	Aprendizagens pretendidas e preceitos neoliberais: uma relação potente	202
8.2	Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós” .....	220
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	222
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	230
	<b>APÊNDICE A – Resultados da pesq. realizada no site de busca Google...</b>	247
	<b>APÊNDICE B – Resultados da pesquisa realizada no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....</b>	249
	<b>APÊNDICE C – Nome, cargo e formação acadêmica da equipe efetiva em junho de 2017 na Fundação Lemann .....</b>	250
	<b>APÊNDICE D – Nome, cargo/instituição e formação acadêmica dos especialistas ligados a organizações da sociedade civil sem fins lucrativos ouvidos nas pesquisas.....</b>	252
	<b>APÊNDICE E – Aprendizagens almejadas pelas instituições que implementam a pedagogia em análise organizadas por assunto .....</b>	254
	<b>ANEXO A – Teste disponível no capítulo <i>A Escola no Mundo Moderno</i> do livro <i>Educar para a vida: Proposta pedagógica Labor</i> .....</b>	256

## 1 INTRODUÇÃO – APRESENTANDO A PESQUISA

---

**S**er professora, ser coordenadora pedagógica, enfim, atuar no campo da educação formal tem me possibilitado uma aproximação intensa com o tema da formação de professores. O que não significa dizer que seja uma aproximação tranquila. Pelo contrário, ao longo de minha trajetória profissional, tal assunto tem sido provocador tanto de constantes e distintas inquietações quanto de estratégias diferenciadas para encontrar possíveis respostas para elas.

Inicialmente, ao receber na escola em que desempenhava a função de coordenadora pedagógica estagiários em situação de final de curso com uma quantidade significativa de dúvidas sobre a prática docente, assim como ao verificar as dificuldades apresentadas pelos professores recém-formados durante a implementação de seu ofício, tais inquietações referiam-se, de certo modo, à qualidade da formação inicial desses profissionais. No intuito de equacioná-las, invocava conhecidas explicações relacionadas particularmente ao distanciamento entre a formação ministrada nas universidades e a “realidade escolar” ou outras tantas razões que havia aprendido a aceitar como válidas. E, como num “passe de mágica”, elas desapareciam.

No entanto, a partir de minha aproximação com as discussões pós-estruturalistas, inquietações de outra ordem sobre a formação docente começaram a ocupar meus pensamentos. Para compreendê-las, já não conseguia encontrar apoio nas justificativas conhecidas, talvez pelo fato de que elas não me satisfaziam mais. Parecia-me necessário ir além, buscar outras ferramentas, estranhar o que me soava tão familiar. Até porque, tal atitude favoreceria a efetivação da crítica nos moldes propostos por Foucault (2006a), ou seja, “[...] mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si” (p. 180). Ou, dito de outro modo, “[...] tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2006a, p. 180) — propósito que tenho perseguido desde que decidi me aventurar como pesquisadora. Imbuída desse espírito, bem como inspirada pelas palavras do autor quando ele nos fala que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (2006b p. 13), decidi tomar a formação de professores como meu tema de pesquisa ao longo do doutorado.

Mas qual seria o foco da Tese<sup>1</sup>? A qual(is) dessas inquietações de outra ordem me atentaria? Com o objetivo de posicionar-me frente a esses questionamentos, iniciei o estranhamento proposto por meio de um exercício não tão convencional em trabalhos acadêmicos, mas que, a meu ver, possibilitaria o acesso a um panorama geral das informações que chegam à boa parte da população brasileira sobre formação docente<sup>2</sup>. O que, de certo modo, justificaria tal quebra de protocolo. Refiro-me a uma pesquisa no principal site de busca do Brasil, isto é, o Google — responsável atualmente por 96,5% das pesquisas virtuais realizadas no País<sup>3</sup>. Além disso, traçar esse caminho inicial me pareceu interessante visto que, na contemporaneidade, o acesso a sites de busca é um dos caminhos seguidos quando desejamos saber um pouco mais sobre algo que não nos parece tão familiar, exatamente como me propus a encarar o tema em análise.

Dando início ao exercício, ao digitar a expressão “formação de professores” no referido site, 31.400.000 resultados tornaram-se disponíveis em menos de um segundo<sup>4</sup>. Após analisar os achados apresentados nas quatro primeiras páginas<sup>5</sup>, limite em que geralmente costumamos nos atentar ao realizar uma pesquisa como essa<sup>6</sup>, foi possível organizar esses materiais em seis categorias, a saber: a) cursos; b) centros de formação de professores; c) reportagens; d) artigos científicos; e) organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; e f) outros<sup>7-8</sup>. Com relação à recorrência dos resultados, comparando as categorias, a maior quantidade de registros obtidos remete a sites de instituições que têm como intuito oferecer cursos de capacitação on-line em diferentes áreas, incluindo a da educação, a custos reduzidos<sup>9</sup>. Em menor número, com uma quantidade bastante parecida, são indicadas páginas

---

<sup>1</sup> Grafarei a palavra tese ora com inicial maiúscula ora com inicial minúscula para diferenciar, respectivamente, o trabalho como um todo e a tese argumentativa que defendo em seu transcorrer.

<sup>2</sup> Faço tal afirmação, visto que a pesquisa TIC Domicílios 2016 sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, divulgada em setembro de 2017, informa que o percentual de brasileiros de 10 anos ou mais que utilizam a Internet chegou a 61%, o que corresponde a 107,9 milhões de usuários. Disponível em: <<http://www.cetic.br/noticia/tic-domicilios-2016-aponta-estabilidade-no-numero-de-domicilios-conecta-dos-por-meio-de-banda-larga-fixa/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

<sup>3</sup> Dados levantados pela empresa de métricas StatCounter referente ao mês de abril de 2018. Disponível em: <<http://gs.statcounter.com/search-engine-market-share/all/brazil>>. Acesso em: 31 maio 2018.

<sup>4</sup> Pesquisa realizada no dia 05 abril de 2015.

<sup>5</sup> Cabe destacar que existem diferentes variáveis utilizadas pelo Google para determinar se um site deve ou não pertencer às primeiras páginas de resultados. Dentre elas, podemos citar o serviço de anúncios Google AdWords que, entre suas vantagens, proporciona ao contratante que seu site seja exibido antes dos demais.

<sup>6</sup> A fim de verificar este limite, postei a seguinte pergunta em minha página do Facebook: “Quando você faz uma pesquisa no Google ou em sites afins, até que página de resultados você costuma consultar?”. Como resultado, obtive 22 respostas. A partir delas, o limite foi calculado por meio de uma média simples.

<sup>7</sup> Na categoria “Outros” foram agrupados os materiais únicos ou que tinham até duas reincidências.

<sup>8</sup> No APÊNDICE A é possível ter acesso aos resultados do exercício de pesquisa no Google.

<sup>9</sup> Para exemplificar, cito o site da Educaline Brasil, “[...] empresa [que] atua há mais de 10 anos na área educacional desenvolvendo cursos de capacitação e aperfeiçoamento”. Nesse site são oferecidos “cursos de

de centros de formação de professores, de reportagens, de artigos científicos e de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, como a Worldfund, a Labor Educacional, o Instituto Avisa Lá, a Fundação Lemann, o Todos Pela Educação, o Instituto Inspirare e a Fundação Victor Civita.

Em outro momento, a significativa presença de indicações de sites de organizações como essas entre os resultados de tal exercício talvez poderia ter sido vista por mim como algo acima de qualquer suspeita. Afinal, essas instituições afirmam ter como objetivo comum qualificar a educação, missão inquestionável para alguém da área assim como eu. Entretanto, considerando que me propus a olhar com estranhamento para as questões relativas à formação de professores que, a princípio, me pareceriam familiares, não poderia deixar de atentar para esse fato. Até mesmo porque, ele relaciona-se de modo direto a uma das inquietações de outra ordem que mencionei anteriormente, isto é, à participação de instituições de caráter não escolar<sup>10</sup> no nicho da formação docente.

Ao fazer isso, comecei a perceber que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos estavam mais envolvidas com a educação (e, conseqüentemente, com a formação de professores) do que eu poderia imaginar. Fatos que antes passavam despercebidos para mim, agora me saltavam aos olhos. A impressão que eu tinha era de que havia iniciativas desse tipo de organização por toda a parte. Isso porque, elas eram divulgadas e exaltadas na TV aberta tanto durante a programação<sup>11</sup> quanto no decorrer dos comerciais<sup>12</sup>, eram efetivadas em escolas públicas de municípios vizinhos ao meu<sup>13</sup>, se faziam presentes,

---

educação a partir de 39 reais”. Disponível em: <<https://www.educaline.com.br/pagina/0/Quem-Somos>>. Acesso em: 19 set. 2017.

<sup>10</sup> A expressão instituições de caráter não escolar, no caso desta Tese, refere-se a entidades que não têm como finalidade a educação escolar. O que não significa, porém, que elas não estejam envolvidas com a educação das pessoas.

<sup>11</sup> Dois exemplos de programas de televisão em que iniciativas de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos são divulgadas e exaltadas podem ser encontrados nos seguintes links: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/03/falta-de-acompanhamento-psicologico-e-maior-problema-na-escola-dizem-professores.html>> e <<https://globoplay.globo.com/v/4191126/>>, acessados em: 13 nov. 2017. O primeiro deles direciona a uma reportagem do *Fantástico* que toma como base os dados obtidos na pesquisa *Conselho de Classe*, realizada pela Fundação Lemann, para falar sobre os desafios que os professores encontram no exercício de sua profissão. O segundo dá acesso a uma entrevista com Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, exibida no *Programa Mais Você* em que uma das iniciativas da instituição é apontada como um caso de sucesso.

<sup>12</sup> Dois exemplos de propagandas de iniciativas de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos veiculadas no decorrer de comerciais da TV aberta podem ser encontrados nos seguintes links: <<https://www.youtube.com/watch?v=ClidsqVrVGc>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=-Koe6RdYFc4>>, acessados em: 13 nov. 2017. Eles apresentam, respectivamente, a propaganda do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo* e a do *Prêmio Educador Nota 10*.

<sup>13</sup> Cito como exemplo a implementação dos programas *Formar em Rede* e *Além dos números*, ambos do Instituto Avisa Lá, nas escolas municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo, cidade situada a 44Km de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul.

inclusive, nas bibliotecas das instituições em que eu atuava<sup>14</sup>. Questionava-me como eu nunca havia percebido isso...

Ademais, não eram apenas as iniciativas que pareciam se multiplicar, isso acontecia também com a presença de representantes de instituições desse gênero nas discussões sobre educação. Algo que pode ser exemplificado por meio das reportagens *Especialistas criticam ausência do MEC em plano da presidência para a educação*<sup>15</sup> e *Formação de professor boa é contínua e prática*<sup>16</sup>, publicadas, respectivamente, no *Jornal O Estado de São Paulo* e no site da *Porvir*. Afinal, na primeira, a apreciação da coordenadora do Movimento Todos Pela Educação<sup>17</sup>, Alejandra Velasco, e da diretora-executiva do Instituto Inspirare, Anna Penido, são postas em evidência. Já na segunda, além de ter a sua opinião expressa, a coordenadora de projetos da área de formação de professores da Fundação Lemann, Mila Molina, teve uma de suas ideias utilizada como título da reportagem. Pelo mesmo motivo, destaco ainda como exemplo desse fenômeno a matéria *Educação é baseada em achismos, não em ciência, diz Viviane Senna*<sup>18</sup>, publicada no *Jornal Folha de São Paulo*, que expõe a hipótese da presidente do Instituto Ayrton Senna sobre a educação.

Cruzando tais dados com as discussões que vinha realizando no grupo de pesquisa *Cultura e Pedagogia na Modernidade Líquida*<sup>19</sup>, comecei a suspeitar da possibilidade de estarmos vivenciando certa flexibilização em relação a quais instituições poderiam atuar como formadoras de professores na atualidade. Acontecimento que estaria permitindo que entidades de caráter não escolar, como é o caso das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, pudessem ingressar no nicho da formação docente.

Mobilizada por tal suspeita, realizei uma nova pesquisa<sup>20</sup> em busca de outras organizações com as mesmas características que também pudessem estar ligadas à formação de professores. Além disso, me detive a identificar as estratégias por meio das quais elas

<sup>14</sup> Refiro-me, especialmente, à presença de exemplares da *Revista Nova Escola* nas bibliotecas das instituições em que eu atuava.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/especialistas-criticamausencia-do-mec-em-plano-da-presidencia-para-a-educacao/>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/formacao-de-professor-boa-e-continua-pratica/>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

<sup>17</sup> Este cargo era o que Alejandra Velasco ocupava na época da reportagem. Atualmente, ela é uma das sócias-efetivas da instituição.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

<sup>19</sup> Grupo de pesquisa coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa C. Vorraber Costa que se propõe a estudar as conexões entre educação e cultura contemporânea, procurando “[...] mostrar por outros ângulos como as coisas acontecem, como elas se tornam o que são”. Para isso, toma como quadro teórico os Estudos Culturais em Educação em sua vertente pós-estruturalista e tem como princípio o entendimento de cultura enquanto “[...] constitutiva de nossos modos de ver, pensar e ser”. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/neccso/pesquisas\\_andamento.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/pesquisas_andamento.htm)>. Acesso em: 22 set. 2017.

<sup>20</sup> Esta pesquisa também foi realizada por meio da ferramenta de busca do Google utilizando o cruzamento dos descritores organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e formação de professores.

estariam se propondo a atuar. Nesse sentido, a busca por outras instituições acrescentou aos resultados anteriores a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. No tocante à forma de atuação tanto dessas quanto das demais entidades já citadas, foi possível perceber que elas efetivavam uma multiplicidade de iniciativas que pertencem, basicamente, a cinco tipos de estratégias, quais sejam: a) Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso; b) Realização e/ou publicização de pesquisas; c) Publicação de revistas, livros e outros documentos; d) Participação em discussões sobre educação; e e) Oferta de programas de formação e cursos independentes.

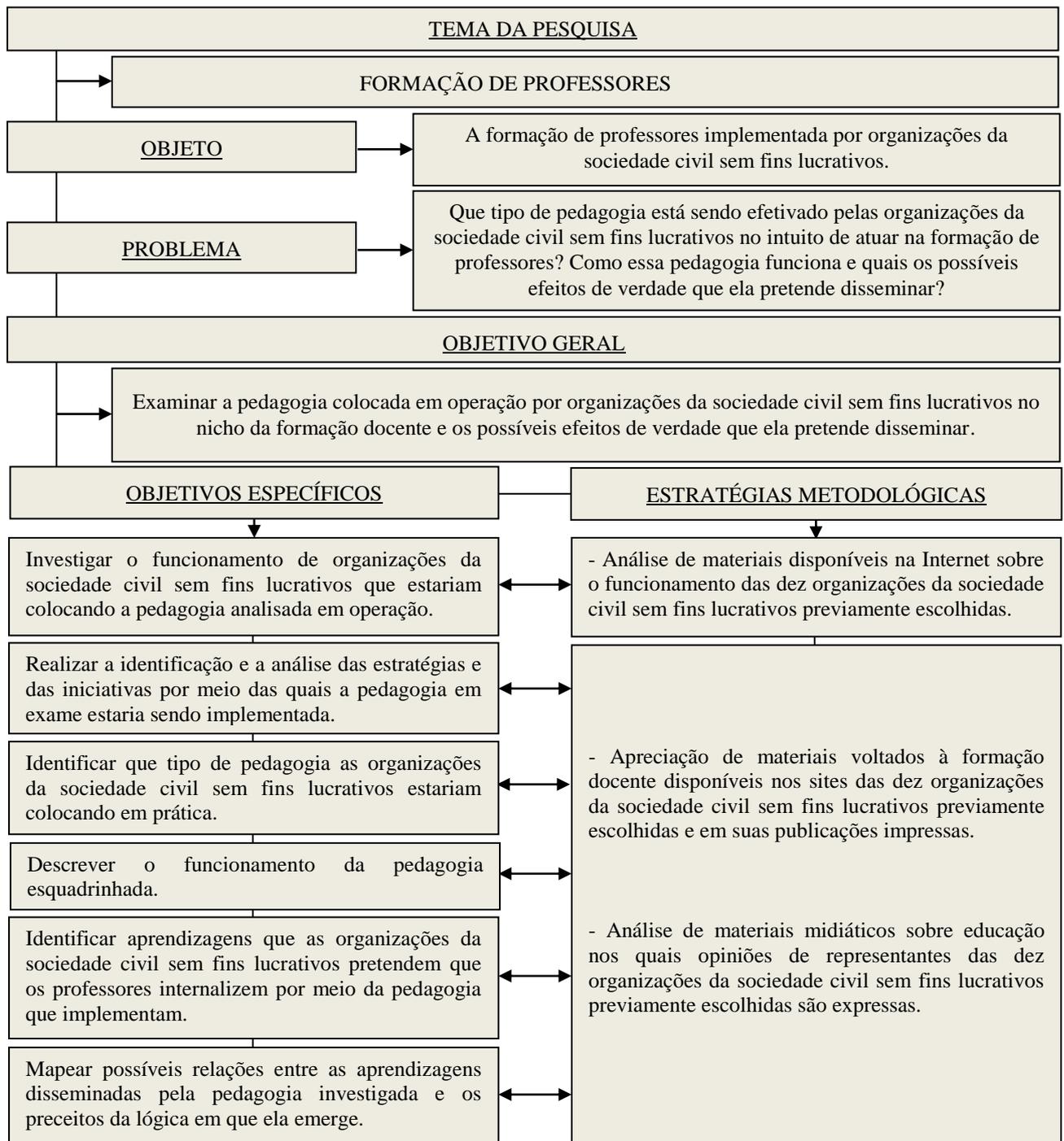
Com relação a tais estratégias, à primeira vista pode-se pensar que nem todas elas estariam vinculadas à formação de professores, posto que algumas parecem se distanciar, em certo sentido, das que costumamos considerar destinadas a ensinar algo a alguém. Contudo, tomando como referência a proposição de que há intencionalidade pedagógica nos diferentes lugares onde o poder é organizado e difundido (STEINBERG, 2001), é possível dizer que as cinco estratégias (e suas respectivas iniciativas) estão especialmente implicadas no processo de formação docente. Até porque, ao colocarem em destaque e valorizarem certos comportamentos e práticas, elas vão ensinando sobre as formas mais corretas de ser e agir desses profissionais.

Sendo assim, unindo o referido entendimento à suspeita relacionada à flexibilização no tocante a quais instituições poderiam atuar como formadoras de professores na atualidade, pareceu-me possível cogitar que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos estariam colocando em funcionamento um tipo específico de pedagogia voltada à formação de professores. Pedagogia aqui entendida como um processo de produção de sujeitos e condução de condutas que “[...] envolve um conjunto de saberes e práticas que cada indivíduo é incitado a fazer operar sobre si para tornar-se sujeito de determinados discursos” (CAMOZZATO, 2014, p. 575). Mas que pedagogia seria essa? Que tipo de sujeito ela almejaria produzir? De que forma ela agiria a fim de conduzir as condutas docentes? Quais saberes e práticas os professores seriam incitados a fazer operar sobre si por intermédio dela? Que discursos ela tomaria como verdadeiros? Quais as aprendizagens ela disseminaria? Quais possíveis relações entre ela e o contexto em que vivemos?

Motivada pelos referidos questionamentos, decidi tomar como objeto da Tese a formação de professores implementada por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos em busca de encontrar possíveis respostas para as seguintes perguntas de pesquisa: que tipo de pedagogia está sendo efetivado pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no intuito de atuar na formação de professores? Como essa pedagogia funciona e

quais os possíveis efeitos de verdade que ela pretende disseminar? Perguntas essas que foram levadas em consideração para a elaboração tanto dos objetivos deste estudo quanto das estratégias metodológicas que seriam efetivadas a fim de alcançá-los. Informações que opto por disponibilizar no mapa da pesquisa<sup>21</sup> exposto a seguir (fig.1):

Figura 1 – Mapa da Pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela autora.

<sup>21</sup> A ideia de elaborar um mapa da pesquisa foi inspirada no que fez Bortolazzo (2015) em sua Tese.

Cumpra salientar, já de início, que o caminho trilhado ao longo da investigação descrita em tal mapa permitiu que eu formulasse a seguinte tese argumentativa:

As mudanças conectadas à racionalidade neoliberal referentes ao papel do Estado no desenvolvimento de políticas de cunho social — como é o caso da educação —, possibilitaram que se instaurasse certa flexibilização em relação a quais instituições poderiam atuar como formadoras de professores na atualidade. Com isso, diferentes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos ingressaram no nicho da formação de professores, colocando em prática uma pedagogia a qual denomino de híbrida por resultar da combinação de características das pedagogias escolares e daquelas nomeadas como pedagogias culturais<sup>22</sup>. Essa pedagogia híbrida, no caso analisado neste estudo, produz sua própria necessidade, bem como opera no intuito de efetivar as aprendizagens almejadas por meio de processos cíclicos que tem como ponto de partida (e de chegada) modelos pré-estabelecidos pelas instituições que a implementam: de formação docente, no primeiro caso; e de professor, no segundo caso.

Além disso, levando em consideração o contexto social, político e econômico em que tal pedagogia emerge, as aprendizagens disseminadas por ela relacionam-se de modo potente a preceitos da lógica neoliberal. Nesse sentido, acredito que a pedagogia híbrida voltada à formação de professores implementada pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos seria uma das formas de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”, de ele “nos constituir”, como diz Ball (2014), ou seja, do neoliberalismo falar e agir “[...] por meio de nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais” (p. 64). Uma forma especialmente estratégica, porque, ao ter como foco a formação docente, os investimentos para que os ideais neoliberais sejam internalizados são potencializados, visto que os efeitos dessa pedagogia não atingem apenas os professores, mas também os estudantes com os quais ele trabalha, assim como, por meio deles, quiçá a sociedade como um todo. Ademais, acredito, ainda, que a referida pedagogia, ao proporcionar que tal racionalidade funcione desse modo, poderia contribuir no sentido de reduzir a necessidade de estratégias exógenas do neoliberalismo no intuito de mantê-lo como lógica vigente.

---

<sup>22</sup> Como será abordado no capítulo *Discussões teóricas – ferramentas para ir adiante*, pedagogias culturais são as “[...] pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, para além daqueles que delimitam territórios escolares ou escolarizados” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 3).

A fim de defender a referida tese, bem como de detalhar o caminho que me levou à sua formulação, organizei o presente trabalho em nove capítulos, sendo o primeiro esta Introdução. Capítulo no qual, conforme ficou evidente em seu transcorrer, apresento a pesquisa em termos gerais, visando explicitar ao leitor a problematização em que se envolverá.

No segundo capítulo, denominado *A produção acadêmica brasileira contemporânea sobre formação de professores (um recorte possível)*, exponho um estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte” realizado a partir da análise de pesquisas publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Nesse estudo, abordo, inicialmente, a amplitude do tema e, em seguida, as especificidades do objeto de pesquisa colocado sob suspeita.

No terceiro capítulo, chamado *Discussões teóricas – ferramentas para ir adiante*, disserto sobre referenciais que funcionaram para mim como pontos de partida para a realização desta investigação. Com tal finalidade, em sua primeira seção, apresento discussões relacionadas às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos tanto sobre o significado desse termo e sobre os motivos que me fizeram adotá-lo quanto no tocante às tentativas contemporâneas de regulamentar as práticas desse tipo de instituição. Na segunda seção discorro sobre algumas das racionalidades políticas postas em funcionamento em nossa sociedade com o intuito de exercer o que Foucault (2008a; 2008b) denomina de “arte de governar”, dando ênfase ao neoliberalismo. Ademais, evidencio como pode ter se dado a passagem de um modelo de governo regido pela lógica do Estado máximo para outro administrado pela lógica do Estado mínimo. Já na terceira seção reúno referenciais sobre cultura(s) e pedagogia(s) no intento de demonstrar o processo de ampliação de sentido pelo qual ambos os conceitos passaram a fim de que fosse possível compreendê-los da forma como alguns campos de investigação os compreendem hoje, entre eles, os Estudos Culturais em Educação, campo ao qual este estudo se filia.

No quarto capítulo, intitulado *Trajectoria metodológica da pesquisa*, explicito, em um primeiro momento, os pressupostos que guiam meu modo de pesquisar. Em seguida, levando em consideração tanto esses pressupostos quanto o objeto de pesquisa problematizado, detalho as estratégias metodológicas que foram seguidas a fim de alcançar os objetivos desta Tese. E, para finalizar, aponto como se deu a análise do material obtido justamente por intermédio dessas estratégias.

No quinto capítulo, nomeado *Organizações investigadas (quem coloca a pedagogia em prática?)*, apresento as dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que foram investigadas nesta pesquisa. Para isso, esclareço alguns pontos, como: quando elas foram fundadas, por quem, com qual missão, de que forma atuam, etc. Além disso, nesse trecho do estudo, destaco características dessas organizações que, a meu ver, impactam nos delineamentos da pedagogia voltada à formação de professores que defendo estar sendo colocada em operação por essas instituições.

No sexto capítulo, chamado *Estratégias e iniciativas analisadas – examinando particularidades da pedagogia*, demonstro, a partir da apresentação das iniciativas que foram esquadrihadas referentes a cada uma das estratégias, como a pedagogia em exame estaria sendo implementada e, em consequência disso, que tipo de pedagogia seria essa. Ademais, explico os motivos que me fizeram considerar a possibilidade de atribuir à tal pedagogia a denominação de híbrida.

No sétimo capítulo, intitulado *Modelos pré-estabelecidos como ponto de partida (e de chegada) – como funciona a pedagogia?*, dedico-me a responder, através da análise dos relatórios das pesquisas que fazem parte do material empírico desta Tese, como acontece o funcionamento da pedagogia colocada sob suspeita. Para tanto, tomo como referência uma de suas características peculiares, isto é, a produção de sua própria necessidade. Isso porque, considero ela potente no sentido de elucidar como se dá a efetivação dos processos cíclicos por meio dos quais a pedagogia atua.

No oitavo capítulo, nomeado *Forma(ta)ndo professores: que aprendizagens se pretende efetivar por meio da pedagogia?*, conforme o título deixa evidente, discorro sobre algumas aprendizagens que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos almejam que os professores internalizem através da pedagogia que implementam. Nessa parte da investigação, invisto também na discussão sobre a relação entre essas aprendizagens e preceitos da lógica neoliberal, bem como esclareço porque considero que a pedagogia analisada seria uma das formas de fazer funcionar o neoliberalismo “dentro de nós”.

No nono capítulo — *Considerações finais* — no intuito de retomar os principais “achados” da pesquisa e de expor um pouco de seus “bastidores”, explico, de forma breve, como se deu o processo de construção da tese argumentativa defendida em seu transcorrer. Além disso, discorro sobre o que o estudo empreendido possibilitou concluir para além dessa tese, bem como apresento alguns questionamentos que as aprendizagens construídas durante a investigação me permitiram formular e que, hoje, se apresentam para mim como convites para prosseguir pesquisando.

Tendo apresentado o modo como organizei esta Tese e encaminhando-me para a finalização deste primeiro capítulo, considero necessário ressaltar, ainda, que, para além dos objetivos descritos no mapa da pesquisa, meu propósito ao realizar esta análise diz respeito a procurar contribuir com a produção de conhecimentos sobre a temática colocada sob suspeita. Conhecimentos esses que, talvez, possam servir de subsídios tanto para tensionar certos tipos de formação de professores colocados em funcionamento na contemporaneidade quanto para pensarmos em outros modos de atuar nessa importante e decisiva área da educação.

## 2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (um recorte possível)

---

**T**omar a formação de professores como meu tema de pesquisa ao longo do doutorado exigiu certo conhecimento no tocante ao que vem sendo produzido nessa área, tanto em sua amplitude quanto em relação às especificidades do objeto de pesquisa que escolhi problematizar. Em busca de alcançar tal objetivo, realizei um estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte” sobre a formação docente no Brasil que será apresentado neste capítulo. O pretendido ao efetivá-lo foi realizar, na medida do possível<sup>23</sup>, o que Romanowski e Ens (2006) propõem no artigo *As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação*, isto é, um mapeamento buscando identificar e examinar os conhecimentos já elaborados, seus enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Antes de apresentar o modo como esse estudo ocorreu e seus resultados, ressalto que, além dele ter possibilitado a sistematização de um recorte da produção brasileira sobre formação de professores, ele permitiu com que eu pudesse identificar pesquisas com propósitos parecidos com os meus que serviram de fundamentação e/ou inspiração para a realização desta Tese, bem como oportunizou que eu colocasse à prova sua originalidade.

Ciente da impossibilidade de abranger a totalidade das pesquisas produzidas no país envolvendo o tema da formação docente foram necessárias algumas escolhas metodológicas preliminares para dar início à referida análise. A primeira delas em relação a que recorte da produção seria esquadrihado. A segunda, relativa ao banco de dados no qual a investigação seria efetivada. Já a terceira, vinculada aos descritores que utilizaria para realizar as buscas no banco de dados selecionado. Sendo assim, minha opção metodológica inicial resultou na escolha da produção acadêmica contemporânea como material de análise. Consequentemente, levando em consideração que grande parte dessa produção pode ser representada pelas teses e dissertações, tal critério foi utilizado como segundo demarcador. No tocante ao banco de dados que utilizaria, optei, em um primeiro momento, pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes, visto que ele é mantido por um órgão que “[...] desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”<sup>24</sup>. Contudo, no decorrer das análises, decidi incluir o repositório da

---

<sup>23</sup> Utilizo a expressão “na medida do possível”, pois reconheço a dificuldade de realizar um estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte” frente à vasta produção sobre formação de professores publicada no Brasil.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A opção metodológica vinculada à escolha de descritores focalizou, inicialmente, a amplitude da área por meio do descritor *formação de professores*<sup>25</sup> e, posteriormente, as especificidades do objeto de pesquisa através da combinação desse descritor e de similares<sup>26</sup> com outros específicos que detalharei adiante. Do mesmo modo, também apresentarei no decorrer deste capítulo algumas opções metodológicas complementares que se tornaram necessárias à medida que o estudo foi avançando.

Com o intuito de expor tanto esses e outros detalhamentos, bem como os resultados do estudo empreendido, organizei este capítulo em duas partes. Na primeira, apresento as análises realizadas a partir das pesquisas obtidas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Já na segunda, exponho a apreciação do levantamento complementar realizado no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

## **2.1 A formação de professores no Banco de Teses e Dissertações da Capes**

### **2.1.1 Amplitude da área da formação de professores**

Em busca de teses e dissertações que pudessem auxiliar no conhecimento do que vem sendo produzido na área da formação de professores em sentido amplo, conforme anunciado anteriormente, decidi realizar um primeiro movimento de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>27</sup> utilizando o descritor *formação de professores*. Esse movimento gerou 3596 registros que foram reduzidos a 246 com o refinamento da busca por meio da solicitação para que apenas as teses e dissertações que apresentassem tal descritor em seu título aparecessem como resultado<sup>28</sup>. Levando em consideração que esses registros — mesmo referindo-se a um recorte bastante específico — me ajudariam a identificar alguns pontos relevantes sobre o tema em análise, optei por valer-me deles para compor uma parte significativa do material empírico deste estudo.

---

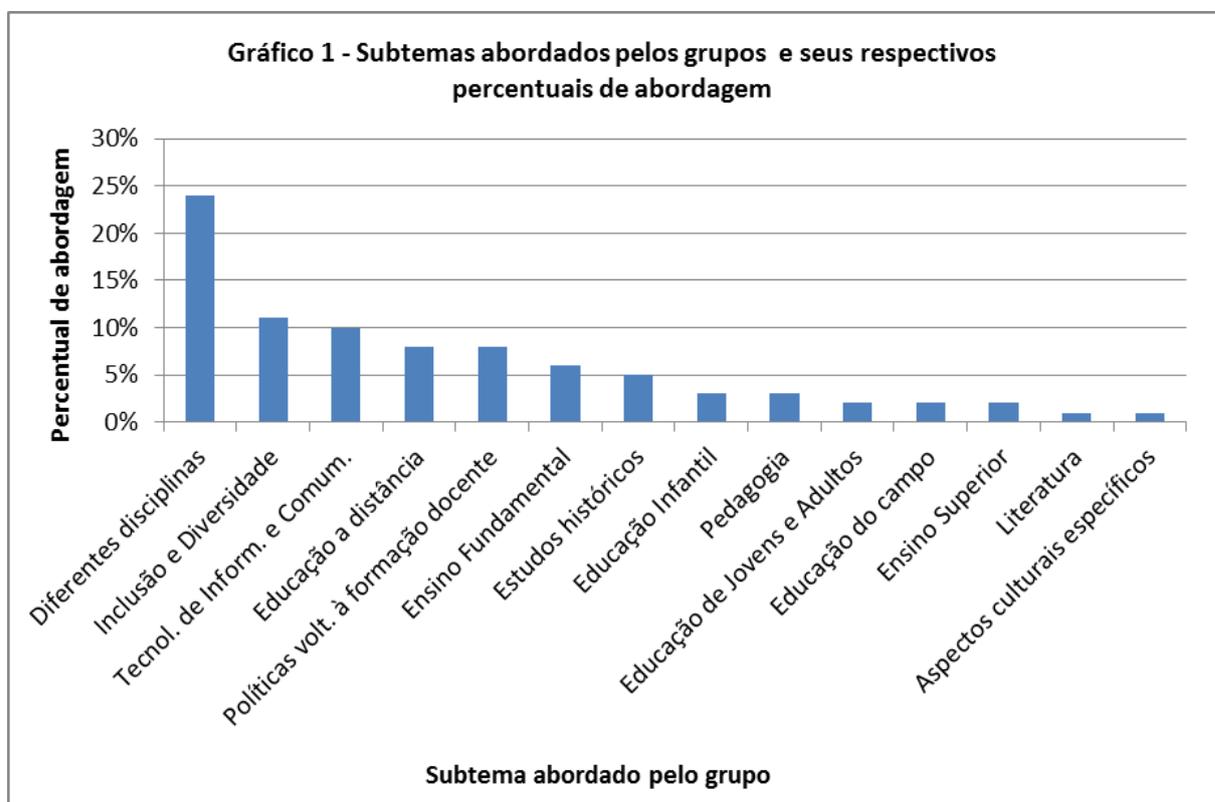
<sup>25</sup> Devido à quantidade de trabalhos disponibilizados por meio deste descritor, ele foi o único utilizado para tratar sobre a amplitude da área. Contudo, como é possível perceber na análise dos resultados obtidos, outros descritores importantes para a pesquisa acabaram sendo contemplados de forma indireta, a saber: formação inicial de professores e formação continuada de professores.

<sup>26</sup> Refiro-me a descritores como: formação docente, formação de educadores, capacitação de professores, capacitação docente e capacitação de educadores.

<sup>27</sup> Pesquisa realizada em novembro de 2015.

<sup>28</sup> Tenho ciência de que optar por esta estratégia resultou no fato de que muitos trabalhos que abordam o tema deixassem de ser analisados. Contudo, minha pretensão com tal estudo, como expresso no título do capítulo, é apresentar “um recorte possível” e não a totalidade das pesquisas sobre formação de professores.

Após esquadrihar, prioritariamente<sup>29</sup>, os resumos desses 246 trabalhos, inspirada na recomendação de Soares e Maciel (2000) sobre a necessidade das pesquisas do tipo “estado da arte” possuírem “[...] categorias que identifiquem, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (p. 9), os organizei em quatorze grupos de acordo com o subtema abordado em cada um deles<sup>30</sup>. Para compô-los, considerei a recorrência dos tópicos. Assim, para que um grupo fosse constituído, o tópico deveria ter sido problematizado em pelo menos três pesquisas. No gráfico 1 apresento os subtemas abordados pelos grupos e seus respectivos percentuais de abordagem.

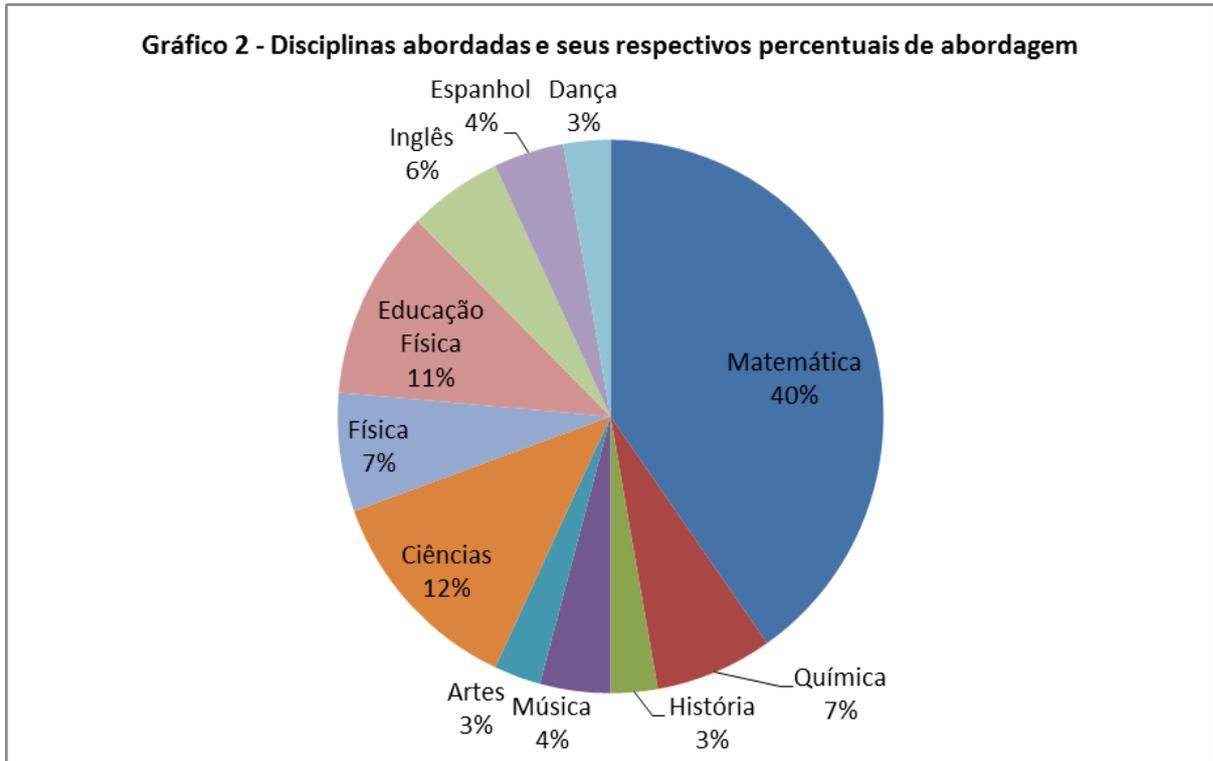


Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Como é possível observar no gráfico acima, o grupo com o maior número de teses e dissertações, totalizando 24% das produções da área, reúne pesquisas que abordam a formação de professores relacionada a diferentes disciplinas. Mas que disciplinas são essas? Qual é o percentual de abordagem de cada uma delas? As respostas para ambas as perguntas encontram-se no gráfico 2.

<sup>29</sup> Refiro-me à priorização, pois, em alguns casos, foi necessário recorrer ao trabalho na íntegra em função do resumo não conter os dados necessários para a realização da análise.

<sup>30</sup> Informo que algumas das teses e dissertações foram enquadradas em mais de um grupo por abordarem, ao mesmo tempo, assuntos diferentes relacionados à formação de professores.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Dentre as pesquisas que abordam a formação de professores relacionada a diferentes disciplinas estão as de Beline (2012) e Varela (2011), ligadas à disciplina de Matemática — subgrupo que abrange 40% das investigações desse primeiro grupo. Além delas, outros exemplos são os estudos de Bedin (2012) e Bassoto (2011) focados na disciplina de Química; de Pacievitch (2012) e Oliveira (2012) na de História; de Gonçalves (2012) e Esperidião (2011) na de Música; de Barros (2012) e Bellé (2012) na de Artes; de B. Souza (2012) e G. Santos (2012) na de Ciências; de E. Gomes (2012) e Ruas (2012) na de Física; de Duboc (2012) e Gaffuri (2012) na de Inglês; de P. Machado (2011) e Rinaldi (2011) na de Espanhol; de Pacheco (2011) e Dias (2011) na de Educação Física; e de Azeredo (2011) e Barbosa (2011) na de Dança.

O segundo grupo com maior incidência de pesquisas compreende os estudos sobre Inclusão e Diversidade que totalizam 11% do recorte analisado. Nele, as questões relativas à falta de preparo dos professores, bem como as concernentes às mudanças necessárias na formação docente para que a inclusão se efetive e a diversidade seja problematizada nos espaços formativos ganham destaque. Exemplos de tais proposições podem ser encontrados nas análises de Vargas (2012), Bonotto (2011) e Fernandes (2011), no tocante à inclusão, e de Lemos (2011), K. Silva (2011) e A. C. Santos (2012), no que se refere à diversidade. Os trabalhos que discutem particularmente a Educação Especial também fazem parte desse grupo

e podem ser representados pelas teses e dissertações de Silveira (2011), Lehmkuhl (2011) e Rodrigues (2012). Ademais, o grupo é composto por pesquisas que problematizam a formação de professores direcionada a nichos específicos que pareciam estar sendo negligenciados, como é o caso das análises de Bendazzoli (2011), Antunes (2012) e V. Gomes (2012), todas focadas na formação destinada a professores indígenas.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)<sup>31</sup> é o assunto abordado por 10% das investigações esquadrihadas. Ao analisá-las, é possível perceber que uma parte significativa dessas pesquisas parece defender a necessidade da inserção das tecnologias como uma das possíveis saídas para os dilemas encontrados nas escolas atualmente, especialmente para os relacionados à falta de motivação para aprender. Nessa linha de pensamento, Barroqueiro (2012, p. s/n) concluiu em sua tese que “as TICs podem trazer uma maior motivação às aulas, uma participação mais efetiva dos alunos e uma melhora acentuada na aprendizagem”. No mesmo viés, L. Machado (2011, p. 6) afirmou em sua dissertação que

O computador possui recursos que despertam o interesse, como as multimídias, programas que articulam jogos, informações educativas e oportunidades de uso que possibilitam uma forma diferente de acesso às informações e à construção do conhecimento.

O uso das TICs também é pensado por parte do grupo como modo de distanciamento das práticas dos modelos “tradicionais” de ensino, conforme sugerem, por exemplo, as pesquisas de V. Santos (2012) e Salesi (2011). Entretanto, para que isso seja possível, algumas análises apontam a necessidade de “[...] uma formação docente que possibilite perceber as tecnologias como potencializadoras de construção de conhecimentos” (SOARES, 2011, p. 7). Formação que seria capaz de superar a abordagem instrucionista, algo identificado nas investigações de L. Machado (2011) e Correa (2012) como uma das principais problemáticas presentes na utilização das TICs.

Ligado a esse subtema está o grupo de pesquisas que trata sobre a Educação a Distância (EaD). Grupo constituído por 8% dos estudos obtidos por meio do descritor *formação de professores* no repositório da Capes. Basicamente, os assuntos abordados nesse grupo relacionam-se às políticas de Educação a Distância, às diferentes licenciaturas oferecidas a distância — como Educação Física, Matemática, Pedagogia, Artes Visuais, Música e Espanhol — e às questões mais gerais da EaD. As pesquisas de Possolli (2012),

---

<sup>31</sup> Em algumas pesquisas o termo utilizado é Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Medeiros (2012), O. Souza (2011) e Araújo (2011) são exemplos do primeiro caso, os estudos de Eid (2011), Lucena (2012) e Quaranta (2011) do segundo caso e as dissertações de Nascimento (2011), Melo (2011), Maia (2011) e Procópio (2011) do terceiro caso.

Representando outros 8% das 246 pesquisas, as investigações sobre políticas voltadas à formação docente marcam presença na produção acadêmica da área analisada. Políticas relativas à Educação a Distância (como foi possível observar no grupo anterior), à Inclusão, à Educação Indígena, à Educação Infantil, ao Ensino Médio, etc. são abordadas nesse conjunto de trabalhos. Em relação a essas análises, é possível dizer que algumas delas buscam problematizar a implicação tanto do capitalismo quanto de organismos multilaterais na formulação de políticas de formação de professores. Tal fenômeno é evidenciado, por exemplo, na tese de Macedo (2011) denominada *A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período de 1990-2010*, bem como na pesquisa de Gomide (2012) intitulada *A Unesco e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990*.

Investigações sobre o Ensino Fundamental (EF) compõem o sexto maior grupo de pesquisas, totalizando 6% das teses e dissertações esquadrihadas. Nele, fica evidente que o interesse dos pesquisadores está localizado nos anos iniciais do EF em detrimento dos anos finais. Assuntos como a inclusão, o pensamento criativo, o estágio supervisionado, entre outros abordados no grupo são todos focados nos anos iniciais. Isso fica evidente inclusive nos próprios títulos dos estudos. Para exemplificar, dentre eles, destaco os seguintes: “Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência: caminhos trilhados por professoras dos *anos iniciais*” (VARGAS, 2012, grifos meus); “Desenvolvimento do pensamento criativo em espaços digitais na formação de professores dos *anos iniciais* do Ensino Fundamental” (FILHO, 2011, grifos meus); e “Estágio supervisionado na formação de professores em serviço dos *anos iniciais* do Ensino Fundamental” (HONÓRIO, 2011, grifos meus). Nesse grupo, algumas teses e dissertações têm se preocupado, inclusive, em problematizar a formação de professores específica para os anos iniciais nas áreas de Ciências e Matemática. As pesquisas de Leboeuf (2011), Cordeiro (2011), Palanch (2011) e Ferreira (2011) são exemplos de trabalhos que têm se dedicado a isso. Após analisá-los, é possível dizer que os pesquisadores se propõem a tal desafio por perceberem, como afirma um deles, “no caso da formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a pequena ou nenhuma formação na área de conteúdos de ciências e mesmo nas metodologias de ensino de ciências” (LEBOEUF, 2011, p. 8). Ou ainda, por identificarem,

segundo Cordeiro (2011), que parte dos problemas atribuídos ao ensino e à aprendizagem de Matemática advenha do processo de formação de professores.

Estudos de caráter histórico que buscam entender o funcionamento da formação docente em outras épocas perfazem 5% do total das pesquisas. Os trabalhos de Perez (2012), R. Costa (2011) e V. Ferreira (2012) que abordam, respectivamente, os períodos de 1875 a 1894, 1900 a 1904 e 1940 a 1960 são apenas alguns exemplos pertencentes a esse grupo. A análise das formações oferecidas em instituições escolares específicas, como na Escola Normal de São Paulo e no Colégio Estadual Antônio Raposo Tavares, também é uma característica desse conjunto de investigações. Outra particularidade é que, assim como acontece no grupo sobre a formação de professores relacionada a diferentes disciplinas, as pesquisas que abordam a área da Matemática perfazem um total significativo dos trabalhos de cunho histórico, isto é, 38%. O estudo comparado entre a formação de professores de Matemática na Bahia e em Portugal, realizado por Bertani (2012), assim como a história da disciplina de Matemática e sua influência na formação de professores desse mesmo componente curricular, tema da dissertação de Gibim (2012), são trabalhos que, junto a outros, compõem tal porcentagem.

O grupo sobre Educação Infantil e o grupo sobre Pedagogia assumem o 8º lugar em relação à quantidade de trabalhos que compõem o recorte analisado, ambos totalizando 3% das pesquisas. O primeiro deles é composto pelas teses e dissertações de Pereira (2011), L. F. Rodrigues (2011), M. Oliveira (2011), M. Gomes (2012), M. Souza (2012), Nóbrega (2012) e A. Santos (2012). Já o segundo é formado pelos estudos de Moraes (2011), Lucena (2012), Cândido (2011), Bernardo (2012), Batista (2012), J. Souza (2012), A. Souza (2011), Gaya (2012), Araújo (2011) e Moura (2011). Ademais, uma das pesquisas, qual seja: a dissertação de Berwanger (2011), pode ser enquadrada nos dois grupos, visto que investigou ambos os assuntos.

Em 9º lugar, com 2% dos trabalhos, estão os grupos que contemplam as pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Ensino Superior. No conjunto de estudos sobre a EJA, as preocupações se referem, principalmente, à formação de professores para a alfabetização de jovens e adultos e para o ensino de Matemática. Além disso, o grupo é composto por uma dissertação que procurou problematizar os elementos constitutivos da formação de professores da e para a EJA (GAYA, 2012) e por outro estudo que se propôs a discutir as potencialidades de práticas educativas em espaços urbanos na formação de professores que atuam na EJA (S. SILVA, 2011). O conjunto de trabalhos que trata sobre a Educação do Campo tem seus interesses voltados, por exemplo, à importância da

etnomatemática nos contextos rurais, como é o caso dos trabalhos de P. Silva (2011) e L. Costa (2012); à apropriação da escrita na formação de professores de Ciências para a educação no campo, assunto pesquisado por Pio (2011); à realidade da educação no campo e os desafios para a formação na perspectiva dos movimentos sociais, foco da tese de Carvalho (2011), entre outros. O grupo formado pelas pesquisas sobre Ensino Superior compreende, especialmente, os estudos que se dedicaram a analisar a formação oferecida aos professores para atuar nesse nível de ensino. Queiros (2012), Pereira (2012), Ribeiro (2012), Wild (2012) e Sigalla (2012) são pesquisadores que se dedicaram a esse tipo de análise.

Em número menos significativo, compreendendo 1% das pesquisas, estão os grupos formados pelas investigações sobre literatura e referentes a aspectos culturais específicos. O primeiro deles é composto por trabalhos que procuram, em suma, destacar a importância da literatura na formação docente. Para isso, optam por abordar tanto a leitura literária em espaços não escolares e suas relações com a formação docente (CARVALHO, 2012) quanto o lugar da literatura na formação de professores de Espanhol (MORALES, 2012) e (PAIVA, 2012). Já no segundo grupo, as pesquisas se dispõem a analisar, por exemplo, a relação da língua com a cultura e a sociedade (SILVA, 2012); a diversidade histórica cultural e os saberes implicados na formação docente (HEINECK, 2011); e os processos de significação / identificação cultural e gestão de demandas de diferenças (GRACA, 2012) — pesquisa que utilizou como base a proposição de Stuart Hall sobre a centralidade da cultura, algo importante também para esta Tese.

Os outros 14% que completam a totalidade dos trabalhos são constituídos por teses e dissertações que correspondem a tópicos abordados por apenas uma ou duas pesquisas, deixando de cumprir o critério anunciado no início desta subseção para a formação de um grupo. Ecologia de saberes (J. SANTOS, 2012); Educação Ambiental (PEINADO, 2012); Violência escolar (L. O. RODRIGUES, 2011); Síndrome de Burnout (CELSO, 2012); Teoria da Complexidade (FILHO, 2012); e Educação profissional e tecnológica (LIMA, 2012) e (M. COSTA, 2012) são apenas alguns dos exemplos de assuntos tematizados por essas pesquisas.

Após a apreciação, em especial, dos resumos das 246 pesquisas que auxiliaram no conhecimento do que vem sendo produzido na área investigada em sentido amplo, foi possível concluir que a formação de professores é um tema recorrentemente problematizado na produção acadêmica contemporânea brasileira. Ademais, ficou evidente que tal questão vem sendo analisada a partir de diferentes subtemas, como Políticas voltadas à formação de professores; Ensino Fundamental; Estudos históricos; Educação Infantil; Pedagogia; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Ensino Superior; entre outros.

Entretanto, em se tratando do recorte esquadrihado, foi possível identificar que alguns dos subtemas têm sido priorizados, visto que, juntos, atingem mais de 50% dos assuntos analisados nas teses e dissertações obtidas no repositório da Capes. São eles: Formação de professores relacionada a diferentes disciplinas, Inclusão e Diversidade, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação a Distância.

Outra questão que este primeiro movimento de pesquisa permitiu identificar foi a existência de lacunas em relação a alguns subtemas, ou pela falta de abordagem, como é o caso do assunto problematizado nesta Tese, ou pela quantidade reduzida de pesquisas que os problematizam. Algo percebido, por exemplo, nos tópicos Educação Ambiental, Violência escolar, Síndrome de Burnout, Educação profissional e tecnológica, entre outros.

Destaco ainda que, se compararmos os achados aqui expostos relativos aos subtemas recorrentes com as lacunas percebidas na investigação *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*, realizada por Marli André et al., é possível afirmar que, passados mais de quinze anos, alguns dos subtemas que, até então, eram raros, ao menos no recorte analisado, assumiram centralidade nas pesquisas sobre formação docente. Afinal, as autoras haviam identificado “[...] o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco”, a raridade de “[...] trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação” e a inexpressividade quantitativa de pesquisas “[...] que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural” (ANDRÉ et al., 1999, p. 309).

### 2.1.2 Especificidades do objeto de pesquisa

Após tomar conhecimento de um recorte do que vem sendo produzido na área da formação de professores em sentido amplo, realizei um segundo movimento de pesquisa, ainda no Banco de Teses e Dissertações da Capes, em busca de verificar indícios sobre a produção acadêmica contemporânea que poderia guardar relação mais próxima com o objeto de pesquisa analisado nesta Tese<sup>32</sup>. Para tanto, combinei o descritor *formação de professores* e alguns similares<sup>33</sup> com os três grupos de descritores a seguir: a) Wordfund, Labor

<sup>32</sup> Pesquisa realizada no dia 19 de abril de 2016.

<sup>33</sup> Conforme mencionado anteriormente, os descritores que adjetivo como similares são: formação docente, formação de educadores, capacitação de professores, capacitação docente e capacitação de educadores.

Educacional, Instituto Avisa lá, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Instituto Inspirare, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Fundação Roberto Marinho<sup>34</sup>; b) organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, instituições sem fins lucrativos, organizações sem fins lucrativos, organizações familiares sem fins lucrativos, organizações da sociedade civil de interesse público, instituições familiares e fundações sem fins lucrativos<sup>35</sup>; e c) instituições de caráter não escolar, pedagogia, pedagogias culturais, terceiro setor e neoliberalismo<sup>36</sup>.

Entretanto, esse segundo movimento acrescentou apenas três trabalhos ao material empírico deste estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte”. Refiro-me à dissertação de Lázari (2012), intitulada *Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR)*; à tese de D. Ferreira (2012), nomeada *A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil*; e à dissertação de Feitosa (2012), denominada *As parcerias público-privadas no Programa Educação para Todos: uma análise marxista*.

Nessas pesquisas, Lázari (2012) analisou as políticas de formação docente que foram implementadas a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) — uma das “[...] estratégias de implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (LÁZARI, 2012, p. 25). Ao longo de sua investigação, a autora realizou explicações elucidativas quanto ao neoliberalismo. Contudo, em suas conclusões, a articulação entre educação e essa racionalidade não obteve papel central, visto que o destaque foi dado ao fato do PAR ser “[...] uma política de regulação por meio de um conjunto de medidas convencionais e não regulamentada por uma normativa, conforme prescreve a Constituição Federal” (LÁZARI, 2012, p. 7), apresentando-se, portanto, como uma política de governo e não de Estado. Igualmente enfocando as políticas voltadas à formação de professores, Ferreira (2012) buscou compreender a relação entre as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o processo de regulação das políticas de formação docente no Brasil. Em suas conclusões, a autora destacou que

---

<sup>34</sup> Nomes das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos analisadas nesta Tese.

<sup>35</sup> Estes descritores englobam as diferentes expressões utilizadas pelas instituições analisadas na Tese como forma de identificar-se.

<sup>36</sup> Estes descritores foram escolhidos devido à ligação existente entre eles e o objeto problematizado nesta pesquisa.

O estudo realizado sinaliza que a política de formação docente no Brasil vem enfatizando a agenda de desenvolvimento social, econômico e educacional da OCDE. Registra-se a preocupação do governo brasileiro com os professores “eficazes”, com escolas de “sucesso” e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda da política educacional por meio da “cultura dos resultados” via as avaliações internas e externas. Nesta perspectiva, a política de formação docente no Brasil vem sendo formulada a partir do contexto de uma nova morfologia de trabalho, que dá maior ênfase à formação dos professores, tendo em vista o papel que estes profissionais podem desempenhar como agentes fundamentais na materialização e no sucesso dessas políticas (FERREIRA, 2012, p. 7).

Diferentemente das duas pesquisas citadas anteriormente, o estudo de Feitosa (2012) teve como foco as parcerias público-privadas na educação e sua vinculação tanto com o Movimento Educação para Todos — “[...] iniciativa global de apoio à educação básica promovida pelo Banco Mundial” (FEITOSA, 2012, p. 68) — quanto com o Movimento Todos Pela Educação<sup>37</sup>. Para isso, partiu da proposição de que a educação vincula-se cada vez mais ao setor privado por meio das parcerias, nas quais “[...] os empresários ganham apoio político e econômico do Estado capitalista para gerir a política educacional vigente” (FEITOSA, 2012, p. 8). Em suas conclusões, a autora afirmou que as parcerias público-privadas seriam uma forma utilizada na educação brasileira para atender ao que ela chamou de “receituário internacional” e, além disso, estariam favorecendo a entrada dos empresários no setor educacional.

Em razão de desconfiar que a quantidade reduzida de teses e dissertações obtidas neste segundo movimento de pesquisa se deveu ao fato de que o Banco de Teses e Dissertações da Capes, na época da investigação, estava passando por um processo de atualização que permitia somente o acesso a estudos publicados em 2011 e 2012, decidi refazer tal movimento em outro banco de dados. Para tanto, escolhi o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados obtidos a partir desse processo, assim como sua apreciação serão apresentados na seção seguinte.

---

<sup>37</sup> Na época em que esta pesquisa aconteceu o Todos Pela Educação ainda não havia tido o seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Assim, seu caráter ainda era de Movimento da Sociedade Civil.

## 2.2 A formação de professores no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ao repetir o segundo movimento de pesquisa no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>38</sup> obtive como resultado trabalhos defendidos de 2002 até 2014 em diferentes programas de Pós-Graduação do País. Algo que permitiu tanto o acesso a uma quantidade maior de pesquisas que guardam relação mais próxima com o objeto problematizado nesta Tese quanto a ampliação do período analisado.

Após a apreciação desses trabalhos que completaram o material empírico do estudo proposto, foi possível categorizá-los em quatro grupos<sup>39</sup>. O primeiro deles é formado pelas pesquisas que se dedicaram a investigar as questões relacionadas às políticas públicas educacionais, quais sejam: Zoccoli (2005), Moraes (2011), Santos (2008), Azevedo (2008) e Souza (2010). O segundo grupo é composto por teses e dissertações que problematizaram programas de formação de professores ofertados por órgãos públicos como o Ministério da Educação (MEC) ou determinadas Secretarias de Educação, a saber: Ribeiro (2014), Mandeli (2014), Lamare (2011), Oliveira (2008), Guimarães (2003), Aragão (2007), Silva (2007) e A. Silva (2013). O terceiro grupo é constituído por estudos que analisaram os efeitos do pensamento neoliberal na formação docente. As pesquisas de Santana (2008), Giacomini (2005) e G. Silva (2013) compõem esse conjunto de trabalhos. O quarto, e último grupo, é formado por investigações que analisaram questões relacionadas à parceria público-privada. Refiro-me às pesquisas de Miranda (2013), Leal (2014), Chaves (2012), Queiroz (2010), Pojo (2014), Oliveira (2013), Hattge (2007), M. Costa (2011), Lumertz (2008) e Porto (2011). Além dos grupos constituídos, existem trabalhos que, por não se enquadrarem em nenhum deles, foram analisados de forma individual, são eles: as teses de Campos (2002) e de Santos (2006).

Pertencente ao primeiro grupo, o trabalho de Zoccoli (2005), intitulado *As relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas públicas e a formação de professores*, partiu da hipótese de que as mudanças que vem ocorrendo na sociedade exigem um novo perfil profissional, o que impacta diretamente na educação escolar e, em especial, na formação de professores. Nesse sentido, a pesquisadora buscou entender como tais mudanças interferem na formulação de políticas públicas voltadas à formação docente. Como conclusão, ela afirmou que essas políticas, influenciadas pelas transformações ocorridas na sociedade

---

<sup>38</sup> Pesquisa realizada em abril de 2016.

<sup>39</sup> No APÊNDICE B há uma tabela na qual os trabalhos desta subseção encontram-se organizados por grupos.

assentadas na reestruturação produtiva, na economia e na política, acabam por refletir “[...] um descompasso com uma formação que propicie ao professor as condições para fazer a leitura da realidade e contribuir com a sua transformação” (ZOCCOLI, 2005, p. xviii).

Com um propósito um pouco diferente, Moraes (2011) analisou possíveis efeitos das políticas públicas no processo de formação docente. Para tanto, tomou como *corpus* empírico uma política pública específica, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A partir de sua investigação, a pesquisadora identificou que tal política seria “[...] marcada por princípios neoliberais, interesses e prioridades, oriundos da classe dominante, distantes da realidade dos professores que atuam nessa área, assim como, da realidade dos alunos” (MORAES, 2011, p. 8).

No mesmo viés, Santos (2008) investigou as repercussões das políticas públicas em cursos de Pedagogia pós 1990 e Azevedo (2008) em cursos de licenciatura em geral. No primeiro caso, a autora chegou à conclusão de que se faz necessário contínuo aprofundamento teórico no intuito de compreender que “[...] a formação de professores [está] inserida num contexto político, econômico e social em que repercutem políticas educacionais que nem sempre são apropriadas para a realidade brasileira” (SANTOS, 2008, p. 8). Já no segundo caso, Azevedo (2008) identificou que as políticas analisadas têm como intuito “[...] ajustar os objetivos, os conteúdos e as metodologias de ensino às demandas oriundas do Projeto Social Neoliberal que visa o desenvolvimento de uma formação profissional propícia para atender as novas exigências do mercado de trabalho” (AZEVEDO, 2008, p. 15).

Igualmente tendo como pano de fundo a relação entre a educação e o neoliberalismo, a tese de Souza (2010) — última pesquisa deste primeiro grupo — teve como propósito investigar, em documentos relacionados às políticas públicas da área da educação, “[...] as concepções de gestão, avaliação educacional e formação de professores, buscando identificar possíveis convergências de sentido e compromissos com a implantação de mecanismos de quase-mercado” (SOUZA, 2010, p. 7). Ao final de suas análises, a autora relacionou a reforma educacional à reforma do Estado brasileiro, demonstrando a similaridade de seus objetivos. Revelou, ainda, possíveis articulações entre público, privado e público-não-estatal, chegando à conclusão de que tais concepções convergem com o ideário do quase-mercado.

Pertencente ao segundo grupo que problematizou programas de formação de professores ofertados por órgãos públicos, a pesquisa de Ribeiro (2014) tomou como objeto o *Programa Gestar II*<sup>40</sup> ofertado pelo MEC. Chamo a atenção para o fato de que essa

---

<sup>40</sup> O *Programa Gestar II* corresponde à 2ª fase do *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar*. Ele tem como objetivo oferecer “[...] formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais

investigação, mesmo pertencendo ao segundo grupo, possui certa relação com as pesquisas do grupo anterior, visto que tem como intuito, investigar, por intermédio desse programa, “[...] a concepção dos professores sobre a governança educacional global, especificamente no tocante à presença do Banco Mundial enquanto um dos atores das políticas de formação de professores no Brasil”. Imbuído desse propósito, o pesquisador destacou como relevante o fato dos professores cursistas desconhecerem a presença dos ideários do Banco Mundial em um programa como o *Gestar II*. Ademais, ele alertou para os impactos de tal desconhecimento na autonomia profissional desses docentes, na medida em que, em sua visão, a consciência crítica da realidade se mostra como uma condição indispensável para a participação dos professores nos processos de tomada de decisão.

A pesquisa de Mandeli (2014) analisou outro programa colocado em operação pelo MEC, qual seja: o *Programa Universidade Aberta do Brasil*<sup>41</sup>. Documentos referentes à formação inicial de professores na modalidade de EaD elaborados tanto por organizações multilaterais quanto nacionais foram analisados pela pesquisadora juntamente com resumos técnicos, sinopses e microdados disponíveis no Painel do MEC e no Censo Ead.br. Como conclusão, foi destacado por ela que a formação oferecida nesse tipo de programa é “[...] aligeirada, pragmática, instrumental, voltada às necessidades escolares em sentido estrito e pautada em competências e habilidades” (MANDELI, 2014, p. 9). Além disso, essa formação pretende transformar o professor em um “[...] animador, contextualizador das questões dos alunos e facilitador da aprendizagem” (MANDELI, 2014, p. 9). Desse modo, segundo a autora, tal programa, amparado por um discurso retórico de democratização do ensino e acesso às tecnologias, se estrutura como uma fábrica de formação de professores, fazendo parte da política de certificação em massa, industrialização e sucateamento do Ensino Superior.

Mais uma pesquisa que também tomou um programa de formação de professores implantado pelo MEC como objeto de análise foi a de Lamare (2011), que investigou o *ProInfantil*<sup>42</sup>. Nesse processo, a autora identificou indícios de que esse programa, “[...] tanto

---

(do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

<sup>41</sup> O Programa Universidade Aberta do Brasil, segundo o site do MEC, é uma iniciativa que “[...] busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp2090341739/progra\\_mas-e-acoos?id=12265](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp2090341739/progra_mas-e-acoos?id=12265)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

<sup>42</sup> “O ProInfantil é um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas — municipais e estaduais — e da rede privada, sem fins lucrativos — comunitárias, filantrópicas ou confessionais —

na sua forma (caráter de Educação a Distância, formação de nível médio para Educação de Jovens e Adultos) quanto em seu conteúdo (ênfase na prática do professor, supervalorização de conhecimentos cotidianos em detrimento aos historicamente produzidos)” (LAMARE, 2011, p. 9), reforçaria concepções presentes na nova sociabilidade voltada para o capital. Afinal, segundo ela, “[...] a lógica que orienta as políticas atuais dirigidas à formação de professores está diretamente ligada a um projeto neoliberal de sociedade” (LAMARE, 2011, p. 9).

Diferentemente das pesquisas de Ribeiro (2014), Mandeli (2014) e Lamare (2011), que analisaram programas ofertados pelo MEC, a tese de Oliveira (2008) e a dissertação de Guimarães (2003) esquadriharam programas implementados pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A primeira delas investigou o *Projeto Veredas*, uma iniciativa que teve como objetivo oferecer formação superior a distância a professores que atuavam em escolas públicas e a segunda problematizou o *Procap*<sup>43</sup>, uma proposta que unia a capacitação em serviço e o ensino a distância no intuito de formar professores que também trabalhavam em escolas públicas. No caso da análise do *Projeto Veredas*, Oliveira (2008) chegou a conclusões parecidas com as de Lamare (2011), visto que identificou que esse programa se insere em uma lógica de formação que incorpora “[...] indicações modernizadoras para a formação de professores, em serviço e a distância, e a dimensão ético-moral necessária à formação do intelectual orgânico fundamental à nova sociabilidade” (p. 11). Sociabilidade essa que, segundo a autora, diria respeito à “[...] uma nova cidadania, uma nova politização, de modo a conformar a sociedade com os novos rumos do capitalismo mundial” (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Já na investigação sobre o *Procap*, mesmo ele sendo uma iniciativa oferecida por meio de um acordo firmado entre o Governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial, as possíveis relações entre tal programa e os imperativos da lógica neoliberal não foram apontadas pela pesquisadora. Diferentemente disso, ela enfatizou a avaliação positiva que é feita pelos docentes cursistas em relação à iniciativa. Ademais, salientou algumas ressalvas efetivadas por eles sobre o programa não ser suficiente para mudar a prática dos professores, pois tal modificação exigiria “[...] um investimento muito maior na escola, nas condições de trabalho, na valorização profissional e no próprio processo de formação do docente” (GUIMARÃES, 2003, p. s/n).

---

conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfantil>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

<sup>43</sup> O Procap “[...] faz parte de um programa maior, o PROQUALIDADE (Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries), firmado por meio de um acordo entre o Governo do Estado de Minas Gerais e o Banco Mundial no ano de 1995” (GUIMARÃES, 2003).

Do mesmo modo que as investigações de Oliveira (2008) e de Guimarães (2003), os estudos de Aragão (2007) e de Silva (2007) problematizaram um programa ofertado por uma Secretaria Estadual de Educação. Refiro-me ao *Pec-Formação Universitária* colocado em operação pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no intuito de oferecer formação em nível superior a professores efetivos atuantes em sua rede de escolas nos anos iniciais do EF. A partir de suas reflexões, Aragão (2007) destacou a influência dos princípios neoliberais na proposta analisada, assim como apontou as consequências de um programa como esse para a formação docente. Já Silva (2007), além de concordar com as possíveis relações existentes entre tal programa e os preceitos neoliberais, pôs em pauta o que ele denominou de novo paradigma de formação docente que foca seus esforços muito mais na certificação do que na formação em si, tornando a política de formação docente ainda mais frágil.

A pesquisa de A. Silva (2013) também teve como foco a análise de iniciativas formativas de uma Secretaria Estadual de Educação específica. Contudo, distintamente das demais investigações, ela se deteve a esquadrihar não um, mas um conjunto de programas implantados pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, de 2007 a 2010, que tinham como objetivo a formação continuada de professores do Ensino Médio. Com sua investigação, o autor concluiu que “[...] a política de formação continuada de professores do ensino médio visou à consolidação do modelo gerencial da educação no estado” (A. SILVA, 2013, p. 6). Para tanto, a referida política se utilizou da “[...] responsabilização, dos docentes e escolas, por meio do Termo de Compromisso e da política de bonificação dos profissionais da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional” (A. SILVA, 2013, p. 6).

Pertencente ao terceiro grupo de teses e dissertações, que problematizou os efeitos do pensamento neoliberal nas ações de formação docente, a dissertação de Santana (2008) tomou como material de análise documentos que o autor considerou básicos para entender o pensamento pedagógico liberal da atualidade. Refiro-me ao relatório *Educação um tesouro a descobrir* elaborado pela Unesco, um dos capítulos do livro de Guiomar Namó de Mello baseado nesse relatório e o documento *Orientações Gerais: Catálogo 2006*, desenvolvido pelo MEC com o objetivo de “[...] tornar pública a Rede Nacional de Formação Continuada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às universidades, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação no País” (BRASIL, 2006, p. 3). Ao final do estudo, o pesquisador, ao perceber as implicações do neoliberalismo na formação de professores, apresentou alguns caminhos para o que ele chamou de “resistência ativa contra os postulados neo(liberais) que confrontam a educação da atualidade” (SANTANA, 2008, p. 8).

A dissertação de Giacomini (2005), intitulada *Influências e implicações do contexto neoliberal e pós-moderno para a teoria e a prática do professor alfabetizador*, além de compartilhar as mesmas preocupações do estudo de Santana (2008), também apontou em suas conclusões uma proposta de superação da atual condição imposta pelo contexto neoliberal. Segundo a autora, só seria possível superar tal condição, que ela adjetivou de alienante, a partir de uma pedagogia crítica. Pedagogia essa que deveria ser ensinada tanto nos cursos de formação inicial quanto continuada de professores. Isso porque, desse modo, cada professor poderia “[...] (re)assumir o papel político que lhe cabe como intelectual da educação” (GIACOMINI, 2005, p. s/n).

Sem preocupar-se em apontar possíveis soluções para a problemática, a dissertação de G. Silva (2013) realizou apontamentos sobre algumas marcas contemporâneas na formação docente, entre elas, o neoliberalismo. A partir de suas análises, a pesquisadora percebeu que na atualidade o docente é incitado a tornar-se “[...] um profissional cujas características sejam principalmente a flexibilidade, a dinâmica, a tolerância, a criatividade, ou seja, tudo o que se espera de qualquer outro profissional no contexto da lógica de governo pautada no neoliberalismo” (G. SILVA, 2013, p. 8). Algo que reforça as conclusões dos demais trabalhos que compõem este grupo.

Pertencente ao quarto grupo, isto é, ao conjunto de teses e dissertações que aborda as questões relacionadas às parcerias público-privadas, a tese de Miranda (2013) problematizou a relação entre educação e as instituições do terceiro setor buscando entender os novos contornos que a educação assume a partir das parcerias público-privadas. Para tanto, a pesquisadora analisou um programa desenvolvido pela Fundação Lemann e dois programas do Instituto Delta, ambas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Seu objetivo ao fazer isso foi “[...] apreender o conteúdo e o teor das propostas da iniciativa privada e sua instalação na gestão da escola pública” (MIRANDA, 2013, p. 9). Com esse estudo, a autora chegou à conclusão de que, ao invés das parcerias público-privadas resolverem a crise que se apresenta na educação, elas a acentuam, visto que contribuem para a manutenção da sociedade de classes.

A dissertação de Leal (2014) se deteve a analisar uma iniciativa formativa de outra organização da sociedade civil sem fins lucrativos. Refiro-me ao *Programa Formar em Rede*<sup>44</sup> implementado pelo Instituto Avisa Lá. Ao analisá-lo, a autora teve como foco

---

<sup>44</sup> Segundo o site do Instituto Avisa Lá, “o Formar em Rede é um programa que tem como objetivo o aprimoramento técnico dos profissionais das secretarias de educação responsáveis pela formação continuada das

problematizar a função da supervisão escolar. Nesse sentido, identificou que tal “[...] campo de saber se mostra inserido numa sociedade organizada conforme relações de poder de uma cultura empresarial” (LEAL, 2014, p. 6). Esse achado permitiu que ela concluísse que a supervisão escolar, a partir de programas de formação continuada como o analisado, “[...] produz a si mesma e aos docentes como empresários de si, dentro de uma matriz performática que fixa esses sujeitos como autônomos e os regula para colocarem-se e/ou manterem-se no nível da produção permanente” (LEAL, 2014, p. 6).

As pesquisas de Chaves (2012), Queiroz (2010), Pojo (2014), Oliveira (2013), Hattge (2007), M. Costa (2011), Lumertz (2008) e Porto (2011), que completam este quarto grupo, tem em comum o fato de analisarem iniciativas específicas ou a própria forma de atuação de outra organização da sociedade civil sem fins lucrativos, qual seja: o Instituto Ayrton Senna.

Iniciando a apresentação desses trabalhos, friso que as investigações de Chaves (2012), Queiroz (2010) e Pojo (2014) problematizaram o *Programa Acelera Brasil*<sup>45</sup>. No entanto, as duas últimas o esquadriharam juntamente com outra proposta implementada pelo Instituto Ayrton Senna, isto é, o *Programa Se Liga*<sup>46</sup>. No caso do estudo de Chaves (2012), seu objetivo foi “[...] analisar o protagonismo que o Instituto Ayrton Senna (organização do Terceiro Setor) tem alcançado na escola pública ao funcionar como braço operativo do empresariado com responsabilidade social na difusão da concepção burguesa de mundo” (CHAVES, 2012, p. 7). Imbuído desse propósito, o pesquisador chegou à conclusão de que, ao implementar o *Programa Acelera Brasil*, o Instituto Ayrton Senna estaria ressignificando o papel social da escola pública, visto que procuraria incorporar a lógica fabril em seu funcionamento. Lógica essa que estaria “[...] associada a uma face mais humana do capital, introduzindo elementos da noção de capital social, que insere, entre outros, uma relação harmoniosa entre o Estado, a sociedade civil (entendida como Terceiro Setor) e o mercado” (p. 70).

Na dissertação de Queiroz (2010), a pesquisadora buscou evidenciar os efeitos do *Programa Acelera Brasil* e do *Programa Se Liga* na gestão e na organização do trabalho

---

redes municipais de todo o Brasil”. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/programas/programa-formar-em-rede/>>. Acesso em: 13 maio 2016.

<sup>45</sup> “O Acelera Brasil é um programa de correção de fluxo do Ensino Fundamental, que combate a repetência responsável pela distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, pelo abandono escolar”. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/se-liga-e-acelera-brasil-atendem-mais-de-dois-mil-alunos-no-recife-2/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

<sup>46</sup> “Se Liga é um programa emergencial que atua para combater o analfabetismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo é alfabetizar crianças que repetem de ano porque não sabem ler nem escrever”. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/se-liga-e-acelera-brasil-atendem-mais-de-dois-mil-alunos-no-recife-2/>>. Acesso em: 12 maio 2016.

pedagógico realizado nas escolas públicas de EF vinculadas à Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins. Para tanto, analisou a implementação desses programas nas instituições escolares jurisdicionadas à Diretoria Regional de Ensino de Miracema-TO. Nesse processo, ela concluiu que a parceria entre o Instituto Ayrton Senna e as escolas do gênero investigado responde “[...] à emergência de um novo padrão de intervenção estatal delineado a partir da década de 1990 no Brasil: a responsabilidade social empresarial” (Queiroz, 2010, p. xii). Ela percebeu também que as ações de entidades do terceiro setor — representadas na dissertação pelo referido instituto — seriam mais eficientes dos que as implementadas de forma exclusiva pelo Estado, especialmente devido à falta de investimento do próprio Estado em políticas universalistas. Ademais, identificou tanto a relação de subordinação a qual os profissionais da educação estariam submetidos em meio a essa parceria quanto a necessidade de rever a contribuição desse tipo de prática para a qualidade da educação.

Na tese de Pojo (2014) que, conforme informado, problematizou os mesmos programas analisados por Queiroz (2010), o foco restringiu-se à implicação de ambas as iniciativas na gestão educacional e na melhoria da qualidade de ensino do município de Benevides-PA. Ao final do estudo, a pesquisadora concluiu que a parceria entre o município esquadrihado e o Instituto Ayrton Senna — materializada por meio dos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* —, buscando atender às determinações do MEC no tocante aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), prioriza “[...] orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência entre as instituições públicas” (POJO, 2014, p. 10). Outra conclusão a que ela chegou diz respeito ao fato de que, mesmo que os princípios da gestão democrática vigorem na retórica dos gestores que participaram da pesquisa, suas ações são conduzidas pelo modelo gerencial. Ademais, ela percebeu que, nessa lógica, a busca pela qualidade do ensino produziu a intensificação do trabalho dos professores que passaram a ser exigidos no que concerne ao cumprimento de metas por vezes irreais. Algo que, segundo Pojo (2014), impossibilitaria o desenvolvimento de uma gestão democrática, bem como o próprio alcance da qualidade do ensino.

O estudo de Oliveira (2013) investigou outra iniciativa do Instituto Ayrton Senna, a saber: o *Programa Gestão Nota 10*<sup>47</sup>. Seu intuito ao fazer isso foi problematizar a gestão da educação na perspectiva do terceiro setor. Ao concluir esse processo, a autora chegou à conclusão de que o programa analisado seria “[...] um exemplo de deslocamento do foco do

---

<sup>47</sup> O *Programa Gestão Nota 10* “[...] é um programa de gerenciamento das rotinas nas escolas e Secretarias para melhoria da qualidade do ensino. [...] O Programa trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informações em tempo real, que funcionam como termômetro do processo educacional”. Disponível em: <<http://www.seduc.pi.gov.br/projetos.php?id=9>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

problema da gestão educacional para ações empreendidas por instituições do Terceiro Setor, com o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada” (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Outra pesquisa que também analisou um programa específico do Instituto Ayrton Senna foi a de Hattge (2007). Pesquisa essa que teve como objetivo

[...] problematizar os discursos presentes nos materiais de divulgação e implantação do Programa Escola Campeã<sup>48</sup>, bem como as estratégias de governamento que se articulam no programa e de que forma elas operam sobre a escola e os sujeitos escolares (p. 7).

A partir de suas reflexões, a autora identificou que o *Programa Escola Campeã* seria fortemente atravessado pelos discursos empresarial e educacional. Do mesmo modo, percebeu que ele coloca em ação estratégias de governamento que operam de forma sutil e produtiva sobre os sujeitos escolares por intermédio desses discursos. Além disso, identificou tanto a ligação dessas estratégias com o alcance dos objetivos do programa esquadrihado quanto o compromisso desses objetivos “[...] com essa sociedade neoliberal e globalizada na qual a escola é constituída e a qual ela institui, numa relação de imanência” (HATTGE, 2007, p. 7).

M. Costa (2011) reuniu em seu estudo a análise do programa investigado por Oliveira (2013) e do programa problematizado por Hattge (2007). Refiro-me, respectivamente, ao *Gestão Nota 10* e ao *Escola Campeã*. Seu objetivo ao colocar ambas as iniciativas sob suspeita foi “[...] analisar as concepções de gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna (IAS), identificando os conceitos fundamentais de sustentação da proposta de gestão desse Instituto e as possibilidades de sua materialização na educação pública municipal de Cáceres-MT” (M. COSTA, 2011, p. 5). Ao final do estudo, a autora caracterizou o modelo de gestão colocado em funcionamento nos programas esquadrihados como gerencial-burocrático-tecnológico, visto que ele traz consigo conceitos das Teorias das Organizações de base empresarial e política. Além disso, ela alertou para que se tenha “[...] o devido cuidado ao aderir a propostas que têm por base o alcance de resultados em curto prazo e a promessa de qualidade na educação — qualidade esta baseada em fundamentos do mercado” (M. COSTA, 2011, p. 334), como, na visão da autora, seria o caso dos programas investigados em sua tese.

Lumertz (2008) que, ao invés de focar sua análise em um ou mais programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna, atentou-se à própria parceria efetivada entre ele e a rede municipal de Sapiranga-RS buscando revelar suas consequências para a gestão

---

<sup>48</sup> “O Programa Escola Campeã é um programa de gestão educacional, criado em parceria pelo Instituto Ayrton Senna e Fundação Banco do Brasil com o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão e a repetência e o analfabetismo através de uma gestão escolar eficiente” (HATTGE, 2007).

educacional, também percebeu a existência da lógica da iniciativa privada agindo no setor público em meio às práticas de gestão efetivadas a partir de tal parceria. Nesse sentido, chamou a atenção para o fato de que o tipo de convênio analisado seria uma das formas de materialização das políticas de descentralização que “[...] trazem, para as políticas sociais, em especial para a educação, novos padrões de gestão” (LUMERTZ, 2008, p. 4). Algo percebido pela autora como problemático, na medida em que esses novos padrões deixariam de lado os princípios da gestão democrática.

A pesquisa de Porto (2011) — última investigação deste grupo — problematizou as mesmas questões do que a de Lumertz (2008) tendo a cidade de Caruaru-PE como foco. Contudo, diferentemente do que aconteceu nesse estudo, o fato do modelo de gestão implantado por intermédio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o município investigado ter sido identificado como semelhante ao efetivado em empresas privadas foi percebido por Porto (2011) como algo positivo. Até porque, em seu julgamento, “[...] o modelo de gestão proposto pelo Instituto Ayrton Senna possibilita a construção de ferramentas que melhoram o controle e o desenvolvimento da qualidade da educação ofertada pelo poder público à sociedade” (PORTO, 2011, p. 3), posto que ele possibilita que a burocracia patrimonialista perca espaço em detrimento da gestão com foco na eficiência e nos resultados.

Conforme anunciado, algumas pesquisas não foram enquadradas nos grupos formados, são elas: as teses de Campos (2002) e de Santos (2006). O primeiro desses estudos problematizou a reforma da formação inicial de professores da educação básica implementada nos anos 1990. Em suas conclusões — que são semelhantes às de outras pesquisas já citadas — a pesquisadora apontou que, ao propor tal reforma, o governo teria como objetivo não só habilitar um número maior de docentes, mas “[...] construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas” (CAMPOS, 2002, p. s/n). Já a segunda pesquisa, isto é, a de Santos (2006), a partir de uma abordagem genealógica do tema da formação de professores, argumentou a favor da “[...] tese de que a emergência da formação continuada de professores no Brasil produziu-se no interstício que se formou na virada do modo de vida moderno para o modo de vida contemporâneo, na ordem da biopolítica e nos moldes da alforria” (SANTOS, 2006, p. 7).

Ao concluir a apreciação pormenorizada das pesquisas que auxiliaram no conhecimento do que vem sendo produzido na área da formação docente no tocante às especificidades do objeto que analiso nesta Tese, gostaria de elencar duas questões de cunho

geral percebidas a partir dessa apreciação. Uma delas diz respeito ao fato de que, por mais que esses estudos abordem assuntos diferentes, é possível dizer que eles se relacionam entre si, visto que há certo consenso nas investigações sobre uma provável ligação entre as políticas públicas atuais voltadas à formação de professores e os preceitos da racionalidade neoliberal, assim como entre esses preceitos e os programas ofertados por órgãos públicos e por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Em razão disso, afirmo que as teses e dissertações reunidas nesta seção contribuíram, especialmente, para que eu pudesse formular a hipótese de que a pedagogia em exame manteria relação com princípios neoliberais. E, ao mesmo tempo, ter acesso a essas pesquisas me fez perceber que minha investigação precisaria mostrar algo além desse fenômeno. Afinal, por mais que isso seja potente, tal tipo de relação tem sido evidenciada por uma quantidade significativa de trabalhos.

Outra questão é que, assim como havia acontecido na primeira parte deste estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte”, este segundo movimento também permitiu com que eu identificasse lacunas no tocante a alguns subtemas relacionados à formação docente. Destaco, particularmente, dois deles, visto que ambos estão ligados de modo direto a esta Tese. O primeiro refere-se à inexistência de discussões que cruzem o tema da formação de professores com o das pedagogias culturais. Já o segundo, que seria uma consequência do primeiro, diz respeito a uma certa ausência<sup>49</sup> no que diz respeito à problematização de iniciativas que, mesmo não parecendo à primeira vista direcionadas à formação docente, acabam atuando nesse intuito — caso, por exemplo, da maioria das estratégias das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Frente a isso, me parece possível cogitar que esta Tese guardaria certa relação de originalidade, já que se propõe a problematizar, entre outras questões, subtemas como esses. O que faz com que não só o compromisso ao realizá-la se torne ainda maior, como também aumente minha motivação para tanto, visto que se mostra latente a necessidade de introduzir tais subtemas nas discussões concernentes à produção acadêmica brasileira contemporânea sobre a formação de professores.

---

<sup>49</sup> Uso a expressão “certa ausência”, pois, mesmo que nenhuma tese ou dissertação sobre o tema tenha sido identificada nos dois movimentos de pesquisa que fizeram parte deste estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte”, tenho ciência de que, ao menos, a tese intitulada *Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação*, de Ferreira (2015) — um dos componentes do grupo de pesquisa do qual faço parte —, ao tratar sobre os prêmios para professores, os identificou como capazes de produzir certos efeitos de verdade sobre o Trabalho Docente contemporâneo.

### 3 DISCUSSÕES TEÓRICAS – FERRAMENTAS PARA IR ADIANTE

---

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 2012c, p. 132).

**T**endo em mente a proposição em epígrafe, escrevi este capítulo com a finalidade de apresentar as principais discussões teóricas que tomei como referência ao longo da realização desta Tese. Entretanto, antes disso, gostaria de enfatizar que, ao compreendê-las conforme propõe Deleuze, não me filio, assim como Veiga-Neto e Lopes (2010), ao entendimento de teoria como “[...] um construto composto por um conjunto de leis e princípios racionais, hierárquica e solidamente sistematizados, de caráter conclusivo, aplicado a uma determinada área” (p. 36). Diferentemente disso, minha compreensão está mais próxima à ideia de teorização, isto é, “[...] uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 36). Justamente devido a esse posicionamento, deixo claro de antemão que considere as discussões teóricas aqui apresentadas não como verdades intransponíveis que imobilizam e/ou limitam o pensamento, mas como pontos de partida, estopins, enfim, como ferramentas para que eu pudesse ir adiante.

A fim de evidenciar as discussões a que me refiro, organizei este capítulo em três partes. Na primeira, apresento dados sobre as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; na segunda, discorro sobre algumas racionalidades políticas dando ênfase ao neoliberalismo; e na terceira, abordo os temas cultura(s) e pedagogia(s).

#### **3.1 Notas sobre as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos**

Dando início ao desafio proposto anteriormente, esta seção pretende, em um primeiro momento, esclarecer o significado do termo organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, bem como as motivações que me fizeram adotá-lo ao longo da investigação. Ademais, em um segundo momento, ela tem como intuito apresentar uma breve apreciação das tentativas contemporâneas de regulamentar as práticas de tais organizações.

### 3.1.1 As organizações da sociedade civil sem fins lucrativos

Instituições familiares;  
 Instituições sem fins lucrativos;  
 Organizações sem fins lucrativos;  
 Organizações familiares sem fins lucrativos;  
 Organizações da sociedade civil de interesse público;  
 Fundações sem fins lucrativos;  
 [Enfim]  
 Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

A lista apresentada na epígrafe desta subseção ilustra a infinidade de denominações que as instituições analisadas nesta pesquisa utilizam para se identificar. Entretanto, como ficou evidente desde o início da Tese, optei por chamá-las de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Mas o que é sociedade civil? O que são organizações da sociedade civil? O que significa não ter fins lucrativos? Há algum prejuízo para a pesquisa a opção por denominá-las de uma única forma? Por que, dentre tantos nomes, dei preferência a esse? Essas são as questões que pretendo esclarecer com os próximos escritos.

Nesse sentido, inicio trazendo para a discussão alguns significados expostos em dicionários da língua portuguesa que podem auxiliar no entendimento sobre sociedade civil. O primeiro deles concerne diretamente ao verbete “sociedade” afirmando que se trata de uma “organização dinâmica de indivíduos autoconscientes que compartilham objetivos comuns e são, assim, capazes de ação”<sup>50</sup>. Os outros dois dizem respeito aos desdobramentos desse verbete na expressão “sociedade civil”. Um deles é encontrado no dicionário Michaelis e nos informa que a sociedade civil seria “a que não tem por fim atos de comércio”<sup>51</sup>. Já o outro, localizado no dicionário Aulete, além de trazer um significado bastante próximo a esse, complementa-o afirmando que sociedade civil significaria “o conjunto de associações e interações entre os cidadãos organizados segundo valores ou ideias ou interesses, relativos aos vários aspectos da vida social (econômicos, políticos, religiosos, de trabalho etc.)”<sup>52</sup>. Ademais, indica que sociedade civil estaria em oposição à ação do Estado.

Oliveira e Haddad (2001), no artigo *As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação*, reforçam essa última proposição afirmando que, em seu uso mais tradicional, sociedade civil faria contraponto ao Estado compondo o binômio Estado/sociedade civil.

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sociedade>>. Acesso em: 24 maio 2016.

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sociedade>>. Acesso em: 24 maio 2016.

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/sociedade>>. Acesso em: 24 maio 2016.

Além disso, os autores afirmam que, a partir da década de 1970, na América Latina, a expressão foi adjetivada passando a ser conhecida como sociedade civil organizada. Um termo que se disseminou para referir-se “[...] ao fenômeno de participação crescente dos cidadãos em assuntos antes exclusivos à esfera pública, na defesa da justiça social e na promoção de causas de interesse geral” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 62). Eles indicam ainda que, junto a essa nova expressão, disseminou-se também o uso do termo organizações da sociedade civil ou OSCs a fim de fazer referência “[...] aos atores coletivos que expressam um sem-número de causas e interesses difusos da população, frequentemente vinculados ao exercício mesmo da cidadania” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 62).

No entanto, é importante ressaltar que, a partir dos estudos sobre terceiro setor, o binômio Estado/sociedade civil sofreu alterações, visto que foi incluído a ele um terceiro elemento, isto é, o mercado. Assim, transformou-se no trinômio Estado/mercado/sociedade civil. E, conseqüentemente, a sociedade civil passou a ser “[...] entendida como uma terceira esfera, numa interseção entre o espaço público e o privado, reunindo virtudes de ambos para a promoção do bem comum” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 62).

Em relação a não ter fins lucrativos, a explicação é que, para se caracterizar como tal, a organização não pode ter finalidade lucrativa, ou, dito de outro modo, sua função deve ser de outra natureza que não a econômica. O que não significa, entretanto, que essas instituições não possam vender produtos ou oferecer serviços e sim que o valor arrecadado com eles deve ser reinvestido na consecução da finalidade da instituição. Nesse sentido, a Lei nº 9.790/1999 que, entre outras questões, dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de interesse privado sem fins lucrativos, orienta:

Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social (BRASIL, 1999a, Art. 1º, § 1º).

Pelo exposto, acredito que, em sentido geral, as dez instituições analisadas nesta Tese, independentemente do nome adotado por elas para identificarem-se, possuem em comum as características descritas. Portanto, me parece que a opção por denominá-las de uma única forma não traz prejuízo à pesquisa, especialmente, ao utilizar para isso a expressão “organizações da sociedade civil sem fins lucrativos”. Isso porque, como procurei demonstrar, esse termo é potente para demarcar as generalidades dessas entidades, sendo esse, inclusive, o

principal motivo pelo qual dei preferência a tal denominação dentre a infinidade de nomenclaturas possíveis.

### 3.1.2 A regulamentação das práticas das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no contexto brasileiro

Ao percorrer brevemente o material legislativo referente às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos implementado em nosso país, é possível perceber que o interesse em regulamentar as práticas colocadas em ação por essas instituições ganha ênfase em meados de 1990<sup>53</sup>. Embasada em Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), suponho que isso se deva ao fato de que é nessa mesma época que, no Brasil, as políticas de matriz neoliberal inspiradas no governo Thatcher<sup>54</sup> começam a ser efetivadas. Essa relação me parece viável, pois tais políticas exigem desse tipo de organização um papel central na execução do projeto de nação pretendido, na medida em que alteram significativamente as funções do Estado, do mercado e da sociedade, especialmente no tocante ao oferecimento de prerrogativas de cunho social, como é o caso da educação.

Um dos primeiros documentos que apontam para essas alterações no contexto brasileiro é o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (PDRAE). Esse documento foi publicado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Nele, é citado, entre os quatro setores que pertenceriam ao Aparelho do Estado<sup>55</sup>, o setor de Serviços Não Exclusivos, que corresponderia ao domínio no qual o Estado agiria de forma simultânea com organizações

<sup>53</sup> Antes disso, a única legislação sobre o assunto era a Lei nº 91/1935, que tinha como objetivo determinar regras para qualificar as entidades como de utilidade pública.

<sup>54</sup> O governo Thatcher ocorreu na Inglaterra, de 1979 a 1990. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ele foi “[...] o primeiro exemplo da vaga neoliberal que caracterizaria inúmeros governos nas mais variadas partes do planeta” (p. 45). Inspiradas em Christopher Noris, as autoras afirmam que os anos Thatcher representaram “[...] um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 45). Complementam, ainda, dizendo que “[...] os conservadores lograram transformações tão extensas e radicais nesse período que podem se vangloriar de terem efetivado a desregulamentação, a privatização, a flexibilidade, o Estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 45).

<sup>55</sup> Os quatro setores são: Núcleo Estratégico, Atividades Exclusivas, Serviços Não Exclusivos e Produção de Bens e Serviços para o Mercado. O Núcleo Estratégico corresponderia ao Governo composto pelos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e pelo Ministério Público. Esse setor seria responsável pelas decisões estratégicas, como a definição de leis e políticas públicas, bem como por cobrar o cumprimento delas. O setor das Atividades Exclusivas diria respeito ao nicho de serviços que só o Estado poderia prestar, visto que seria necessário exercer seu poder extroverso. Já o setor Produção de Bens e Serviços referir-se-ia à esfera de atuação das empresas voltadas para o lucro que ainda permanecem ligadas ao Aparelho do Estado ou por falta de capital do setor privado ou por se tratarem de atividades monopolistas nas quais o controle do mercado seria inviável.

públicas não-estatais e privadas no oferecimento de serviços que “[...] envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde (BRASIL, 1995, p. 42). Entretanto, é interessante ressaltar que, mesmo sendo prevista a parceria nesse caso, a orientação dada no PDRAE é de que o Estado seja substituído ou pelas instituições privadas (terceirização) ou pelo terceiro setor (publicização) sempre que não houver vantagem comparativa.

Tendo esse documento como inspiração, em 1998, uma das primeiras proposições contemporâneas a fim de regulamentar as ações das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos foi promulgada. Refiro-me à Lei nº 9.637/1998 que, entre suas principais atribuições, dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais (OSs). Para tanto, em primeiro lugar, ela define os tipos de instituições que poderiam ser qualificadas como tal. Ao fazer isso, deixa claro estar fazendo referência a entidades que oferecem, prioritariamente, atividades que poderiam ser enquadradas nas prestadas pelo setor de Serviços Não Exclusivos, visto que orienta, em seu Art. 1º, que

O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (BRASIL, 1998).

A Lei nº 9.637/1998 também tem como função extinguir alguns órgãos e instituições, como o Laboratório Nacional de Luz Síncrotron<sup>56</sup> e a Fundação Roquette Pinto<sup>57</sup>, assim como regular o repasse de suas atividades para as OSs. Ademais, ela cria o Programa Nacional de Publicização que tem como objetivo “[...] estabelecer diretrizes e critérios para a qualificação de organizações sociais, a fim de assegurar a absorção de atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União [...] por organizações sociais” (BRASIL, 1998, Art. 20). A partir dessa proposição, o Estado não só se desresponsabiliza da prestação de alguns serviços que seriam assumidos pelas OSs, assim como “[...] transfere patrimônio, pessoal e recursos financeiros para uma nova instituição de direito privado, sem fins lucrativos” (FERRAREZI, 2007, p. 44)<sup>58</sup>.

Ao tratar sobre tal lei, é importante destacar que, até hoje, ela gera polêmicas por ser considerada, em certa medida, uma tentativa velada de terceirização, sendo, inclusive, motivo

---

<sup>56</sup> Este laboratório, na época, integrava a estrutura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>57</sup> Esta fundação, na época, era vinculada à Presidência da República.

<sup>58</sup> Mesmo que a autora utilize o termo “nova instituição” é necessário lembrar que as OSs “[...] não são novas formas societárias, mas resultam simplesmente da qualificação de entidades privadas já existentes” (COPOLA, 2004, p. s/n, grifos da autora).

de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 16 de abril de 2015. Essa ação questionava tanto a instituição das OSs quanto sua contratação pelo Poder Público, invocando diferentes motivos, dentre eles o modo exclusivo por meio do qual as OSs seriam qualificadas e a autorização para o Estado contratar as OSs sem a necessidade de licitação, mediante um Contrato de Gestão<sup>59</sup>. Ainda que a ação tenha sido julgada como improcedente, me parece que as polêmicas não pararam por aí, visto que existe atualmente em tramitação o Projeto de Lei do Senado nº 213, de 2016, que sugere emendas e alterações à Lei nº 9.637/1998.

Cerca de um ano depois da promulgação da referida lei, também tendo como foco a regulamentação das práticas das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a Lei 9.790/1999 foi sancionada. Ela “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria<sup>60</sup>, e dá outras providências” (BRASIL, 1999a, Ementa). Mesmo abordando questões próximas às tratadas na Lei nº 9.637/1998, seu foco principal é outro, visto que teria como prioridade o fortalecimento do terceiro setor e não o repasse de responsabilidades do Estado para as OSs (FERRAREZI, 2007). Nesse sentido, traz consigo a criação da designação organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs) que, segundo Di Pietro (2009, p. s/n),

Trata-se da qualificação dada a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativa de particulares, para desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado com incentivo e fiscalização do Poder Público, mediante vínculo jurídico por meio de termo de parceria.

Mas quais seriam as similaridades e distinções entre as OSs e OSCIPs? Ao abordar esse assunto, Cassepp (2013) afirma que as principais semelhanças diriam respeito ao regime jurídico, às limitações genéricas, às proximidades no tocante aos objetivos e à relação direta com o Estado. No que concerne às diferenças, o autor aponta pelo menos quatro, as quais exponho no quadro adiante (quadro 1):

---

<sup>59</sup> Segundo Resende (2012), os Contratos de Gestão têm como objetivo “[...] estabelecer metas a serem alcançadas pela entidade, em troca de benefícios outorgados pelo Poder Público” (p. 43).

<sup>60</sup> Conforme a Lei 9.790/1999, o Termo de Parceria é o instrumento firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como OSCIPs destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes. Ele deve discriminar direitos, responsabilidades e obrigações de ambas as partes signatárias.

Quadro 1 – Comparação OSs e OSCIPs

CRITÉRIOS	OSs	OSCIPs
Instrumento que regula a relação entre as organizações e o Estado	Contrato de Gestão	Termo de Parceria
Área de atuação	Área mais restrita: ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio ambiente, cultura e saúde (Art. 1º da Lei nº 9.637/1998).	Área mais abrangente: serviços sociais de assistência social, defesa e conservação do patrimônio público, promoção do voluntariado, combate à pobreza, promoção da paz, da cidadania e dos direitos humanos (Art. 3º da Lei 9.790/1999).
Ato de qualificação das entidades	Mediante ato discricionário do Poder Público.	Mediante o atendimento às exigências da Lei aferido pelo Ministério da Justiça.
Representação do Poder Público no Conselho de Administração	Há previsão.	Não há previsão.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados obtidos no artigo de Cassepp (2013).

Além disso, o site *Filantropia.org*, que se propõe a “Ajudar quem quer ajudar”<sup>61</sup>, apresenta outra comparação interessante sobre OSs e OSCIPs. Nela, entre outras questões já abordadas no quadro anterior, são destacadas vantagens de cada tipo de organização, conforme reproduzo a seguir (quadro 2):

Quadro 2 – Vantagens OSs e OSCIPs

OSs	OSCIPs
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firmam contratos de gestão com o Estado e fazem uso de seu patrimônio, como imóveis e equipamentos;</li> <li>- Não precisam realizar concurso público para a contratação de pessoal nem licitações para compra de produtos e serviços;</li> <li>- Os salários pagos aos funcionários não precisam respeitar os limites estabelecidos pela administração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Isenção de imposto de renda, da Contribuição ao Fundo de Investimento Social (Cofins) e da Contribuição sobre o Lucro Líquido;</li> <li>- Podem remunerar seus dirigentes e prestadores de serviços, que gozam de isenção de imposto de renda;</li> <li>- Podem firmar termos de parceria com o Estado, não sujeitos à Lei de Licitações;</li> <li>- As empresas que fazem doações às OSCIPs podem deduzir o valor da doação de seu imposto de renda a pagar até o limite de 2% do seu lucro;</li> <li>- Podem receber bens apreendidos pela Receita Federal;</li> <li>- Se tiverem o título de Unidade Pública Federal, podem receber doações da União e receitas das loterias federais, além de realizar sorteios.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de citações literais disponíveis no site *Filantropia.org*<sup>62</sup>.

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://www.filantropia.org/organizacoes.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://www.filantropia.org/organizacoes.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Ressalto ainda que, em 2014, a Lei 9.790/1999 referente à normatização das OSCIPs foi alterada em alguns aspectos pela Lei nº 13.019/2014. Uma dessas alterações resultou na nova redação do Art. 1º, que incluiu a necessidade das instituições que desejarem se qualificar como OSCIPs se encontrarem em funcionamento há pelo menos três anos. Outra modificação se refere à inclusão do inciso XIII no Art. 3º, que delimita, como apresentado no quadro 1, a área de atuação das OSCIPs. A partir dessa alteração, os “[...] estudos e pesquisas para o desenvolvimento, a disponibilização e a implementação de tecnologias voltadas à mobilidade de pessoas, por qualquer meio de transporte” (BRASIL, 2014, Art. 85-A) foram incluídos como mais uma possível finalidade das instituições que podem pleitear a qualificação de OSCIPs. Ademais, outra mudança de redação ocorreu no Parágrafo Único do Art. 4º, excluindo a proibição de remuneração ou subsídio aos servidores públicos que por ventura venham a participar de conselho ou diretoria das OSCIPs.

Além de dispor sobre essas e outras mudanças na Lei 9.790/1999, propor alterações na Lei 8.429/1992<sup>63</sup> e definir diretrizes para a política de fomento e de colaboração com entidades da sociedade civil, a Lei nº 13.019/2014

Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; [e] institui o termo de colaboração e o termo de fomento [...] (BRASIL, 2014, Ementa).

O que aponta para mais uma novidade instituída por tal legislação, isto é, outros dois modelos de parceria entre as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e o Estado, a saber: o Termo de Colaboração e o Termo de Fomento. Ambos os termos têm o objetivo de regulamentar a transferência de recursos para a execução de planos de trabalhos em regime de colaboração. A diferença entre os dois é em relação a quem toma a iniciativa para firmá-los. Se for a Administração Pública, refere-se a um Termo de Colaboração. Caso seja a entidade do terceiro setor, refere-se a um Termo de Fomento.

Entretanto, em 2015, essa lei sofreu múltiplas alterações a partir da Lei nº 13.204/2015. Essas mudanças impactaram diretamente também na Lei 9.790/1999 que havia sido alterada por ela. Além de fazer tais modificações, a lei de 2015 alterou outras sete legislações e revogou a Lei nº 91/1935 — única sobre o assunto promulgada antes de 1998, conforme havia comentado em uma das notas de rodapé. Dentre as alterações, chamo a

---

<sup>63</sup> Esta lei “dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências” (BRASIL, 1992, Ementa).

atenção para a modificação de redação na própria ementa da lei, na qual o trecho “parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferência de recursos financeiros” (BRASIL, 2014, Ementa) foi suprimido. Ademais, saliento a inclusão da forma como as parcerias deverão ser efetivadas, isto é, “[...] mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação [...]” (BRASIL, 2015, Ementa). Como é possível perceber, essa inserção instituiu os Acordos de Cooperação, mais um modo de formalizar parcerias entre Estado e sociedade civil. O grande diferencial desse tipo de acordo em relação aos citados nas leis anteriores é que ele não envolve a transferência de recursos financeiros.

Outro destaque que faço no tocante às alterações na Lei nº 13.019/2014 propiciadas pela Lei nº 13.204/2015 diz respeito à explicação referente ao termo organização da sociedade civil. Termo esse que passou a vigorar desdobrado em três alíneas, quais sejam:

- a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;
- b) as sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999<sup>64</sup>; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social;
- c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Encerro esta breve apreciação sobre as iniciativas de regulamentação das práticas das organizações que analisei nesta Tese fazendo tal destaque devido a sua importância nas discussões sobre o tema. Isso porque, esse novo entendimento ampliou significativamente o rol de instituições que podem se qualificar como organizações da sociedade civil. O que, em certa medida, contribui, a meu ver, para o aumento do número de entidades desse tipo em atuação na contemporaneidade, impactando, conseqüentemente, na diminuição do papel do Estado no oferecimento das políticas de cunho social, foco principal dessas instituições.

---

<sup>64</sup> Esta lei “Dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais, visando à integração social dos cidadãos, conforme especifica” (BRASIL, 1999b, Ementa).

### 3.2 Racionalidades políticas: do Estado máximo ao Estado mínimo

Como o título anuncia, um dos propósitos desta seção é abordar algumas das racionalidades políticas colocadas em prática em nossa sociedade com o intuito de exercer a arte de governar (FOUCAULT, 2008a; 2008b). Refiro-me ao mercantilismo, à fisiocracia, ao liberalismo e ao neoliberalismo. Entretanto, por acreditar que as mudanças conectadas ao neoliberalismo relacionadas ao papel do Estado no desenvolvimento de políticas de cunho social possibilitaram que se instaurasse a flexibilização necessária para que as instituições analisadas pudessem ingressar no nicho da formação docente, opto por dar proeminência às discussões sobre essa racionalidade<sup>65</sup>. Além disso, outra finalidade da seção é demonstrar como pode ter se dado a passagem de uma forma de governo em que o Estado exercia o papel de interventor para outra em que ele preconiza responsabilizar-se pelo mínimo de funções possíveis repassando muitas delas, inclusive, ao mercado ou às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

Ao iniciar, destaco que, segundo Foucault (2008a), o mercantilismo foi a primeira tentativa de “[...] racionalização do exercício de poder como prática de governo<sup>66</sup>” (p. 136). Isso significa que é partir da proposição dessa racionalidade que “[...] começa a se constituir um saber do Estado capaz de ser utilizado para as táticas de governo” (FOUCAULT, 2008a, p. 136). Em *O nascimento da biopolítica* (2008b), ao abordar o tema, o autor alega que o mercantilismo é muito mais do que uma doutrina econômica, visto que ele estaria ligado a certa organização da produção e dos circuitos comerciais de acordo com princípios específicos, quais sejam: a) enriquecimento do Estado por meio da acumulação monetária; b) fortalecimento do Estado através do crescimento da população; e c) concorrência permanente do Estado com as potências estrangeiras. Em complemento a esses princípios, nesse mesmo curso, Foucault (2008b) acrescenta outros dois: gestão interna (polícia) e organização de um exército e de uma diplomacia, ambos permanentes. Contudo, como nos lembra Lockmann (2013),

[...] mesmo constituindo um saber do Estado, o objetivo do mercantilismo não visava o crescimento do próprio Estado, mas o aumento das forças, da riqueza e do poder do soberano. Não se tratava, portanto, de construir um país rico, mas de

<sup>65</sup> Mesmo dando proeminência às discussões sobre o neoliberalismo, meu intuito não é realizar uma discussão aprofundada sobre essa racionalidade política e sim fazer alguns apontamentos que julgo relevantes para o tema abordado nesta Tese.

<sup>66</sup> Conforme ressalta Fonseca (2013), “quando se fala em ‘governo’ (no contexto do estudo das ‘artes de governar’) refere-se ao problema da ‘gestão das coisas e das pessoas’, refere-se ao problema de sua ‘condução’, refere-se ao problema da ‘condução das condutas’ dos indivíduos de uma sociedade” (p. 158).

permitir que o soberano pudesse dispor de riquezas, tesouros e exércitos com os quais pudessem fazer sua política (p. 75).

Nesse sentido, uma das características fortemente presentes em tal maneira de governar diz respeito à intervenção direta do Estado especialmente na economia. Para exemplificá-la, Foucault (2008a), no curso *Segurança, Território e População*, nos mostra como o Estado age para evitar a escassez alimentar. Segundo ele, há toda uma série de limitações (de preços, de direito à estocagem, de exportação, de extensão dos cultivos); de pressões (proibição/obrigatoriedade de cultivo de alguns produtos, obrigatoriedade de venda de produtos antes da elevação dos preços); e todo um sistema de vigilância (controle de estoques, interdição da circulação de produtos de um país ao outro, proibição do transporte marítimo de cereais) com o objetivo de que os produtos sejam vendidos pelo menor preço. Afinal, se pretende que os camponeses tenham o menor lucro possível para que as pessoas da cidade possam se alimentar pelo menor custo, demandando, assim, menores salários.

Diferentemente disso, na fisiocracia — racionalidade política que pretende substituir o mercantilismo — é proposto “[...] uma crítica severa a toda a regulamentação administrativa pela qual se exercia o poder do soberano sobre a economia” (FOUCAULT, 2008b, p. 387). Em contraponto, é indicado que os agentes econômicos sejam livres para produzir. Entretanto, essa “liberdade” seria limitada por, pelo menos, três critérios que são mencionados por Foucault (2008b). O primeiro deles é a ideia de que por todo o território de um país pertencer ao soberano, ele será sempre o coprodutor de tudo que é produzido. Explicação utilizada pelos fisiocratas, inclusive, para justificar a necessidade de pagamento dos impostos. O segundo critério diz respeito à existência de um Quadro Econômico que possibilita ao soberano acompanhar o circuito de produção e de constituição de renda, ter conhecimento sobre o que acontece no país e, conseqüentemente, exercer o controle sobre os processos. Ele seria indispensável nessa racionalidade, pois “[...] se o soberano deixa livres os agentes econômicos, é porque sabe, e sabe graças ao Quadro Econômico, ao mesmo tempo o que acontece e como tem de acontecer” (FOUCAULT, 2008b, p. 387). Já o terceiro, refere-se à proposição de que, na fisiocracia, o soberano, além de conhecer tudo o que acontece na economia, “[...] deverá explicar aos diferentes agentes econômicos, aos diferentes sujeitos, como a coisa acontece, por que acontece e o que devem fazer para maximizar seu lucro” (FOUCAULT, 2008b, p. 387-388). Isso porque, acredita-se na existência de um saber econômico — proveniente do próprio Quadro Econômico — que precisa ser amplamente

disseminado a fim de servir como modelo. Justamente em função do exposto, Foucault (2008b) adjetiva essa racionalidade de paradoxal. Ademais, conclui que, para os fisiocratas,

[...] o princípio da liberdade necessária dos agentes econômicos deve poder coincidir com a existência de um soberano, e a existência de um soberano tanto mais despótico, tanto menos tolhido por tradições, hábitos, regras, leis fundamentais, quanto sua única lei seja a da evidência, a de um saber bem erigido e bem construído que ele compartilhará com os agentes econômicos.[...] É aí, e somente aí, que podemos encontrar a ideia de que é preciso deixar aos agentes econômicos sua liberdade e de que se terá uma soberania política que percorrerá com um olhar, e de certo modo na luz uniforme da evidência, a totalidade do processo econômico (p. 388).

Trazendo para si alguns ideais da fisiocracia, o liberalismo é alvitado em meados do século XVIII tendo como princípio o respeito aos sujeitos de direito e à liberdade de iniciativa. A expressão “*Laissez-faire, laissez-passer, le monde va de lui même*” (“Deixe fazer, deixe acontecer, o mundo vai por si mesmo”)<sup>67</sup>, de Vicent de Gournay, propaga, resumidamente, os seus ideais. Nessa forma de governar, segundo Foucault (2008b), também acredita-se na existência de um controle em demasia por parte do Estado. No entanto, as estratégias sugeridas para modificar tal situação são diferentes das propagadas pela fisiocracia. Os liberais propõem, por exemplo, “[...] limitar ao máximo as formas e domínios de ação do governo<sup>68</sup>” (FOUCAULT, 2008b, p. 28), defendendo a ideia de um Estado mínimo como princípio organizador. Nessa forma de governo, o Estado, tendo como princípio a máxima economia, se dispõe a governar menos para governar mais. Assim, deixa agir as leis naturais da sociedade e do mercado, abrindo a possibilidade para que este último se torne lugar de produção de verdade e não apenas domínio de jurisdição.

Em complemento a isso, Foucault (2008b) vai afirmar que, muito mais do que propagar a ideia de liberdade, o liberalismo se caracteriza pela gestão das condições necessárias para que seja possível ser livre. Ele ocupar-se-ia disso, na medida em que necessita de uma série de liberdades para funcionar. Entretanto, para que essas liberdades se efetivem, diferentes tipos de controle são exercidos tanto sobre os indivíduos quanto sobre a população. Poderia se dizer, portanto, que essa racionalidade política se ocupa “[...] do ‘governo da sociedade’; uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo” (VEIGA-

<sup>67</sup> Ressalto, porém, que esta expressão é oriunda da fisiocracia.

<sup>68</sup> Nesta situação, Foucault utiliza a expressão “governo” para referir-se ao Estado. Para demarcar a diferença entre os dois casos, isto é, governo como Estado e governo como condução de conduta, a partir de então, passarei a grafar a primeira situação com letra maiúscula e a segunda com letra minúscula, exceto nos casos de citações diretas.

NETO, 2000, p. s/n). Justamente por isso, é no contexto do liberalismo que a biopolítica emerge. A biopolítica, conforme afirma Foucault (2007), é uma das dimensões do biopoder (poder sobre a vida)<sup>69</sup> que tem como alvo a população. É também nessa conjuntura que surge o *Homo oeconomicus*<sup>70</sup> que, posteriormente, será retomado pelo neoliberalismo.

Dando prosseguimento às discussões sobre as racionalidades políticas, considero interessante destacar que, segundo Foucault (2008b), ainda no século XX, instaurou-se uma crise do liberalismo. Essa crise foi desencadeada, em resumo, pelas “[...] ameaças à liberdade representada pelo aumento do custo econômico do próprio exercício das liberdades, pelo socialismo, pelo nacional-socialismo e pelo fascismo” (FONSECA, 2013, p. 159). Além disso, ela contribuiu para a emergência de outra forma de governo, isto é, o neoliberalismo.

Com o intuito de analisar o neoliberalismo, amparada em Foucault (2008b), parto da asserção de que, em meados de 1940, ele dividiu-se em duas tendências principais<sup>71</sup>: neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) e neoliberalismo americano<sup>72</sup>. Antes de iniciar a apresentação acerca de cada uma dessas tendências, ressalto que ambas comungam do princípio do liberalismo de que se deve evitar, ao máximo, a intervenção do Estado, bem como se voltam “[...] contra o que consideravam um adversário único: um tipo de governo econômico que ignorava sistematicamente os mecanismos de mercado, únicos capazes de assegurar a regulação formadora dos preços” (FOUCAULT, 2008b, p. 438). Entretanto, elas propõem algumas estratégias diferenciadas de atuação tanto no que concerne ao próprio liberalismo quanto uma em relação à outra, como procurarei demonstrar a seguir.

Na aula de 31 de janeiro de 1979 do curso *O nascimento da biopolítica*, ao relembrar o que estava ocorrendo na Europa em 1948, Foucault (2008b) dá alguns indícios sobre o

---

<sup>69</sup> “Esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 2007, p. 151).

<sup>70</sup> Segundo Foucault (2008b), na concepção clássica do *homo oeconomicus*, ele é o homem da troca. Já no neoliberalismo, o *homo oeconomicus* se transforma em empresário de si, como explicarei a seguir.

<sup>71</sup> Tenho ciência, porém, de que Foucault (2008b) refere-se também a uma terceira tendência, a saber: o neoliberalismo francês.

<sup>72</sup> Alguns autores como Veiga-Neto (2000) e Gadelha (2009) adjetivam esta mesma vertente neoliberal de “norte-americana” em razão de ela ter emergido nos Estados Unidos.

contexto no qual o neoliberalismo alemão emerge. Ele inicia sua explanação dizendo que naquele momento havia o predomínio de políticas econômicas comandadas por algumas exigências. A primeira delas, segundo o autor, diz respeito à reconstrução e contempla, pelo menos, três aspectos, são eles: a) reconversão de uma economia de guerra numa economia de paz; b) reconstituição do potencial econômico que havia sido destruído com a guerra; e c) integração de novos dados tecnológicos, demográficos e geopolíticos. A segunda concerne à planificação<sup>73</sup> como instrumento primordial para a referida reconstrução. Já a terceira é “[...] a exigência constituída por objetivos sociais que foram considerados politicamente indispensáveis para evitar que se repetisse o que acabava de acontecer, a saber, o fascismo e o nazismo na Europa” (p. 108). Todas essas ações implicavam tanto uma política de pleno emprego quanto a intervenção do Estado em diferentes aspectos, como “[...] na alocação de recursos, no equilíbrio dos preços, no nível de poupança, nas opções de investimento” (FOUCAULT, 2008b, p. 109). Em resumo, Foucault (2008b) quer dizer que se estaria vivendo em plena política keynesiana<sup>74</sup>.

Em oposição a tal conjuntura, essa vertente do neoliberalismo se instaurou tendo como preocupação principal a reconstrução do Estado alemão no pós-guerra. Ao compará-la ao pensamento liberal, Fonseca (2013) afirma que

Enquanto para os economistas do século XVIII (no contexto do pensamento liberal, portanto) o problema era estabelecer critérios para se limitar as formas de intervenção do Estado na esfera econômica, resguardando-se, assim, uma esfera de liberdade econômica necessária ao crescimento deste Estado, o problema do neoliberalismo alemão foi construir ou legitimar o Estado — em oposição ao Estado construído pelo nazismo — não a partir da afirmação do próprio Estado — conjurando assim a ameaça de um ressurgimento do estigma nazista —, mas a partir de um domínio não-estatal, representado pela liberdade econômica (p. 159).

Em função disso, a liberdade econômica assume um papel central nessa racionalidade política, pois, é por meio dela, que se pretende tanto fundar e legitimar o “novo” Estado alemão quanto limitar a intervenção desse próprio Estado. Conforme Lockmann (2013), isso inverte a proposição da arte liberal de governar, posto em que “[...] não mais o Estado define a

<sup>73</sup> De acordo com o Novíssimo Dicionário de Economia, planificação é o “[...] método de planejamento central, usado nos países ex-socialistas, em que a maior parte ou a totalidade das decisões de natureza econômica são tomadas por um órgão estatal (como a Gosplan, na ex-URSS). Pressupõe a elaboração de planos de produção rigorosos e com objetivos precisos para todos os setores econômicos. O órgão encarregado do planejamento determina os objetivos globais de cada unidade de produção (fábrica, usina, fazenda etc.) e fixa as cotas de produção de cada uma, levando em conta a disponibilidade de recursos, a capacidade produtiva e as relações entre os diversos setores da economia” (SANDRONI, 1999, p. 462).

<sup>74</sup> A política keynesiana, segundo Moraes (2001), propunha que o Estado “[...] deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais” (p. 30).

liberdade de mercado e a mantém sob sua vigilância, mas a liberdade de mercado é que deve fundar a legitimidade de um Estado” (LOCKMANN, 2013, p. 84). Essa inversão também fica evidente no fato de que o neoliberalismo alemão não se apoia mais em princípios naturais de mercado, ou mesmo de sociedade, e sim em princípios formais, visto que toma como base a concorrência pura. Concorrência essa que, segundo Foucault (2008b), é compreendida pelos ordoliberalis não como um dado natural, mas como uma essência, como um *êidos*<sup>75</sup>, como um princípio de formalização. Isso porque, além de ter uma estrutura específica, a concorrência possui uma lógica interna que precisa ser respeitada para que seus efeitos sejam produzidos. Assim, ela “[...] não é um jogo natural entre indivíduos e comportamentos”, senão “um jogo formal entre desigualdades” (FOUCAULT, 2008b, p. 163). Nesse sentido, é possível afirmar que as desigualdades tornam-se necessárias para o desenvolvimento do projeto neoliberal de vertente alemã.

Avançando no curso *O nascimento da biopolítica*, na aula de 14 de março de 1979, Foucault (2008b) elenca os três principais elementos de contexto do desenvolvimento do neoliberalismo americano, quais sejam: “[...] a política keynesiana, os pactos sociais de guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais” (p. 299). Ao tratar sobre a política keynesiana, o autor destaca o New Deal (“Novo Acordo”) — um programa econômico e social de luta contra a crise de 1929. Esse programa foi elaborado por Franklin Roosevelt, em 1932, logo após sua eleição como presidente dos Estados Unidos. Ele pregava, entre outras coisas, o pleno emprego. Em relação aos pactos de guerra, Foucault (2008b) menciona o plano Beveridge<sup>76</sup>, bem como outros projetos de intervenção econômica e social que foram propostos durante a Segunda Guerra Mundial. É interessante ressaltar que esse plano — em harmonia com os demais projetos de intervenção — propunha a instituição do Welfare State (Modelo de Bem-Estar Social). Já no tocante ao crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais, o autor refere-se ao intervencionismo do Estado por meio dos “[...] programas sobre a pobreza, a educação, a segregação, que se desenvolveram na América desde a administração Truman<sup>77</sup> até a administração Johnson<sup>78</sup>” (p. 299).

<sup>75</sup> De acordo com Foucault (2008b), *êidos* relaciona-se com a intuição da essência, opondo-se, portanto, à intuição empírica.

<sup>76</sup> Este plano, escrito por Willian Henry Beveridge (economista e reformista social), a pedido da Inglaterra, “[...] buscava um sistema de seguro social, no qual a ideia era ter benefícios universais para remover a pobreza causada, por exemplo, pelo desemprego ou incapacidade”. Disponível em: <<http://www.ateneulivros.com/website/2013/06/o-plano-beveridge/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

<sup>77</sup> Harry S. Truman foi presidente dos Estados Unidos de 1945 a 1953.

<sup>78</sup> Lyndon B. Johnson foi presidente dos Estados Unidos de 1963 a 1969.

Opondo-se a esses fatores — que podem ser considerados, em certa medida, semelhantes aos que contribuíram para a emergência do ordoliberalismo — o neoliberalismo americano origina-se na Escola de Chicago<sup>79</sup>, nos Estados Unidos. Ao tratar sobre a diferença entre as duas vertentes do neoliberalismo, Foucault (2008b) ressalta que enquanto o ordoliberalismo pretende

[...] definir o que poderia ser uma economia de mercado, organizada (mas não planejada nem dirigida) no interior de um quadro institucional e jurídico, que, de um lado, proporcionaria as garantias e as limitações da lei e, de outro, garantiria que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social [...] [O] neoliberalismo americano procura, em vez disso, ampliar a racionalidade do mercado, os esquemas de análise que ela propõe e os critérios de decisão que sugere a campos não exclusivamente ou não primordialmente econômicos (p. 438-439).

Ao fazer tal proposição, essa racionalidade sugere que a lógica do mercado se estenda, inclusive, às políticas de cunho social, como é o caso da educação. Isso evidencia, segundo Gadelha (2009), pelo menos duas novidades trazidas pelo neoliberalismo de vertente americana. A primeira diz respeito ao deslocamento em relação ao objeto de análise e, conseqüentemente, de governo, visto que passa a ser “[...] a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos, etc.” (GADELHA, 2009, p. 144) e não apenas o Estado e os processos econômicos. A segunda relaciona-se ao papel do mercado, pois ele deve funcionar tanto como princípio de inteligibilidade quanto

[...] como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e se transformar as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (GADELHA, 2009, p. 144).

Nesse sentido, essa forma de neoliberalismo tem na Teoria do Capital Humano uma de suas expressões mais significativas (GADELHA, 2009). Até porque, ao mesmo tempo em que ela possibilita a incursão da perspectiva econômica em outros campos que não os econômicos, ela permite que esses outros campos sejam reinterpretados em termos econômicos (FOUCAULT, 2008b). Segundo Foucault (2008b), essa teoria pressupõe que as competências e habilidades dos sujeitos sejam compreendidas como valor de troca, isto é, como capital.

<sup>79</sup> Conforme Gadelha (2009), “originalmente, o termo ‘Escola de Chicago’ surgiu na década de 1950, aludindo às ideias de alguns professores que, sob influência do paradigma econômico neoclássico e sob a liderança de Theodore Schultz, atuavam junto ao departamento de Economia da Universidade de Chicago, mas também junto à Escola Superior de Administração e à Faculdade de Direito dessa mesma universidade. Por outro lado, o termo remete também a um grupo de economistas que, a partir do início dos anos 1960, influenciados por Milton Friedman (Nobel de 1976), George Stigler (Nobel de 1982) e seus discípulos, além de servir de arauto à defesa do livre mercado, refutava e rejeitava os princípios da doutrina keynesiana” (p. 145).

Ainda de acordo com o autor, isso possibilita a retomada do *homo oeconomicus*, não mais em sua concepção clássica, isto é, como homem da troca, senão como um empresário de si mesmo, sendo para ele próprio seu capital, seu produtor e sua fonte de renda.

Além de ser adjetivado como humano, em tal teoria, o capital é dividido em dois aspectos: elementos inatos e elementos adquiridos. Os elementos inatos são subdivididos em hereditários e simplesmente inatos, preservando o sentido biológico de ambos os termos. Já os adquiridos são formados pelas competências e habilidades que os indivíduos adquirem ao longo da vida. Na visão dos adeptos do neoliberalismo americano é nesse segundo grupo de aspectos que se deve realizar investimentos educacionais<sup>80</sup>. Desse modo, por ser a responsável por efetivá-los, a educação assume importância considerável. Até porque, em tal perspectiva, ela “[...] funciona como um investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA, 2009, p. 150). Em complemento a isso, destaco que o capital humano, especialmente o configurado na criança, é visto por Theodore Schultz — economista da Escola de Chicago — como a “chave de uma teoria econômica da população” (GADELHA, 2009, p. 143). Portanto, parece possível dizer que, nessa vertente do neoliberalismo, em busca de alcançar o crescimento econômico, se investiria no desenvolvimento de capital humano; ou, dito de outro modo, na educação. Algo menos custoso e quiçá mais duradouro.

Encaminhando-me para a finalização das discussões sobre algumas das possíveis racionalidades políticas colocadas em prática em nossa sociedade com intuito de exercer a arte de governar, gostaria de chamar a atenção para o fato de não ser por acaso que a pedagogia em análise tenha emergido justamente no contexto social, político e econômico do neoliberalismo<sup>81</sup>. Afinal, trazendo consigo os princípios dessa racionalidade política, ela estaria colocando em ação uma espécie de refinamento do investimento em capital humano por meio da educação, visto que, ao almejar a educação da sociedade como um todo, voltar-se-ia para a formação dos professores. Nesse sentido, concordo com Ferreira (2015) quando ele identifica a docência como uma “*estratégia da arte de governar*” (p. 41, grifos do

---

<sup>80</sup> Os referidos investimentos não se restringem à instrução no sentido de aprendizado escolar ou de formação profissional. Isso porque eles dizem respeito a algo mais amplo que abrangeria uma infinidade de processos educacionais pelos quais os indivíduos passam ao longo da vida.

<sup>81</sup> Conforme é possível constatar a partir de alguns estudos que analisaram manifestações do neoliberalismo no contexto educacional brasileiro, os princípios neoliberais em vigência no País guardam relação próxima tanto com o ordoliberalismo quanto com o neoliberalismo de vertente americana. Dentre eles, cito os de Klaus (2011), Lockmann (2013) e Rech (2015).

autor)”<sup>82</sup>. Estratégia essa que, a meu ver, seria particularmente potente no contexto em que vivemos especialmente devido à relevância que tem sido dada à educação.

### 3.3 Cultura(s) e pedagogia(s)

#### 3.3.1 Da Cultura às culturas

Falar sobre cultura, nas últimas décadas, envolve sempre algo novo. Isso porque, como afirma Veiga-Neto (2003), as ressignificações desse termo se intensificaram significativamente nesse período. O que, para ele, pode estar relacionado a pelo menos três fatores, quais sejam: a) aumento da visibilidade das diferenças culturais; b) recorrência e veemência dos embates pela diferença e entre os diferentes; c) aumento do desejo de dominação de uns sobre os outros. Vale frisar que, no último caso, o autor não está falando apenas em relação à exploração econômica e material, mas também sobre a “[...] imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais” (p. 5).

Além da intensificação das ressignificações do termo cultura, o crescente interesse no tocante às questões culturais também é uma marca das últimas décadas, mais especificamente, como destaca Hall (1997), da segunda metade do século XX em diante. Não coincidentemente, é nesse mesmo período, a partir da “revolução cultural”<sup>83</sup>, que a cultura passa a ser vista como central na compreensão do mundo. Entretanto, até que esse entendimento emergisse, o conceito de cultura, além de ter o caráter de “[...] uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se” (HALL, 1997, p. 23), permaneceu estável por um longo período, como procurarei demonstrar a seguir.

---

<sup>82</sup> Sublinho que o autor faz tal proposição inspirado na ideia apresentada por Veiga-Neto e Saraiva (2011) de que as teorizações foucaultianas permitiram que pensássemos a ação de “educar como arte de governar” (FERREIRA, 2015, p. 41).

<sup>83</sup> No artigo *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (1997) afirma que, “no século XX, vem ocorrendo uma ‘revolução cultural’ no sentido substantivo, empírico e material da palavra” (p. 17). Ainda segundo o autor, a partir de tal revolução, “sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tomado elementos mediadores em muitos outros processos” (HALL, 1997, p. 17).

Nesse sentido, anterior ao século XX, havia certo consenso em relação à Cultura<sup>84</sup> designar “[...] o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’” (FORQUIN, 1993, p. 11). Concepção estabelecida, especialmente, a partir da proposição do que alguns intelectuais alemães denominaram de *Kultur*. Expressão datada do século XVIII que concerne à contribuição germânica para a humanidade “[...] em termos de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Ou, dito de outro modo, diz respeito “[...] a todo um conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do restante do mundo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). Junto a essa proposição, emergiu tanto a ideia de Cultura como única e universal quanto a divisão entre alta cultura e baixa cultura.

Nesse contexto, alta cultura referia-se a um modelo a ser seguido, à cultura dos homens cultivados, enfim, à “verdadeira” cultura. Já a baixa cultura, relacionava-se às “outras” culturas, à “[...] expressão de manifestações supostamente menores e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37), à cultura daqueles que ainda não haviam atingido o modelo desejável.

Ao tratar sobre tal assunto, é interessante destacar o entendimento de Veiga-Neto (2003) no que concerne à epistemologia monocultural expressa no conceito de Cultura ter encontrado condições de possibilidade na revolução copernicana que data da primeira metade do século XVI. Como é de conhecimento de grande parte das pessoas, Nicolau Copérnico propôs o sistema heliocêntrico em oposição ao sistema geocêntrico. Fato que alterou não só a história da astronomia, mas marcou a ruptura de uma visão de mundo, modificando significativamente a relação entre o homem e o universo, visto que o retirou da posição central que ele acreditava ocupar ao longo de quase quinze séculos. Para Veiga-Neto (2003), justamente com o intuito de abrigar esse homem que fora diminuído e estaria deslocado no mundo, a Cultura teria emergido. Ela funcionaria, portanto, como um lugar simbólico que lhe devolveria “[...] um sentido de pertença e uma identidade que ele pensava ter perdido” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8). Afinal, o homem continuaria sendo único, na medida em que seria capaz de produzir uma Cultura única.

---

<sup>84</sup> A exemplo do que faz Veiga-Neto (2003) no texto *Cultura, culturas e educação*, grafarei a palavra cultura com inicial maiúscula quando estiver me referindo ao entendimento associado ao termo antes da “revolução cultural” (HALL, 1997).

Mas quais seriam as características dessa Cultura adjetivada como única? A partir da diferenciação entre Cultura e civilidade<sup>85</sup>, determinada por alguns autores alemães do século XVIII, dentre eles Kant e Goethe, foi possível fixar três características que corresponderiam à ela, a saber: caráter diferenciador e elitista, caráter único e unificador e caráter idealista (VEIGA-NETO, 2003). O caráter diferenciador e elitista tem relação com a instituição de um modelo único do que seria a “verdadeira” cultura. Esse modelo seria utilizado como marca de distinção para diferenciar os homens cultivados e os que deveriam o ser. Motivo esse, inclusive, que serviria para justificar a dominação de uns sobre os outros. O caráter único e unificador diz respeito à ideia da possibilidade de uma cultura única e universal que teria como objetivo a máxima isotropia. Algo que, segundo Veiga-Neto (2003), corresponde a

[...] uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingido tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com um risco social igual a zero (p. 10).

Para atingir a isotropia, o caminho indicado seria a educação escolarizada, sendo ela entendida, como “[...] o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura” (REBOUL, 1984, p. 61). Tal educação seria efetivada através de uma escola única para todos que, tendo como pretexto o humanismo universal, imporiam um padrão cultural único. Já o caráter idealista refere-se à proposição de que seria possível, por meio da Cultura, efetivar, neste mundo, as formas perfeitas que estariam em um outro mundo, isto é, no mundo das ideias. O que coloca “[...] a Cultura *neste* mundo mas como uma projeção de um ideal metafísico situado em outro lugar” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). Como fica evidente, esse caráter atualiza a doutrina platônica dos dois mundos.

Devido ao consenso tanto em relação ao significado de Cultura quanto sobre o papel que ela deveria desempenhar na sociedade, os debates sobre o tema se restringiram, por um longo período, a identificar quais marcadores culturais determinariam a “verdadeira” cultura. Desse modo, problematizar o próprio conceito não estava em questão, até porque as discussões existentes o tomavam como ponto de partida. No entanto, nas últimas décadas, conforme comentei brevemente no início desta subseção, a conjuntura principiou a mudar. Isso porque algumas áreas do conhecimento começaram a colocar sob suspeita a

---

<sup>85</sup> Para autores como Kant, Goethe, entre outros, civilidade se refere a “[...] um conjunto de atitudes e ações humanas da ordem do comportamento — tais como gesticulação, cortesia, recato, elegância, boas maneiras, *savoir-faire*, amabilidade, delicadeza, cavalheirismo e até afetação, maneirismo e simulação” (VEIGA-NETO, 2003, p. 9). Em poucas palavras, civilidade representa, para eles, “a substituição da espontaneidade pela contenção dos afetos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 9).

arbitrariedade do conceito de cultura vigente até então. Dentre elas, como nos lembra Veiga-Neto (2003), estariam a Antropologia, a Linguística, a Filosofia, parte da Sociologia, a Politicologia e os Estudos Culturais.

A partir desse processo, os Estudos Culturais — área do conhecimento na qual esta Tese se filia — passaram a adotar a compreensão de que seria mais produtivo, ao invés de considerar a existência de uma Cultura única e universal, pensar que existem diferentes formas de cultura que não seriam nem melhores nem piores umas em relação às outras. O que leva, entre outras coisas, a colocar em xeque a ideia de alta e baixa cultura. Reforçando tal proposição, Costa, Silveira e Sommer (2003) vão afirmar que, na visão desses estudos,

*Cultura* transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (p. 36, grifo dos autores).

Em complemento a isso, no artigo *Estudos Culturais e Educação – um panorama*, Costa (2011) destaca que, procurando descolonizar o conceito de Cultura, os Estudos Culturais a entendem como os modos pelos quais as sociedades significam e organizam suas vivências, até mesmo as mais corriqueiras. Assim, nessa perspectiva, “a cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder) quanto como toda uma gama de produções e de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.)” (COSTA, 2011, p. 109). A partir desse entendimento baseado em uma epistemologia multicultural, é proposto que o conceito de cultura seja pluralizado, visto que a ideia de “culturas” teria maior potência para evidenciar a ampliação de sentido que ele assume. Além disso, tais modificações permitiram que fosse possível adjetivar esse conceito no intuito de demarcar a pluralidade e, ao mesmo tempo, a singularidade das manifestações culturais<sup>86</sup>.

Ao tratar sobre a instauração dessa outra compreensão de cultura se faz necessário ressaltar a importância da “revolução cultural” mencionada por Hall (1997) no artigo *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Isso porque, foi justamente a partir de tal revolução que os domínios do que costumávamos caracterizar como cultura encontraram condições de possibilidade para modificarem-se substancialmente. Ademais, é nesse mesmo artigo que o autor vai apontar as dimensões que a cultura assume a

<sup>86</sup> Alguns exemplos de adjetivações que o conceito tem assumido a partir dessa proposição são evidenciados nas expressões “cultura escolar”, “culturas juvenis”, “culturas indígenas”, entre outras.

partir da “revolução cultural”; a saber: dimensão substantiva e dimensão epistemológica. No tocante à dimensão substantiva, Hall (1997) explica que ela relaciona-se ao “[...] lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997, p. 16). Sobre a dimensão epistemológica, o autor nos diz que ela refere-se “[...] à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16).

No artigo supracitado, com o intuito de abordar a dimensão substantiva da cultura, Hall (1997) discorre sobre a centralidade que ela assume nas questões globais, nas especificidades da vida local e cotidiana e na formação de identidades e subjetividades. No primeiro caso, o autor ressalta o fato das tecnologias e da revolução da informação terem ampliado significativamente os meios de produção, circulação e troca cultural. Além disso, ele destaca a importância que a mídia eletrônica assume contemporaneamente, devido a sua capacidade de alterar a relação espaço-tempo. Reforçando esse argumento, Hall (1997) afirma que esse tipo de mídia representaria os “[...] novos ‘sistemas nervosos’ que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários” (p. 18). Ao fazer tal apontamento, o autor chama atenção para um dos possíveis efeitos dessas transformações globais no tocante à cultura, ou seja, a tendência à homogeneização. Situação em que o mundo tornar-se-ia único, não só em termos espaciais e locais, mas, especialmente, do ponto de vista cultural. Entretanto, partindo do pressuposto de que as consequências da “revolução cultural” não são tão previsíveis quanto se imagina, Hall (1997) traz para a discussão a existência de tendências contrapostas que estariam impedindo a efetivação de tal homogeneização. Essas tendências emergiriam tanto de grupos específicos que estariam resistindo para que a sua cultura não se extinguisse quanto da própria cultura global que precisaria da diferença para manter-se, visto que a transformaria, por exemplo, em produto cultural<sup>87</sup>. Nesse viés, o autor adverte que certos movimentos de resistência contra a extinção de determinadas culturas poderiam ser considerados negativos, visto que partiriam de um fechamento exacerbado de algumas culturas frente às outras. Para exemplificar, ele cita, entre outros exemplos, diferentes tipos de fundamentalismo, como o cristão, o islâmico e o hindu, o ressurgimento do nacionalismo étnico na Europa Central e Oriental, assim como a postura anti-imigrante. Justamente pelo

---

<sup>87</sup> Como exemplo desta apropriação da diferença pela cultura global, Hall (1997) menciona a cozinha étnica.

exposto, ele explica que seria mais provável que todas essas transformações culturais, ao invés de produzirem uma cultura global uniforme e homogênea, fariam emergir “[...] ‘simultaneamente’ *novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações locais” (HALL, 1997, p. 19, grifos do autor).

No segundo caso, isto é, ao abordar a centralidade da cultura na vida local e cotidiana, Hall (1997) inicia sua explanação informando que os impactos da “revolução cultural” são semelhantemente penetrantes no nível microcômico. Contudo, como no primeiro caso, também não se manifestam de forma regular e homogênea. Segundo ele, podemos perceber tais impactos em diferentes situações que evidenciam transformações nas culturas cotidianas. Dentre elas, o autor cita as seguintes: a) diminuição do trabalho nas indústrias e aumento de outras formas de ocupação; b) declínio das perspectivas de carreira e dos empregos vitalícios dando lugar à flexibilidade no emprego; c) mudança no tamanho das famílias e em suas configurações; d) declínio do casamento e incremento do divórcio; e e) redução da disseminação de uma ética puritana e amplificação de uma ética hedonista. Sobre tais alterações, Hall (1997) afirma que elas não estariam relacionadas apenas às situações de classe, mas também a situações geográficas e sociais. Ademais, justificando que essas seriam modificações *das* culturas do cotidiano, o autor traz para o debate outro tipo de mudanças, a saber: as que teriam sido precipitadas *pela* cultura. Sobre essas mudanças, ele sugere que pensemos, por exemplo, “[...] na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais” (HALL, 1997, p. 22), assim como no quanto se tornou mais fácil obtermos informações tanto sobre os outros quanto sobre diferentes realidades, ou mesmo na extensão das atividades humanas e ações cotidianas que podem ser realizadas de forma virtual. Nesse sentido, Hall (1997) tematiza a participação dos sujeitos nas comunidades da Internet. Ao fazer isso, ele ressalta que tais comunidades prometeriam a possibilidade de assumirmos identidades virtuais. Algo que, entre outras coisas, permitiria a crescente substituição da interação social presencial pela virtual. Para concluir a explanação sobre esse foco no qual a cultura age, o autor alerta que, ao mesmo tempo em que “[...] a cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade”, ela faz proliferar instrumentos de vigilância que seriam “[...] capazes de manter sob controle os movimentos e as preferências de toda uma população (sem que esta tome conhecimento)” (HALL, 1997, p. 23).

No terceiro caso, ou seja, ao falar sobre a centralidade da cultura na formação de identidades e subjetividades, Hall (1997) dá o exemplo de uma situação na qual seria necessário selecionar imagens para representar o que significaria “ser inglês” e, como

resultado, fossem escolhidos dois cenários opostos. Um deles, composto por imagens da tradição, e o outro, por representações contemporâneas. Partindo desse exemplo, ele destaca que seria inútil questionarmos qual dos cenários representaria a “verdadeira” inglesidade, pois os dois “[...] representam certos elementos históricos e da atualidade que foram de fato significativos na constituição da Inglaterra, de um imaginário inglês e de uma identidade inglesa” (HALL, 1997, p. 25). Para o autor, ao tomar conhecimento dos cenários, as pessoas se sentiriam mais ou menos interpeladas por um deles, na medida em que se veriam representadas ou refletidas. Fazendo isso, adotariam tal posição de sujeito e se tornariam mais aquele tipo de inglês do que o outro, compondo uma de suas identidades. Por meio desse exemplo, o autor deixa claro que

[...] a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns discursos [...].

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 26, grifos do autor).

Ao concluir a explanação sobre os três aspectos da dimensão substantiva da cultura, Hall (1997) adentra em sua dimensão epistemológica. Iniciando a discussão, o autor chama a atenção para o fato de que assim como a “revolução cultural” provocou mudanças no contexto global, na vida local e cotidiana e na formação de identidades e subjetividades, ela também alterou nossas percepções em termos de conhecimento e conceitualização. Nesse sentido, o autor ressalta que as mudanças em tal âmbito, além de acontecerem de forma lenta e heterogênea, geraram inúmeras resistências. Para exemplificá-las, ele elenca os ataques proferidos pelas disciplinas tradicionais aos Estudos Culturais e aos Estudos de Mídia. Entretanto, Hall (1997) afirma que, apesar disso, essas modificações revolucionaram, especialmente, as ciências sociais e humanas. Afinal, possibilitaram que compreendêssemos a cultura não mais como uma variável dependente, mas como uma condição constitutiva da vida social. Situação que provocou uma mudança de paradigma que ficou conhecida como *virada cultural*.

A partir da enunciação dessa virada, o autor se dedica a apresentar algumas informações referentes a ela. Nesse sentido, comenta que a *virada cultural* teve início a partir de uma mudança significativa de entendimento no tocante à linguagem. Mudança essa que colocou em xeque a compreensão de que a linguagem teria como objetivo descrever a “realidade”; algo que já existiria anterior a ela. Em contrapartida, esse novo entendimento propunha que a relação entre a linguagem e os objetos não seria apenas de descrição e sim de constituição. Isso porque, os significados não residiriam nos próprios objetos, mas seriam resultado do modo como eles são socialmente construídos por meio da própria linguagem e de representações. Finalizando a exposição sobre a dimensão epistemológica da cultura, Hall (1997) reforça a ligação eminentemente próxima entre a *virada cultural* e essa nova atitude no que concerne à linguagem, visto que, para ele, “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29).

Frente ao exposto, destaco que a alteração de sentido que permitiu a transposição da ideia de Cultura para a de culturas, assim como as modificações propiciadas pela “revolução cultural” tanto em relação à dimensão substantiva da cultura quanto em sua dimensão epistemológica proporcionaram condições de possibilidade para que houvesse outras tantas transformações significativas em nossa sociedade. Dentre elas, resalto a ampliação de entendimento sobre o conceito de pedagogia, assunto que será discutido na próxima subseção.

### 3.3.2 Da Pedagogia às pedagogias

E se, ao contrário de um comum, tem-se, agora, muitos lugares e nomes a partir dos quais a pedagogia pode funcionar e operar? E se pensarmos nisso como uma condição das pedagogias do presente, das pedagogias que colocamos em funcionamento neste tempo preciso? (CAMOZZATO, 2014, p. 574).

Inspirada pelos questionamentos em epígrafe, meu intento ao longo desta subseção é discutir sobre o conceito de pedagogia enfatizando alguns deslocamentos sofridos por ele que nos permitem pensar atualmente na existência de *pedagogias* como a que analiso nesta Tese. Com esse intento, tomo como referência a proposição de Camozzato (2015) em relação à existência de uma pedagogia legisladora e de pedagogias intérpretes. Proposição feita pela autora a partir da metáfora do legislador (ligado à Modernidade) e do intérprete (ligado à Pós-

modernidade) (BAUMAN, 2010). Desse modo, a pedagogia legisladora estaria associada às concepções modernas e as pedagogias intérpretes às concepções pós-modernas.

Considerando a estreita ligação entre pedagogia e educação, antes de iniciar as discussões propostas, penso ser importante fazer alguns apontamentos sobre tal tema. Para tanto, parto do argumento de Arendt (1997) de que a essência da educação está relacionada à natalidade, isto é, ao fato de que, constantemente, novos seres nascem para o mundo e, devido ao seu estado de vir a ser, precisam ser introduzidos nesse mundo. Assim, “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, pois se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (p. 234). Em complemento a essa ideia, Camozzato e Costa (2013) afirmam que a educação poderia ser compreendida como uma maneira ininterrupta de se fazer perpetuar modos de vida e saberes. Já Bauman (2010) a considera como “[...] uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem numa realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento” (p. 101).

Ao analisar o processo de constituição de uma sociedade educativa, Noguera-Ramírez (2009) identifica três momentos ao longo da história nos quais se percebe diferentes ênfases nos modos de pensar e praticar a educação. O primeiro teria acontecido entre os séculos XVII e XVIII e foi denominado pelo autor de “sociedade do ensino” devido à centralidade das práticas de ensino na constituição tanto da razão de Estado quanto do sujeito moderno. O segundo iniciou-se no final do século XVIII e foi chamado de “Estado educador” ou de “sociedade educadora” em função da importância que o Estado assumiu na disseminação de um novo modelo de educação que estaria preocupado com a formação de cidadãos. Já o terceiro, presente a partir do final do século XIX, embasou-se no que seria denominado mais adiante de “sociedade da aprendizagem” para enfatizar a fabricação de um sujeito que não só deve aprender, mas que precisa aprender a aprender. A partir dos apontamentos do autor é possível perceber que na educação, “encontra-se em jogo, inevitavelmente, o tipo de sujeito que cada sociedade quer formar, as estratégias que o educam assim como quais saberes a sociedade seleciona como importantes para serem perpetuados em sua formação” (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 27). O que nos leva às discussões sobre pedagogia, pois é ela que, tomando a educação como objeto, dirá como os processos educativos deverão ocorrer.

Para começar tais discussões, chamo a atenção para o fato de que, segundo Veiga-Neto (2004), a Pedagogia<sup>88</sup> — que ele denomina de Moderna e que se convencionou chamar aqui de legisladora —, estruturou-se no mundo europeu a partir do século XVI. Entretanto, sua emergência só foi possível devido a transformações precedentes que tiveram início no século XIV e foram intensificadas no século XV. Essas transformações relacionaram-se, especialmente, a dois dos principais motivos para que a ordem medieval entrasse em colapso, isto é, ao progressivo enfraquecimento da supremacia católica em função das frequentes ondas reformistas e à crise do modelo econômico feudal (VEIGA-NETO, 2004). Ademais, ambos os motivos foram desencadeados por diferentes fenômenos sociais, dentre eles:

[...] a crescente urbanização; os dramáticos e devastadores episódios de guerra, epidemias e fome; os primeiros sinais de surgimento de uma nova classe social — a burguesia — e o correlato declínio da aristocracia feudal; a expulsão definitiva dos árabes do território europeu; o acirramento das disputas religiosas; por fim, mas não menos importante, as dificuldades no trânsito comercial para o Oriente, com a perda de Constantinopla para os turcos em 1453 (VEIGA-NETO, 2004, p. 5).

Conectadas às novas compreensões sobre o espaço, o tempo e seus usos, as referidas transformações deixaram para trás uma série de questões que haviam imperado por muito tempo, permitindo que se instaurasse “[...] uma nova maneira de perceber e de pensar a ordem, de *colocar uma ordem* no mundo, de *inventar uma nova ordem* para o mundo; ou, como dizem alguns, de achar *uma nova ordem* para o mundo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 6, grifos do autor). Ao explicar qual seria essa nova ordem, Veiga-Neto (2004) afirma que, enquanto na Idade Média ordenar era estabelecer hierarquias por analogias que se davam em um jogo infinito, na Modernidade, o ordenamento estava sujeito à elaboração de categorias prévias finitas, demarcadas e diferentes entre si, as quais foram denominadas de disciplinas. Isso se faz importante, pois foi justamente essa nova maneira de perceber e de se pensar a ordem que possibilitou a “[...] reunião e ordenação dos saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes” dando origem à disciplina que conhecemos hoje como Pedagogia (VEIGA-NETO, 2004, p. 6).

Afora ter emergido a partir de diferentes mudanças, a Pedagogia também motivou significativas alterações na área da educação, visto que ela propunha um novo modo de se compreender as questões educacionais tanto no tocante aos saberes quanto em relação às práticas. No entendimento de Veiga-Neto (2004), as alterações foram tão expressivas que “ao invés de um aperfeiçoamento, de uma *evolução*, é mais correto dizer que houve, aí, uma

<sup>88</sup> Do mesmo modo que fiz na subseção anterior, grafarei a palavra pedagogia com inicial maiúscula quando estiver referindo-me à pedagogia legisladora, ou, como nomeia Veiga-Neto (2004), à Pedagogia Moderna.

ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la [...]” (VEIGA-NETO, 2004, p. 1, grifos do autor).

Nesse sentido, ratificando sua vinculação com a conjuntura em que foi instituída, a Pedagogia (legisladora) se estabeleceu como o modo de condução das pessoas do estágio de minoridade ao estágio de maioridade racional (CAMOZZATO; COSTA, 2013a). Estágio esse apontado como condição necessária para a efetivação do projeto de mundo Moderno que englobava, sobretudo, a constituição da razão de Estado e do sujeito Moderno. Ao discutir sobre esse tipo de pedagogia, Camozzato (2015) comenta que ela toma como referência especialmente duas metanarrativas. A primeira diz respeito à ideia de que, do mesmo modo em que ela é expressa no singular, é por meio da pretensão de uma possível singularidade conceitual que ela funcionaria. A segunda relaciona-se à proposição de que ser sujeito de uma pedagogia é sempre algo bom na medida em que ela o leva de um estado inferior a outro melhor, ou seja, ela o tira do déficit (CAMOZZATO, 2015).

Essa transposição de um estado ao outro evidencia uma das marcas da Pedagogia, isto é, a condução das condutas. Além de abordar tal marca, no texto *Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes*, Camozzato (2015) problematiza outras duas, a saber: a fabricação de sujeitos e a intencionalidade. Ao atentar-se à condução das condutas, a pesquisadora retoma o fato de que os primeiros pedagogos eram os escravos que tinham como responsabilidade conduzir os infantes no percurso de suas casas às escolas. Outra tática utilizada por ela para tanto é a análise do filme *O garoto selvagem*, de François Truffaut, de 1970. Longa-metragem que, resumidamente, aborda a história de um menino que havia sido encontrado em uma floresta da França e que, ao invés de apresentar comportamentos humanos, esboçava os mesmos hábitos dos animais com os quais havia convivido. Ao esquadrihá-lo, Camozzato (2015) ressalta que uma das percepções frente à situação era de que o referido menino precisaria ser educado, ou seja, deveria ser conduzido do estado de selvageria ao estado humano, e seria nessa minuciosa estratégia de condução que a pedagogia estaria disposta a atuar. Ademais, a autora elucida a marca da condução das condutas utilizando alguns trechos da crítica *Como comportar-se no bonde*, de Machado de Assis, datada de 1883, assim como lança mão de alguns excertos do *Guia rápido para um comportamento apropriado* que faz parte do livro *211 coisas que uma garota esperta pode fazer*, de Bunty Cutler, publicado em 2008.

Para tratar sobre a marca da fabricação de sujeitos, Camozzato (2015) inspira-se nas contribuições de Meirieu (1998) expostas na obra *Frankenstein educador*. Ela justifica sua escolha afirmando que, nesse livro, o autor sugere que o romance *Frankenstein* possa ser lido

como um mito em torno do pedagogo. Isso porque, da mesma forma que Victor Frankenstein — personagem principal do romance — faz/fabrica um “homem”, os pedagogos teriam como intuito fazer/fabricar sujeitos. Até porque, como nos lembra Andrade (2016), é “[...] a pedagogia que dá forma, que instrumentaliza, que torna exequível a produção do sujeito baseada nos ideais educacionais do tempo em que se inscreve” (p. 39). No mesmo sentido, Larrosa (1994), no artigo *Tecnologias do eu e educação*, aborda, entre outros aspectos, o caráter constitutivo da pedagogia afirmando que as práticas pedagógicas seriam mecanismos de produção de experiências de si, ou seja, modos de constituição e transformação da própria subjetividade.

Já ao abordar a marca da intencionalidade, Camozzato (2015) retoma o caso do menino do filme *O garoto selvagem*, dizendo que “é em torno da intencionalidade que Victor<sup>89</sup> é tornado objeto e sujeito de um processo educativo, e é com a pedagogia que esse processo educativo encontra possibilidade de ser realizado nas minúcias, mediante objetivos que vão sendo firmados” (p. 510). Além disso, a pesquisadora traz para a discussão um trecho do livro *Introdução à pedagogia*, escrito por Planchard e publicado em 1962. Trecho esse que reproduzo parcialmente a seguir por evidenciar o lugar central da intencionalidade nos processos pedagógicos.

Educar é produzir modificações ou aperfeiçoamentos no sujeito a educar. Como chegar lá o mais facilmente e o mais seguramente possível? Antes de tudo existe um *fim remoto*, um produto acabado, havendo, depois, objetivos intermediários que são meios em relação ao fim (PLANCHARD, 1962 *apud* CAMOZZATO 2015, grifos do original).

É interessante destacar que as marcas da pedagogia citadas por Camozzato (2015) — em especial a intencionalidade —, nos indicam que, para legislar no intuito de produzir modelos únicos de conduta e de sujeito, a Pedagogia precisa da legitimação de algumas vozes, assim como de uma suposta singularidade conceitual. Justamente por isso, mesmo existindo outras acepções associadas ao conceito — pedagogia como arte, como técnica, como filosofia, etc. — em função do entendimento com maior aceitação ser o de que a Pedagogia é uma ciência, é ele que, na maioria das vezes, ocupa a posição de conceito universal (CAMOZZATO, 2015). Nessa concepção, segundo Luzuriaga (1961), assim como toda ciência, a Pedagogia se constitui de um conjunto organizado e sistemático de conhecimentos, bem como possui uma estrutura própria. Ao fazer essa afirmação, o autor aponta outras duas características que justificariam tal entendimento. A primeira é a existência de um objeto

---

<sup>89</sup> Nome do menino do filme *O garoto selvagem*.

próprio, a saber: a educação, e a segunda concerne à utilização de métodos específicos, como a observação, a experimentação, a compreensão, entre outros. Ademais, ele sugere a possibilidade de se desmembrar a estrutura da Pedagogia enquanto ciência em três partes: a descritiva, a normativa e a tecnológica. A pedagogia descritiva “[...] estuda os fatos, fatores e influências da realidade educacional, tanto sob o aspecto biológico, como sob o psíquico e o social” (LUZURIAGA, 1961, p. 23). A pedagogia normativa “[...] investiga os fins e ideais da educação, tanto em sua evolução, como em seu estado atual, e em sua estrutura íntima” (LUZURIAGA, 1961, p. 23). Já a pedagogia tecnológica “[...] estuda os métodos, organização e instituições da educação” (LUZURIAGA, 1961, p. 23).

Considerando que “[...] o conceito de pedagogia é móvel e está implicado com as exigências que cada sociedade impõe para a formação das pessoas” (CAMOZZATO, 2015, p. 503), da mesma forma que as transformações ocorridas nos séculos XIV e XV viabilizaram a emergência da Pedagogia no século XVI, as transformações culturais contemporâneas possibilitaram que o conceito de pedagogia sofresse alguns deslocamentos. De “arte que inventa e modela o ‘sujeito moderno’, regulando seus tempos e espaços, dando ordem à sua vida, dirigindo e orientando sua conduta” (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 163), ela passa a ser pensada como algo plural, podendo ser descrita talvez como *múltiplas* artes/pedagogias implicadas na produção dos também *múltiplos* sujeitos contemporâneos. Faço tal afirmação, pois, em meio a uma atmosfera na qual as verdades se pluralizam, tem muito mais sentido se pensar em pedagogias (no plural) do que em uma única pedagogia. Afinal, não existiria apenas um “estágio melhor” para o qual todos deveriam ser conduzidos, muito menos um único tipo de sujeito desejável.

Em função disso, no lugar de uma Pedagogia (legisladora) entrariam em jogo diferentes pedagogias intérpretes (CAMOZZATO, 2015). Essas pedagogias, fazendo uma analogia à função do intelectual na Pós-modernidade, conforme nos indica Camozzato (2015), ao mesmo tempo em que renunciariam à ambição de abranger o universal, deslocariam suas preocupações para particularidades e verdades específicas. Justamente como defendo ser o caso da pedagogia em análise, posto que ela tem como pretensão atuar em um nicho bastante específico da educação, isto é, na formação de professores, procurando instaurar verdades particulares, quais sejam: as produzidas e disseminadas por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

No entanto, é importante ressaltar que a transposição da Pedagogia (legisladora) para as pedagogias intérpretes não implica o abandono de suas marcas características. Pelo contrário, acarreta todo um processo de refinamento não só dessas marcas, mas da Pedagogia

como um todo. Até porque, as transformações da cultura contemporânea “[...] tem feito a pedagogia se atualizar constantemente para adentrar os múltiplos âmbitos de nossas existências, justamente porque ela tem atuado como uma operadora dos discursos que intentam nos constituir” (CAMOZZATO; COSTA, 2013, p. 23).

Esse processo de refinamento pode ser percebido, por exemplo, em duas situações. A primeira diz respeito ao fato de que a Pedagogia, ao tornar-se plural, também pluralizou seu campo de atuação. Assim, ao invés de operar apenas nas instituições escolares, começou a atuar também em outros espaços, visto que, na conjuntura contemporânea na qual somos considerados “cosmopolitas inacabados” (POPKEWITZ, 2008), ou, dito de outra maneira, “*Homo discens*” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, 2011)<sup>90</sup>, se faz necessário que a sociedade como um todo se torne pedagógica. A segunda situação refere-se à mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem evidenciada, especialmente, nas pedagogias que acontecem fora dos ambientes escolares. Até porque, não são processos de ensino que devem ser oferecidos pela sociedade aos *Homo discens* e sim experiências de aprendizagem.

Ao abordar o assunto, Noguera-Ramírez (2011) faz uma ressalva em relação a tratarmos essa alteração como uma simples mudança de ênfase, pois, em sua visão, isso só seria possível se os dois conceitos existissem previamente. Algo que ele se opõe por acreditar que o conceito de aprendizagem foi construído ao longo do próprio processo de alteração. Ao fazer tal assertiva, o autor alerta que isso não significa que anterior a sua construção as pessoas não fossem capazes de aprender, haja vista que desde Comenius<sup>91</sup> já se pretendia ensinar tudo a todos para que todos aprendessem, mas que

[...] uma coisa é aprender e que todos aprendam, e outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução e outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem em seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo (p. 17).

Cabe destacar que ambas as situações, assim como outras que poderiam ser citadas para exemplificar o refinamento do conceito de pedagogia na condição pós-moderna, fundamentam-se nas proposições do que se convencionou chamar de “sociedade da

<sup>90</sup> De acordo com Noguera-Ramírez (2011), o *Homo discens* é “[...] um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser um aprendiz ao longo da vida, ou melhor, um *Homo* que para ser tal, deve aprender permanentemente” (p. 16).

<sup>91</sup> Jan Amos Comenius (1592-1670) — bispo protestante, professor e escritor — é considerado o criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores da Modernidade. Foi ele quem escreveu a *Didática Magna* publicada em 1631. Essa obra, segundo Narodowski (1999), serviu como “[...] uma ‘caixa de ferramentas’ que, através de normas e explicações, constituiu o esquema básico para as atividades de ensino exercidas nas escolas pelos professores modernos” (p. 18, tradução minha).

aprendizagem”. Relembro que, nessa forma de pensar e praticar a educação, se objetiva não só que os sujeitos aprendam senão que aprendam a aprender. Por sua vez, seria possível inferir que tal processo de refinamento estaria relacionado a preceitos da lógica neoliberal, visto que a capacidade de aprender a aprender seria decisiva na formação de capital humano. Isso não poderia ser diferente, haja vista que, conforme já citado, a pedagogia está implicada com as exigências que cada tempo coloca para a formação de sujeitos ajustados a ele.

Além disso, Camozzato (2015) vai apontar que uma evidência da modificação na forma de conceber a Pedagogia seria materializada por meio do conceito de pedagogias culturais, oriundo dos Estudos Culturais<sup>92</sup>. Conceito esse que “[...] vem sendo útil tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social” (ANDRADE, 2016, p. 15). Em relação a esse conceito, é interessante destacar que Andrade (2016) identificou, em sua tese de doutorado, algumas das condições de possibilidade para a sua emergência, a saber: a) a ampliação da noção de espaços de aprendizagem; b) a adjetivação de pedagogias que se encontram imbricadas com a cultura (pedagogia pública e pedagogia crítica), bem como a importância dos estudos de Henry Giroux; c) a invenção do termo pedagogias culturais a partir da obra *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*, de David Trend (1992); e d) a visibilidade do conceito propiciada pelas pesquisas de Shirley Steinberg e Joe Kincheloe.

Ao discutir a ampliação da noção de espaços de aprendizagem, Andrade (2016) afirma que diferentes autores consideram como uma das características mais importantes do imperativo pedagógico contemporâneo a existência de relações de ensino e aprendizagem em diversificados espaços sociais que são regulados pela cultura. Ademais, destaca a importância da obra *Places of Learning*, de Elizabeth Ellsworth (2005), para que esse entendimento fosse instaurado, visto que tal obra expressa uma análise em torno da ideia de que diferentes lugares culturais podem ser considerados lugares de aprendizagem. Ao fazer isso, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que uma das proposições de Ellsworth (2005) é a de que as pedagogias desses lugares produzem aprendizagens em relação a si, aos outros e ao mundo, impactando diretamente na produção do *self*.

No intuito de abordar a adjetivação de pedagogias que se encontram imbricadas com a cultura, bem como a importância dos estudos de Henry Giroux para que o conceito de pedagogias culturais emergisse, Andrade (2016) ressalta, em primeiro lugar, que parece ser

---

<sup>92</sup> De acordo com Costa (2010), “[...] os Estudos Culturais têm se apresentado como um campo fecundo de análise da produtividade das pedagogias culturais na constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade” (p. 137).

ele um dos primeiros pesquisadores que, ao cunhar os termos pedagogia crítica<sup>93</sup> e pedagogia pública<sup>94</sup>, realiza o processo de adjetivar pedagogias. Em segundo lugar, salienta que seu legado se tornou importante, visto que foi a partir de ambos os conceitos que outros estudos foram possíveis. Como exemplos, ela destaca o trabalho de Pykett (2009) sobre estado pedagógico, o de Bernstein (2001) concernente à pedagogização da vida cotidiana e o de Watkins, Noble e Driscoll (2015) referente ao imperativo pedagógico.

Ao apresentar as discussões sobre a invenção do termo pedagogias culturais, Andrade (2016) evidencia sua suposição de que David Trend (1992) pode ter sido um dos primeiros a falar em pedagogias culturais. O que teria ocorrido no livro *Cultural Pedagogy: arts, education, politics*, lançado em 1992, nos Estados Unidos. Entretanto, a autora chama atenção para o fato de que ele teria cunhado esse termo para abordar a ligação entre pedagogia, arte e democracia em uma perspectiva crítica, por isso o significado descrito pelo autor é diferente do que conhecemos atualmente.

Com o propósito de tratar sobre a visibilidade do conceito de pedagogias culturais, Andrade (2016) afirma que foi por meio das pesquisas de Shirley Steinberg e Joe Kincheloe, datadas de meados de 2000, que o conceito se firmou e ganhou visibilidade não só nos Estados Unidos, mas em outros países como no Brasil. Além disso, a pesquisadora cita duas obras que tiveram um papel importante para que isso acontecesse, são elas: *Sign of the burger, the Mcdonald's and the culture of power*, de autoria de Joe Kincheloe, publicada em 2002 e *Kinderculture: The Corporate construction of childhood*, organizada por Shirley Steinberg e Joe Kincheloe e publicada em 1997. Vale frisar que essa última obra foi traduzida para o português e publicada no Brasil, em 2001, sob o título de *Cultura infantil: A construção corporativa da infância*. Reforço o destaque dado por Andrade (2016) à ela, pois é nessa obra que encontramos um dos excertos recorrentemente utilizados ao se tentar definir, em diferentes pesquisas, o conceito de pedagogias culturais, qual seja:

*Pedagogia cultural* [...] enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG, 2001, p. 14, grifos da autora).

<sup>93</sup> As pedagogias críticas não são apenas um conjunto de técnicas e habilidades senão uma prática cultural (GIROUX, 1994).

<sup>94</sup> A pedagogia pública refere-se “[...] a um conjunto poderoso de forças ideológicas e institucionais cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, com interesses próprios, disputando o seu próprio material e ideológico ganho” (GIROUX, 2004, p. 74).

Em complemento a esse entendimento, Andrade e Costa (2017) ressaltam que as pedagogias culturais seriam, “[...] pedagogias atuantes em uma multiplicidade de espaços, para além daqueles que delimitam territórios escolares ou escolarizados” (p. 5). Já Sommer e Wagner (2007) vão afirmar que elas são “[...] pedagogias que operam pela sedução, que colonizam o desejo, que capturam indivíduos e produzem formas padronizadas de sujeito” (p. 2).

Sublinho, ainda, que Watkins, Noble e Driscoll (2015) afirmam que pedagogia cultural seria o melhor conceito a que se teria acesso atualmente para problematizar os diferentes processos pedagógicos da vida. Isso porque ele traria consigo o entendimento propiciado pelos Estudos Culturais de que “[...] a estrutura social e as instituições não podem nunca ser separadas das vidas simples que as cercam” (p. 13). No mesmo viés, Andrade (2016) vai apontar que o referido conceito torna-se “[...] importante para que as investigações produzidas possam escrutinar as formas como o imperativo pedagógico contemporâneo é desenvolvido, tornando visível seus movimentos e dizíveis suas estratégias pedagógicas” (p. 11).

Encerrando as discussões sobre o conceito de pedagogia e seus possíveis deslocamentos, acredito que seja possível retornar à epígrafe utilizada para introduzir esta subseção no intuito de responder a ambas as questões de forma afirmativa. Afinal, por tudo que foi exposto, pode-se alegar que “ao contrário de um comum, tem-se agora, muitos lugares e nomes a partir dos quais a pedagogia pode funcionar e operar” (CAMOZZATO, 2014, p. 574). Ademais, é plausível pensar que isso é “uma condição das pedagogias do presente, das pedagogias que colocamos em funcionamento neste tempo preciso” (CAMOZZATO, 2014, p. 574); caso da pedagogia implementada pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que analiso nesta Tese.

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

---

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ou realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como fazer*. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15, grifos do original).

No intuito de apresentar, como dizem as autoras, os caminhos que percorri, os percursos que trilhei, os trajetos que realizei, ou seja, de que modo conduzi esta pesquisa de doutorado é que escrevo o presente capítulo. Entretanto, antes de iniciar seus desdobramentos, gostaria de fazer dois destaques. O primeiro deles refere-se ao fato de que, por esta investigação estar inserida nas discussões relacionadas aos Estudos Culturais de vertente pós-estruturalista, a trajetória metodológica adotada em seu transcorrer incorporou traços de flexibilidade e (re)invenção. Afinal, nesse campo do saber, é disseminado o pensamento de que “[...] a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). O segundo destaque, que pode ser entendido como consequência do primeiro, é que foi necessário replanejar constantemente o caminho metodológico esboçado no Projeto de Tese durante a efetivação da análise, ajustando-o tanto às limitações quanto às possibilidades que foram surgindo com o passar do tempo.

Feitos tais apontamentos, dou início à apresentação de como levei adiante este estudo a partir da exposição dos pressupostos teórico-metodológicos que guiam<sup>95</sup> minha maneira de pesquisar — objetivo da primeira seção deste capítulo. Isso porque, assim como Paraíso (2012), considero que esses pressupostos implicam diretamente no modo como conduzimos nossas investigações.

---

<sup>95</sup> Registro tal verbo no presente, pois os pressupostos que serão apresentados na próxima seção não guiaram apenas esta pesquisa, mas têm sido levados em consideração nas diferentes investigações que tenho realizado desde que decidi me aventurar como pesquisadora em uma perspectiva pós-estruturalista.

#### 4.1 Pressupostos que guiam meu modo de pesquisar

Ao iniciar esta seção, destaco a importância de dois materiais que, junto a outros, contribuíram para que eu pudesse escolher, entre tantos possíveis, os pressupostos teórico-metodológicos que guiarão meu modo de pesquisar. Refiro-me ao artigo *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*, no qual Paraíso (2012) elenca e discute premissas e pressupostos indispensáveis para as pesquisas pós-críticas em educação. E, além dele, à agenda que Costa (2007) sugeriu aos jovens pesquisadores deste início do século XXI.

Tomando esses materiais como referência, um dos primeiros pressupostos escolhidos por mim é o entendimento de que pesquisamos em tempos de incerteza, de movimento, de instantaneidade, enfim, em “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007). Tempos em que “[...] o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento” (PARAÍSO, 2012, p. 26) vão sendo repensados. Em complemento a ele, outra proposição que tenho considerado é a de que, para compreendermos esse “novo” tempo e suas transformações, se faz necessário termos posicionamentos diferentes em relação à forma de pesquisar. Isso inclui, por exemplo, entendermos que é possível, sem abandonar o rigor e o método, traçarmos nosso próprio caminho investigativo.

A ideia de que “a verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 2012a, p. 12)<sup>96</sup> também é um dos pressupostos assumidos por mim como ponto de partida, especialmente porque concordo com a proposição de Paraíso (2012) de que esse entendimento

[...] faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir nossas próprias versões de verdade” (p. 27).

O que aponta para outro pressuposto a meu ver imprescindível, isto é, a crença de que não existe pesquisa neutra, visto que “a pesquisa científica está sempre a serviço de algo ou de alguém” (COSTA, 2007, p. 149-150). Nesse sentido, abdicar da utilização do sujeito indeterminado e escrever esta Tese em primeira pessoa do singular não diz respeito apenas a uma opção linguística, mas a um posicionamento teórico-metodológico.

---

<sup>96</sup> As discussões sobre este pressuposto serão ampliadas na seção 4.3.

Ressalto como fundamental, ainda, o entendimento de que os “achados” produzidos pelas pesquisas são sempre parciais e provisórios, já que expressam o que foi possível significar naquele momento, baseado nas experiências daquele pesquisador e com o uso de ferramentas teórico-metodológicas específicas. Nesse sentido, seguindo o que indica Costa (2007), abrir mão da ilusão de que nossas pesquisas contarão a verdade “verdadeira” e definitiva sobre os objetos analisados também é um dos pressupostos que tomo como referência.

Para finalizar, destaco outras duas proposições que considero de extrema relevância na condução de meu modo de pesquisar. A primeira delas é a ideia de que os discursos são produtivos na medida em que estabelecem os limites do pensável (FOUCAULT, 2012b)<sup>97</sup>. Já a segunda é a compreensão de que o “sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber” (PARAÍSO, 2012, p. 29).

Ao evidenciar esses pressupostos, acredito que seja possível dar o próximo passo na exposição da trajetória metodológica implementada nesta Tese. Refiro-me à apresentação do material empírico esquadrihado, intuito da próxima seção.

## **4.2 Material empírico**

Levando em consideração os pressupostos apresentados, assim como o objeto de pesquisa colocado sob suspeita, optei por compor o material empírico que seria analisado a partir de diferentes documentos tanto físicos quanto digitais. Assim sendo, posso dizer que esta é uma pesquisa de caráter documental. Tipo de investigação que, segundo Corsetti (2006), “[...] exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, [e] não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia escolhida” (p. 36). Até porque, conforme a autora, “[...] são as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as repostas obtidas que criam a possibilidade de se ‘fazer história’” (p. 36).

Mas que documentos analisei? Que materiais me auxiliaram no alcance do objetivo geral da pesquisa, isto é, examinar a pedagogia colocada em operação por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no nicho da formação docente e os possíveis efeitos de verdade que ela pretende disseminar? Como procurei atender as particularidades de cada um

---

<sup>97</sup> As discussões sobre este pressuposto serão ampliadas na seção 4.3.

dos objetivos específicos<sup>98</sup>? Justamente em busca de explicar de que forma aconteceram esses e outros processos relacionados à composição e organização do material empírico escrevo esta seção.

Inicialmente, informo que, antes de selecionar os documentos propriamente ditos, precisei realizar algumas escolhas preliminares. A primeira delas com relação a quais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos fariam parte da amostra analisada e a segunda no tocante a que iniciativas implementadas por essas instituições seriam investigadas. Nesse sentido, saliento que os resultados obtidos nos exercícios de pesquisa apresentados na introdução desta Tese<sup>99</sup> contribuíram para a realização das referidas escolhas. Isso porque, eles permitiram tanto a identificação de dez organizações que estariam se propondo a operar no nicho da formação docente quanto o reconhecimento de que as diferentes iniciativas implementadas por essas organizações poderiam ser categorizadas em cinco estratégias. No tocante às organizações, refiro-me à Worldfund, à Labor Educacional, ao Instituto Avisa lá, à Fundação Lemann, ao Todos Pela Educação, ao Instituto Inspirare, à Fundação Victor Civita, à Fundação Roberto Marinho, ao Instituto Ayrton Senna e à Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. No que concerne às estratégias de atuação, reporto-me à Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso, à Realização e/ou publicização de pesquisas, à Publicação de revistas, livros e outros documentos, à Participação em discussões sobre educação e à Oferta de programas de formação e cursos independentes.

Ciente disso, optei por considerar as dez instituições identificadas como a amostra das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que seria esquadrihada. Ademais, decidi direcionar a escolha das iniciativas que examinaria a partir das cinco estratégias supracitadas, conforme explicarei adiante.

Tendo feito essas opções, em busca de investigar o funcionamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que estariam colocando a pedagogia analisada em operação — um dos objetivos específicos desta pesquisa — resolvi examinar documentos disponíveis na Internet justamente sobre o funcionamento das instituições selecionadas. Sublinho que a escolha desses materiais não foi delimitada por locais de postagem e/ou por

---

<sup>98</sup> Conforme anunciado no primeiro capítulo, os objetivos específicos desta Tese são: a) investigar o funcionamento de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que estariam colocando a pedagogia analisada em operação; b) realizar a identificação e a análise das estratégias e das iniciativas por meio das quais a pedagogia em exame estaria sendo implementada; c) identificar que tipo de pedagogia as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos estariam colocando em prática; d) descrever o funcionamento da pedagogia esquadrihada; e) identificar aprendizagens que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos pretendem que os professores internalizem por meio da pedagogia que implementam; e f) mapear possíveis relações entre as aprendizagens disseminadas pela pedagogia investigada e os preceitos da lógica em que ela emerge.

<sup>99</sup> Refiro-me às buscas efetivadas no Google.

descritores, mas por questionamentos, como: que instituições são essas? Quando elas foram fundadas? Por quem? Com qual missão? De que forma atuam? Quais suas possíveis relações com os imperativos da lógica neoliberal? Contudo, vale frisar que, como será possível perceber ao longo do próximo capítulo que apresenta a análise desses documentos, a maioria deles foi obtida nos sites das próprias entidades ou em páginas de empresas privadas ligada a elas.

Já no intuito de alcançar os demais objetivos específicos desta investigação, antes de decidir os documentos que seriam esquadrihados, foi necessário selecionar as iniciativas as quais eles se refeririam. Nesse sentido, em primeiro lugar, partindo das estratégias e considerando as formas de atuação recorrentes de cada uma das instituições, propus a organização exposta no quadro 3. Organização essa que foi pensada com o objetivo de que todas as estratégias e todas as entidades fossem contempladas pelo menos uma vez.

Quadro 3 – Estratégias e organizações investigadas

ESTRATÉGIAS	ORGANIZAÇÕES INVESTIGADAS
1. Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso	1.1 Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho 1.2 Fundação Victor Civita 1.3 Instituto Inspirare
2. Realização e/ou publicização de pesquisas	2.1 Instituto Ayrton Senna 2.2 Todos Pela Educação 2.3 Fundação Victor Civita
3. Publicação de revistas, livros e outros documentos	3.1 Instituto Avisa Lá 3.2 Todos Pela Educação 3.3 Labor Educacional
4. Participação em discussões sobre educação	4.1 Todas as organizações
5. Oferta de programas de formação e cursos independentes	5.1 Worldfund 5.2 Fundação Lemann 5.3 Fundação Roberto Marinho

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Internet.

Em segundo lugar, foi necessário fazer um novo recorte. Para tanto, reporte-me aos sites das instituições a fim de verificar entre as iniciativas das organizações selecionadas quais possuíam relação mais próxima com o objeto de pesquisa. As escolhas a partir de tal processo encontram-se elencadas no quadro 4.

Quadro 4 – Iniciativas analisadas

ORGANIZAÇÕES		INICIATIVAS ANALISADAS
1.	1.1 Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho	1.1.1 Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo
	1.2 Fundação Victor Civita	1.2.1 Prêmio Educador Nota 10
	1.3 Instituto Inspirare	1.3.1 Porvir
2.	2.1 Instituto Ayrton Senna	2.1.1 Pesquisa Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores
	2.2 Todos Pela Educação	2.2.1 Pesquisa Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança
	2.3 Fundação Victor Civita	2.3.1 Pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros
3.	3.1 Instituto Avisa Lá	3.1.1 Revista Avisa Lá
	3.2 Todos Pela Educação	3.2.1 Documento Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica
	3.3 Labor Educacional	3.3.1 Livro Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor
4.	4.1 Todas as organizações	4.1.1 Materiais midiáticos
5.	5.1 Worldfund	5.1.1 Programa STEM Brasil
	5.2 Fundação Lemann	5.2.1 Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação
	5.3 Fundação Roberto Marinho	5.3.1 Multicurso Matemática

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Internet.

Posterior às opções apresentadas, decidi quais documentos referentes a cada iniciativa seriam analisados. Nesse sentido, recorri novamente aos sites das organizações no intuito de verificar tanto as possibilidades de acesso aos documentos quanto quais, dentre os possíveis, pareciam ter mais potencial para a discussão proposta. No quadro 5, exponho os resultados desse recorte.

Quadro 5 – Documentos esquadrihados

INICIATIVAS		DOCUMENTOS ESQUADRINHADOS
1.	1.1 1.1.1 Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo	- Regulamento do prêmio; - Vídeos dos projetos implementados pelos vencedores da edição de 2017 <sup>100</sup> do prêmio.
	1.2 1.2.1 Prêmio Educador Nota 10	- Regulamento do prêmio; - Vídeos dos projetos implementados pelos vencedores da edição 2017 do prêmio.
	1.3 1.3.1 Porvir	- Materiais disponíveis na seção <i>Como Inovar</i> <sup>101</sup> do site do Porvir.

<sup>100</sup> No momento da análise, a última edição de ambos os prêmios concluída era a de 2017.

2.	2.1	2.1.1 Pesquisa Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores	- Relatório da pesquisa.
	2.2	2.2.1 Pesquisa Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança	- Relatório da pesquisa.
	2.3	2.3.1 Pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros	- Relatório da pesquisa.
3.	3.1	3.1.1 Revista Avisa Lá	- Edições de fevereiro, maio e agosto de 2017 <sup>102</sup> da Revista Avisa Lá.
	3.2	3.2.1 Documento Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica	- Documento já elencado.
	3.3	3.3.1 Livro Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor	- Livro já elencado.
4.	4.1	4.1.1 Materiais midiáticos	- Reportagens e entrevistas publicadas nos últimos cinco anos <sup>103</sup> sobre educação nas quais a opinião de algum representante das dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos é expressa.
5.	5.1	5.1.1 Programa STEM Brasil	- Materiais disponíveis no site da Worldfound sobre o programa, incluindo depoimentos de professores egressos.
	5.2	5.2.1 Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação	- Vídeo-aulas disponíveis na plataforma do curso <sup>104</sup> .
	5.3	5.3.1 Multicurso Matemática	- Materiais disponíveis no site da Fundação Roberto Marinho sobre o curso e no site da iniciativa, incluindo depoimentos de professores egressos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Internet.

Portanto, em resumo, pode-se dizer que no intuito de alcançar o primeiro objetivo específico desta Tese, analisei materiais disponíveis na Internet sobre o funcionamento das dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos previamente escolhidas. E, com o propósito de atingir os demais objetivos específicos, optei tanto por apreciar documentos voltados à formação docente disponíveis nos sites dessas instituições e em suas publicações impressas quanto por analisar materiais midiáticos sobre educação nos quais opiniões de seus representantes são apresentadas.

<sup>101</sup> Nesta seção são expostas práticas pedagógicas consideradas inovadoras. Como se trata de uma quantidade significativa de materiais, esquadrinhei apenas os publicados nos três últimos meses a contar da data da análise (janeiro de 2018), o que totalizou dezoito documentos.

<sup>102</sup> Estas são as três últimas edições da revista que haviam sido publicadas na ocasião da análise.

<sup>103</sup> Refiro-me ao recorte temporal de 2012 a 2017.

<sup>104</sup> Para ter acesso aos materiais disponíveis na plataforma do curso, foi necessário matricular-me na iniciativa.

Nesse sentido, as escolhas detalhadas ao longo desta seção resultaram nos materiais empíricos expostos no quadro 6.

Quadro 6 – Materiais empíricos analisados na Tese

ESTRATÉGIAS	ORGANIZAÇÕES INVESTIGADAS	INICIATIVAS ANALISADAS	DOCUMENTOS ESQUADRINHADOS
1. Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso	1.1 Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho	1.1.1 Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo	- Regulamento do prêmio; - Vídeos dos projetos implementados pelos vencedores da edição 2017 do prêmio.
	1.2 Fundação Victor Civita	1.2.1 Prêmio Educador Nota 10	- Regulamento do prêmio; - Vídeos dos projetos implementados pelos vencedores da edição 2017 do prêmio.
	1.3 Instituto Inspirare	1.3.1 Porvir	- Materiais disponíveis na seção <i>Como Inovar</i> do site do Porvir.
2. Realização e/ou publicização de pesquisas	2.1 Instituto Ayrton Senna	2.1.1 Pesquisa Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores	- Relatório da pesquisa.
	2.2 Todos Pela Educação	2.2.1 Pesquisa Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança	- Relatório da pesquisa.
	2.3 Fundação Victor Civita	2.3.1 Pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros	- Relatório da pesquisa.

3. Publicação de revistas, livros e outros documentos	3.1 Instituto Avisa Lá	3.1.1 Revista Avisa Lá	- Edições de fevereiro, maio e agosto de 2017 da Revista Avisa Lá.
	3.2 Todos Pela Educação	3.2.1 Documento Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica	- Documento já elencado.
	3.3 Labor Educacional	3.3.1 Livro Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor	- Livro já elencado.
4. Participação em discussões sobre educação	4.1 Todas as organizações	4.1.1 Materiais midiáticos	- Reportagens e entrevistas publicadas nos últimos cinco anos sobre educação nas quais a opinião de algum representante das dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos é expressa.
5. Oferta de programas de formação e cursos independentes	5.1 Worldfund	5.1.1 Programa STEM Brasil	- Materiais disponíveis no site da Worldfound sobre o programa, incluindo depoimentos de professores egressos.
	5.2 Fundação Lemann	5.2.1 Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação	- Vídeo-aulas disponíveis na plataforma do curso.
	5.3 Fundação Roberto Marinho	5.3.1 Multicurso Matemática	- Materiais disponíveis no site da Fundação Roberto Marinho sobre o curso e no site da iniciativa, incluindo depoimentos de professores egressos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados obtidos na Internet.

Ao concluir a apresentação de como compus e organizei o material empírico desta Tese, gostaria de fazer um último destaque. Refiro-me ao fato de que, inspirada em Foucault (2010), ao realizar a seleção dos documentos que seriam esquadrinhados

Não procurei reunir textos que seriam melhor que outros, fiéis à realidade, que merecessem ser guardados por seu valor representativo, mas textos que desempenharam um papel nesse real do qual falam, e que se encontram, em contrapartida, não importa qual seja sua exatidão, sua ênfase ou sua hipocrisia, atravessados por ela: fragmentos de discurso carregando os fragmentos de uma realidade da qual fazem parte (p. 206-207).

Sendo assim, deixo claro que os documentos selecionados são apenas uma possibilidade, entre tantas plausíveis, para analisar o objeto de pesquisa escolhido.

### **4.3 Análise do material empírico**

Com o intuito de operar sobre o conjunto de documentos obtidos a partir das opções descritas na seção anterior, busquei inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso. Fazer essa opção implica, a meu ver, reforçar a escolha de muitos dos pressupostos apresentados inicialmente, especialmente os que tratam sobre discurso e verdade, bem como manter algumas condutas ao longo da análise dos materiais. Justamente por isso, nesta seção, comprometo-me tanto a ampliar em certo sentido<sup>105</sup> as discussões sobre a relação entre esses dois temas quanto a discorrer sobre as condutas as quais me refiro.

Nesse sentido, a fim de iniciar a ampliação proposta saliento que, segundo Foucault (2012b), os discursos são formados por um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva. Mas o que seriam os enunciados e a formação discursiva? Os enunciados são fenômenos tomados como manifestação de um saber que nem a língua nem o sentido podem esgotar. Eles são aceitos, repetidos e transmitidos, estabelecendo regimes de verdade, isto é, discursos que funcionam como verdadeiros. Não se restringem apenas a verbalizações, visto que podem, como exemplificou Veiga-Neto (2011), se tratar de um horário de um trem, de uma fotografia ou até mesmo de um mapa, desde que funcionem como tal. Eles são constituídos a fim de atender a determinadas vontades de verdade originadas de vontades de poder específicas e se apoiam em quatro elementos básicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade. Para entender esses elementos, Fischer (2001) utiliza o exemplo do enunciado “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que

---

<sup>105</sup> Recorro à expressão “em certo sentido”, pois meu interesse em ampliar as discussões sobre a relação entre discurso e verdade é abordar apenas pontos específicos que interessam diretamente à investigação empreendida.

ama crianças, que acredita na sua nobre missão de educar” (p. 202). Nesse exemplo, segundo a autora, o referente é a figura do mestre associada ao amor, à doação; o sujeito são os professores/as ou voluntários que se identificam com esse enunciado e o repetem; o campo associado é o discurso pedagógico e os outros discursos que assumem esse enunciado como verdadeiro; e a materialidade, por ter relação com “onde o enunciado aparece”, são as reportagens, os textos pedagógicos, entre outros. Já a formação discursiva tem relação com um conjunto de regras que permitiria saber

[...] o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como “matriz de sentido”, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali existentes seriam óbvias, “naturais” (FISCHER, 2001, p. 203-204).

É possível afirmar, portanto, que os discursos seguem “[...] um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGANETO, 2011, p. 96), ou seja, eles obedecem ao que Foucault (2012b) chamou de *episteme*. A *episteme* seria responsável tanto por delimitar um campo de saberes possíveis, quanto por sancionar ou interditar enunciados de acordo com o seu pertencimento ou não a ela, além de ter autoridade para diferenciar, dentro dos discursos sancionados, discursos “verdadeiros” e “falsos”, constituindo um campo de sentidos aceitos em uma formação discursiva (FOUCAULT, 2012b).

Na obra *A ordem do discurso*, Foucault (2011) vai justamente esmiuçar alguns dos procedimentos que controlam, selecionam, organizam e redistribuem os discursos em nossa sociedade. Ao fazer isso, destaca a existência de um primeiro grupo de procedimentos que são os de exclusão. Ele é formado pelos procedimentos de interdição, de separação e rejeição e de vontade de verdade que são exercidos do exterior e “[...] concernem à parte do discurso que põe em jogo o poder<sup>106</sup> e o desejo” (FOUCAULT, 2011, p. 21). O autor também se refere a um segundo grupo de procedimentos que é composto pelo comentário, pelo autor e pelas disciplinas. Esses procedimentos, segundo Ferreira e Traversini (2013)<sup>107</sup>, “[...] são

<sup>106</sup> De acordo com Foucault (2012d), o poder é uma forma de relação: ao mesmo tempo em que os indivíduos se submetem a ele são capazes de exercê-lo. Justamente por isso, o autor indica que “temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade” (p. 185).

<sup>107</sup> Ferreira e Traversini (2013), no artigo *A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa*, analisam de forma pormenorizada cada um dos procedimentos elencados por Foucault na obra *A ordem do discurso*.

desempenhados pelos próprios discursos e têm a função de controlar a sua dimensão de acontecimento — suas características aleatória e dispersa” (p. 214). Ao encerrar sua exposição sobre o assunto, Foucault (2011) apresenta, ainda, um terceiro grupo constituído pelos procedimentos de rarefação. O objetivo de tal grupo é determinar tanto as condições de funcionamento dos discursos quanto impor regras aos que os pronunciam.

Outro ponto importante que merece atenção ao tratar sobre os discursos nessa perspectiva é que, para Foucault (2012a) — um dos adeptos do entendimento de que a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela não seria apenas de descrição, mas de constituição<sup>108</sup> — bem mais do que apenas nomear os objetos ou ligar o nosso pensamento à coisa pensada, os discursos constituem os objetos, formam o nosso pensamento, “[...] moldam nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93). Assim, diferentemente do que alguns acreditam, eles não anunciam “verdades” e sim as inventam.

Optar por analisar o material empírico desta Tese buscando inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso, além de demandar conhecimento sobre as concepções apresentadas, pressupõe, conforme havia comentado, que se mantenha algumas condutas no decorrer desse processo. Uma delas diz respeito ao fato de nos propormos a pensar de outros modos (TOURAINÉ, 2009), a recusar as fáceis interpretações, a colocar sob suspeita aquilo que nos parece familiar, enfim, a fazer a crítica justamente nos moldes propostos por Foucault (2006a). Outra conduta refere-se à compreensão de que, ao analisarmos um discurso, mesmo que ele seja materializado pela reprodução de uma fala individual,

[...] não estamos diante da manifestação de *um* sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207, grifo da autora).

Desse modo, nosso interesse ao longo de tal análise não deve ser direcionado a quem está falando e sim aos enunciados que se desprendem das falas, ao por que é aquilo e não outra coisa que está sendo dito, às condições que permitem que aqueles enunciados sejam aceitos como verdadeiros e não outros, às motivações pelas quais aquilo está sendo pronunciado naquele tempo e não em outro (FISCHER, 2001). Em consequência disso, se faz necessário rejeitar, conforme sugere Sommer (2007), “[...] todo um conjunto de pressupostos

---

<sup>108</sup> Esta compreensão foi abordada na subseção *Da Cultura às culturas*.

linguísticos que têm implicado o estabelecimento da noção de discurso como realizações da fala de um sujeito produtor de significados” (p. 58).

Outra conduta necessária para tanto é investir na realização de uma leitura monumental dos documentos (FOUCAULT, 2012b). O que significa dispensar o interesse em supostos conteúdos de verdade ou em significados ocultos, analisando até mesmo os silêncios “[...] pelo que são e não como não-ditos que esconderiam um sentido que não chegou à tona do discurso” (VEIGA-NETO, 2011, p. 98). Afinal, conforme nos ensina Foucault (2012b), o que nos interessa saber já está nos próprios discursos, visto que, para ele, “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há sim enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p. 198).

Ao finalizar a descrição da trajetória metodológica desta pesquisa, sublinho que escolher operar sobre o material empírico buscando inspiração teórico-metodológica na produção foucaultiana sobre discurso não significa deixar de problematizar os discursos presentes nos documentos escrutinados. Pelo contrário, diz respeito a problematizá-los não com o intuito de introduzir novos significados a eles, mas tendo em mente que o que é dito constitui efeitos de verdade. E é justamente em busca de descrever possíveis efeitos de verdade sobre o tema problematizado nesta Tese que apresento as análises expostas nos próximos capítulos.

## 5 AS ORGANIZAÇÕES INVESTIGADAS (Quem coloca a pedagogia em prática?)

---

Conforme anunciado, as dez organizações investigadas foram as seguintes: Worldfund, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Labor Educacional e Instituto Avisa lá. Cumpre ressaltar que, por essas instituições serem exemplos de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que se propõem a atuar na formação de professores, se torna possível ilustrar, por meio delas, quem estaria colocando a pedagogia que afirmo existir em operação. Mas que instituições são essas? Quando elas foram fundadas? Por quem? Com qual missão? De que forma atuam? Quais suas possíveis relações com os imperativos da lógica neoliberal? Justamente a fim de responder a esses e outros questionamentos relacionados a eles escrevo este capítulo.

Início apresentando a Worldfund, também conhecida como Fundo de Desenvolvimento e Educação Mundial. A Worldfund é uma organização estadunidense sem fins lucrativos fundada em 2002 por Luanne Zurlo, ex-executiva da bolsa de valores de Nova Iorque. Em um primeiro momento, a instituição iniciou sua atuação levantando fundos para construir escolas e oferecer bolsas de estudo em alguns países da América Latina. Com o passar do tempo, “[...] construiu um conselho comprometido de grandes executivos e atraiu o patrocínio de grandes empresas e indivíduos nos EUA e na América Latina”<sup>109-110</sup>, o que permitiu estender suas ações para outros países da região, sendo um deles o Brasil. Em 2007, ao identificar o que denominou de necessidade chave dos países atendidos, isto é, a qualificação dos professores, voltou seus esforços para a implementação de programas de capacitação de docentes e diretores que atuam em escolas públicas nesses países. Como justificativa para tanto é exposto que,

Ao contrário de tijolos e argamassa, esses programas podem aumentar de escala rapidamente e alcançar mais milhares de crianças – de forma exponencial – por ano. [Afinal,] Um professor cuja carreira pode atingir 40 anos consegue impactar positivamente milhares de crianças; o mesmo vale para o diretor da escola<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

<sup>110</sup> Opto por utilizar um tipo de fonte distinto para a transcrição dos excertos do material empírico a fim de diferenciá-los do restante do texto.

<sup>111</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

Levando isso em consideração, a Worldfund tem como missão atual “[...]oferecer treinamento de altíssima qualidade e apoio contínuo a professores e diretores de escolas desatendidas na América Latina, impactando fundamentalmente o sistema de baixo para cima”<sup>112</sup>. Atualmente, esse treinamento é ofertado por meio de três programas que seriam “[...] projetados para inspirar os professores a atingir os mais altos padrões da profissão”<sup>113</sup>. São eles: o *Parceria Interamericana para a Educação* (IAPE), o *Liderar, Inspirar e Transformar* (LISTO) e o *Science, Technology, Engineering and Math Brasil* (STEM Brasil). O primeiro deles tem como objetivo “[...] transformar o ensino do idioma inglês nas escolas públicas mais carentes do México”<sup>114</sup>. O segundo também tem esse país como campo de atuação, porém relaciona-se à formação e ao apoio de diretores que atuam em escolas públicas de Educação Básica. Já o terceiro é direcionado à capacitação de professores de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática atuantes em escolas públicas do Brasil<sup>115</sup>.

Ainda em relação aos programas oferecidos, saliento que eles são anunciados no site da organização como tendo “conteúdo de excelente qualidade”, bem como sendo capazes de ajudar “[...] os educadores a assumir o controle dos resultados da aprendizagem, envolver os alunos e desenvolver tarefas que incentivem a resolução criativa de problemas”<sup>116</sup>. Máximas que demonstram comportamentos esperados dos professores na atualidade, dentre eles, o incentivo à solução criativa de problemas, um dos valores reivindicados pela lógica neoliberal, especialmente no sentido de preparar os sujeitos para o mercado de trabalho contemporâneo, como nos lembra Sibilía (2012). Essa preocupação é evidenciada, inclusive, ao se destacar que o foco dos programas implementados é o desenvolvimento de “[...] habilidades críticas para o crescimento pessoal e a empregabilidade”<sup>117</sup>. Ademais, ela é realçada no primeiro trecho da visão da organização, qual seja: “a visão da Worldfund é que cada criança da América Latina se

---

<sup>112</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>113</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>114</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/iape/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>115</sup> Há mais dados sobre o *STEM Brasil* no capítulo *Estratégias e iniciativas analisadas – examinando particularidades da pedagogia*.

<sup>116</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>117</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

beneficie de educadores excepcionais que os inspirem a aprender as habilidades necessárias para um trabalho digno e para a vida”<sup>118</sup>.

Em relação a essa primeira entidade, cabe fazer mais três destaques que julgo relevantes para este estudo. Um deles diz respeito ao fato de sua fundadora salientar a experiência que obteve na bolsa de valores de Nova Iorque como algo importante para que ela desenvolvesse “[...] as habilidades necessárias para gerenciar e executar uma organização sem fins lucrativos em crescimento e com uma missão ambiciosa”<sup>119</sup> como a Worldfound. Missão essa que, conforme mencionado, relaciona-se diretamente com a formação de professores. Faço tal destaque, visto que a fala da fundadora materializa a lógica da entronização da empresa como uma instituição-modelo às demais, inclusive à escola e aos corpos e subjetividades que por ela circulam (SIBILIA, 2012).

O segundo destaque relaciona-se à utilização da frase “Worldfund combate a pobreza na América Latina com ensino de qualidade”<sup>120</sup> como uma espécie de propaganda presente na página inicial do site da instituição. Chamo a atenção para tal fato, pois essa frase deixa claro que o propósito da entidade é o combate à pobreza, sendo a educação o instrumento escolhido para que ele seja efetivado. Algo que remete ao que é afirmado no documento *Prioridades y estrategias para la educacion: examen del Banco Mundial*, a saber:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (1996, p. 21, tradução minha).

Afinal, ainda segundo o documento, “o investimento em educação leva à acumulação de capital humano, que é um fator chave para o crescimento econômico sustentável e o aumento da renda” (1996, p. 21, tradução minha). Nesse sentido, friso que a relação entre educação e economia expressa tanto nesse quanto em demais documentos que difundem preceitos neoliberais pode ser uma das condições de possibilidade para que declarações como a de Luanne Zurlo sejam proferidas. Até porque, apenas em um lógica na qual é celebrada a incursão da perspectiva econômica em campos que não os econômicos — conforme nos mostra Foucault (2008b) ao falar sobre a Teoria do Capital Humano — parece fazer algum

<sup>118</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/our-story/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>119</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/pt/about-us/nossa-historia.html>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

<sup>120</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/pt/about-us/nossa-historia.html>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

sentido a experiência em uma bolsa de valores ser percebida como significativa para atuar em áreas relacionadas à educação.

O terceiro destaque concerne ao slogan que acompanha a logomarca da instituição, a saber: “inspirando professores > criando líderes”<sup>121</sup>. Isso porque, ele dá pistas sobre a estratégia utilizada pela Worldfund para combater a pobreza por meio da educação. Refiro-me ao investimento na formação/inspiração de professores com o intuito de constituir sujeitos líderes. Ou, dito de outra forma, sujeitos protagonistas — outro valor reivindicado pela lógica neoliberal.

Feitos esses destaques, passo à apresentação da Fundação Lemann que, assim como a Worldfund, foi criada por uma pessoa ligada ao mercado financeiro, isto é, o empresário Jorge Paulo Lemann. Essa entidade também parece ter como preocupação o investimento em educação com vistas a impactar a economia. Isso fica claro, por exemplo, em uma entrevista proferida por seu fundador na qual ele afirma o seguinte:

Uma educação pública de qualidade é a melhor maneira de ampliar o potencial de todos e, conseqüentemente, do Brasil. Acredito que melhorar o nível educacional brasileiro é, portanto, essencial para diminuir as desigualdades sociais e ajudará o país a se tornar mais competitivo a médio e longo prazo<sup>122</sup>.

Suspeito que sua preocupação com tais questões, especialmente com o potencial competitivo do Brasil, esteja relacionada ao fato de Jorge Paulo Lemann manter vários negócios no País, visto que ele é um dos sócios-fundadores da 3G Capital, “[...] uma empresa de investimento global focada no valor de longo prazo, com ênfase particular na maximização do potencial das marcas e das empresas”<sup>123</sup>. Instituição que possui entre seus investimentos a Kraft Heinz<sup>124</sup>, união da HJ Heinz Company e do Kraft Foods Group, a rede de fast-food Burger King<sup>125</sup>, bem como a companhia Anheuser-Busch Inbev (AB Inbev)<sup>126</sup>, líder do

<sup>121</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

<sup>122</sup> Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/wpcontent/uploads/2016/03/jornal\\_RA\\_1602\\_hiperlink\\_completo.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/wpcontent/uploads/2016/03/jornal_RA_1602_hiperlink_completo.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2017.

<sup>123</sup> No original: “[...] a global investment firm focused on long-term value, with a particular emphasis on maximizing the potential of brands and businesses”. Disponível em: <<http://www.3g-capital.com/about.html>>. Acesso em: 05 jun. 2017, tradução minha.

<sup>124</sup> Segundo seu site, a Kraft Heinz é, atualmente, a “5ª maior empresa de alimentos e bebidas do mundo”. Disponível em: <<http://eunakraftheinz.com/nossa-empresa/>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

<sup>125</sup> “Fundado em 1954, o BURGER KING® é a segunda maior rede de hambúrgueres do mundo. Lar original do WHOPPER®, possui mais de 15 mil lojas, servindo mais de 11 milhões de consumidores por dia em mais de 100 países ao redor do mundo”. Disponível em: <<http://www.burgerking.com.br/about-bk>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

<sup>126</sup> “A Anheuser-Busch InBev (abreviada AB InBev) é uma empresa multinacional belga-brasileira de bebidas e cervejas formado em 2004 pela fusão da belga Interbrew e a brasileira Ambev. Está sediada em Leuven, na

mercado mundial de cervejas e dona das marcas Stella Artois, Budweiser, Corona, Skol, Brahma, Bohemia, Antartica, Polar, Norsteña, Quilmes, etc. Negócios que, junto a outros, vêm rendendo ao empresário, desde 2013, o título de homem mais rico do Brasil, assim como possibilitaram que ele fosse considerado, em 2017, a 22ª pessoa mais rica do mundo, chegando a ganhar cerca de US\$ 3,836 milhões por dia<sup>127</sup>.

No tocante à fundação criada por Jorge Paulo Lemann, lembro aqui que ela iniciou suas atividades em 2002, sob a denominação de organização familiar sem fins lucrativos, com a missão de

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade<sup>128</sup>.

Em relação a essa missão, é interessante salientar que, além dela ratificar o já apontado interesse no salto de desenvolvimento do País, ela evidencia ao menos três pontos coincidentes com a perspectiva neoliberal, quais sejam: atenção à aprendizagem dos alunos em detrimento dos processos de ensino<sup>129</sup>, foco na formação de líderes e preocupação com iniciativas de alto impacto. Como é possível perceber, os dois primeiros convergem, inclusive, com os propósitos da Worldfund. Além disso, é válido chamar a atenção para o fato de que a missão da Fundação Lemann se encontra desdobrada em metas a serem atingidas até 2018, como é possível observar no trecho a seguir:

Com nossas iniciativas e ações, buscamos contribuir para que o Brasil tenha, até 2018, soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação de 30 milhões de pessoas, mais 200 mil professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos, 65 líderes promovendo e acelerando transformações sociais de alto impacto e um padrão claro e de altas expectativas do que é esperado que todos os alunos aprendam<sup>130</sup>.

---

Bélgica. AB InBev é líder no mercado mundial e controla 30% do mercado de cervejas. É a cervejaria dominante na Europa central e Brasil. Mais recentemente adquiriu a norte-americana SABMiller, que detinha 10% do mercado mundial”. Disponível em: <[https://www.conhecimentogeral.inf.br/anheuser-busch\\_inbev/](https://www.conhecimentogeral.inf.br/anheuser-busch_inbev/)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

<sup>127</sup> Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/04/06/mais-rico-do-brasil-dono-da-ambev-ganha-quase-r-500-mil-por-hora-em-1-ano.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

<sup>128</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

<sup>129</sup> Na subseção *Da pedagogia às pedagogias* presente no terceiro capítulo desta Tese há discussões sobre a sociedade da aprendizagem e suas possíveis conexões com preceitos da lógica neoliberal, visto que a capacidade de aprender a aprender torna-se decisiva na formação de capital humano.

<sup>130</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

Dou ênfase a esse fato, pois o estabelecimento de metas é uma característica oriunda da lógica empresarial que, cada vez mais, tem sido aplicada na área da educação<sup>131</sup>. Lógica essa que é manifesta inclusive na redação das próprias metas por meio de expressões como: “soluções inovadoras de alta qualidade”; “professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos”; “transformações sociais de alto impacto”; e “padrão de altas expectativas”. Ressalto que, nessa situação, podemos perceber mais uma forma de materialização do que Sibilia (2012) chamou de entronização da empresa como instituição-modelo. Com relação a tal processo, a pesquisadora afirma que “essa nova mitologia propaga um culto da *performance* ou do desempenho individual, que deve ser cada vez mais destacado e eficaz” (SIBILIA, 2012, p. 45, grifo da autora). Nesse sentido, alerta que

O grau de êxito obtido nessa missão já não é avaliado mediante o antiquado instrumental que catalogava a normalidade e o desvio, típico da lógica disciplinar; em vez disso, tal comportamento é medido por critérios de custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais (SIBILIA, 2012, p. 45-46).

Situação que promove, ainda segundo a autora, a disseminação de uma ideologia da autossuperação, assim como a busca pela elevação do rendimento. Estímulos que intensificam a ambição de implementar atualizações constantes em todo os planos, inclusive no educativo, especialmente porque isso demonstraria um bom gerenciamento de si mesmo sob os moldes empresariais (SIBILIA, 2012).

No caso da Fundação Lemann, essas atualizações seriam ofertadas por meio de quatro tipos de projetos que tem como intuito alcançar as referidas metas, a saber: *Para aprender*<sup>132</sup>, *Para Ensinar*, *Políticas Educacionais* e *Líderes*. Dentre eles, os três últimos estão relacionados de modo mais próximo à formação de professores. No caso dos projetos categorizados como *Para Ensinar*, a atuação da Fundação se dá, por exemplo, através da criação de uma série de cursos voltados aos docentes na plataforma Coursera<sup>133</sup>, como o *Explorando os recursos educacionais da Khan Academy*; o *Aprenda a ensinar programação*

<sup>131</sup> Um exemplo marcante disto está presente no Plano Nacional de Educação em vigência (Lei nº 13.005/2014).

<sup>132</sup> Os projetos categorizados como *Para Aprender* contemplam ferramentas para que se possa aprender “[...] de graça, das primeiras letras e matemática básica até aulas de programação, de matérias que caem no ENEM até cursos das melhores universidades do mundo”. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/para-aprender/>>. Acesso em: 03 jan. 2018. Pelo que pude observar, o foco desses projetos está relacionado, em especial, a iniciativas que tem como intuito a capacitação de estudantes.

<sup>133</sup> “O Coursera é uma das mais importantes plataformas de cursos on-line gratuitos do mundo. Foi criado pelas universidades norte-americanas de Stanford, Princeton, Michigan e Pennsylvania e tem como objetivo, além de apenas oferecer as aulas, acompanhar de perto a evolução desse tipo de educação: os MOOCs – Massive Open Online Courses (cursos on-line gratuitos e massivos, em livre tradução)”. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/coursera-brasil/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

com o Programaê!; o *Fundamentos do Google para o ensino*; o *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*; e o *Gestão para a Aprendizagem: módulo Gestão Estratégica*. Em relação a eles, é interessante salientar que o último curso mencionado tem como cerne “[...] o planejamento estratégico e os instrumentos práticos, tais como a caracterização da comunidade escolar, a avaliação de eficácia, a análise SWOT e o plano de ação”<sup>134</sup>. Estratégias essas que, assim como o estabelecimento de metas, vêm sendo tomadas emprestadas da lógica empresarial. Já os quatro primeiros cursos citados têm como intuito o treinamento de professores para a utilização de TICs em sala de aula. Algo que, conforme será abordado adiante, relaciona-se diretamente a uma das aprendizagens que se pretende efetivar por meio da pedagogia em exame<sup>135</sup>.

Outros dois projetos categorizados como *Para Ensinar* que gostaria de citar como exemplo da atuação da Fundação Lemann refere-se ao *Programa Gestão para a aprendizagem*, que pretende oferecer “[...] apoio a redes públicas para alcançar bons resultados de aprendizagem e uma educação de excelência a todos os alunos”<sup>136</sup> e ao *Projeto Escolas Plugadas*, “[...] que tem por objetivo conectar educadores da rede pública de ensino a empreendedores do setor de tecnologias educacionais”<sup>137</sup>. Cito-os justamente porque demonstram o que parece ser o público-alvo favorito dessa entidade, isto é, as redes públicas de educação. O que pode se dever a diferentes fatores. Suspeito que o principal deles seja o repasse característico do neoliberalismo de funções próprias do Estado — nesse caso, a educação pública — para o terceiro setor, processo denominado no PDRAE de publicização. Ademais, pelas características dessa instituição, poder-se-ia dizer quiçá que, acrescido à publicização, estaria acontecendo uma espécie de terceirização da educação pública. Isso porque, como explicado anteriormente, a terceirização seria o repasse das funções do Estado para instituições privadas.

No tocante aos projetos pertencentes à categoria *Políticas Educacionais*, a atuação da Fundação Lemann pode ser exemplificada tanto por meio da realização de estudos e

<sup>134</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/coursera-brasil/#para-educadores>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>135</sup> No link <<http://www.fundacaolemann.org.br/coursera-brasil/#para-educadores>> é possível encontrar informações detalhadas sobre cada um dos cursos supracitados. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>136</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/gestao-para-aprendizagem/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>137</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/programa-escolas-plugadas/>>. Acesso em: 03 jan. 2018. Com esse programa, a Fundação Lemann busca “[...] facilitar a identificação, a implementação e o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais de alta qualidade para as escolas brasileiras”. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/programa-escolas-plugadas/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

pesquisas<sup>138</sup>, incluindo os efetivados pelo *Centro Lemann para Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira em Stanford*<sup>139</sup>, quanto através do apoio que a entidade oferece a investigações realizadas por outras instituições<sup>140</sup>. No que se refere a esse centro, destaco que sua denominação, bem como seu propósito, qual seja: realizar pesquisas e propor soluções inovadoras para acelerar os avanços no setor educacional brasileiro<sup>141</sup>, evidenciam outros dois valores reivindicados pelo neoliberalismo, a saber: o empreendedorismo e a inovação.

Nesse sentido, ao analisar em sua tese de doutorado “[...] os executivos das transnacionais tomando-os como objeto heurístico a partir do qual é possível evidenciar como um determinado conjunto de princípios e valores são difundidos na sociedade atual” (p. iii), López-Ruiz (2004) afirma que, dentre as palavras de ordem que regeriam não só as grandes corporações, mas também, em boa medida, os acontecimentos fora delas estariam o empreendedorismo e a inovação, além da criatividade e da mudança. No tocante a tais expressões, ele declara que elas não são simplesmente palavras da moda, senão retratam “[...] partes de uma ‘mentalidade econômica’ e vinculam os indivíduos a um cosmos de deveres” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 47). Ademais, especificamente em relação ao empreendedorismo e à inovação, o autor salienta que ambas as expressões que outrora seriam características do mercado econômico acabaram sendo convertidas na atualidade em valores sociais.

Outro exemplo da atuação da Fundação Lemann na categoria *Políticas Educacionais* diz respeito à realização do *Seminário Transformar* que, assim como o referido centro, também tem como foco a inovação, chegando a ser identificado por seus organizadores como “[...] o principal evento sobre inovação em educação do país”<sup>142</sup>. No que concerne a esse seminário, é interessante salientar que, segundo seu site,

Além de falar sobre inovação, o próprio evento busca apresentar um formato inovador a cada ano, de modo a permitir que os participantes possam viver o

<sup>138</sup> Dentre eles, estão os seguintes: *Excelência com equidade: as lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico* (anos iniciais e anos finais do EF), *Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil* (Edição de 2014 e Edição de 2015) e *Projeto de Vida: o papel da escola na vida dos jovens*.

<sup>139</sup> O *Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira em Stanford* é uma iniciativa da Fundação Lemann que “[...] busca ampliar ainda mais a investigação e o diálogo sobre a educação brasileira. Inaugurado em 2012 e liderado pelos professores Paulo Blikstein, Martin Carnoy, Eric Bettinger e David Plank, o Centro realiza pesquisas e propõe soluções inovadoras para acelerar os avanços no setor”. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/centro-lemann-em-stanford/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>140</sup> Dentre elas, estão as seguintes: *Atratividade da carreira docente, Efeitos do PDE-Escola nos resultados escolares, Mais é menos? Avaliação de impacto do 6º ano experimental* e *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*.

<sup>141</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/centro-lemann-em-stanford/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>142</sup> Disponível em: <<http://transformareducacao.org.br/sobre/>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

encontro de forma mais personalizada, criando trajetos mais autônomos e interativos<sup>143</sup>.

Há ainda um último projeto que gostaria de citar como exemplo da atuação da instituição em tal categoria. Refiro-me à criação, em parceria com a Meritt<sup>144</sup>, do QEdu, “[...] um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil”<sup>145</sup>. Lembro aqui que esse portal “[...] oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem de forma simples e acessível a qualquer um, seja estudante, professor, gestor, jornalista, pesquisador ou secretário”<sup>146</sup>. Cito-o, especialmente por ele materializar a importância que a estatística assume na racionalidade neoliberal, pois, como afirmam Traversini e Bello (2009), nessa lógica, ela torna-se uma “[...] tecnologia de governo para gerir o coletivo da vida. Isto é, traduzir a vida em números e situar que parcela do coletivo precisa de intervenção” (p. 142). Afinal, como é afirmado no site da Fundação Lemann, essa plataforma “[...] nasceu da crença de que apenas munidos de evidências claras gestores educacionais poderão planejar as mudanças e melhorias que a educação necessita”<sup>147</sup>.

Em relação aos projetos da categoria *Líderes*, a *Rede Talentos da Educação* e o *Programa de Talentos Lemann Fellowship* exemplificam a atuação da Fundação Lemann. O primeiro deles “[...] surgiu em 2014 e, desde o começo, buscou identificar lideranças que já realizavam ações importantes na área de educação para conectá-las em rede e ampliar seu potencial”<sup>148</sup>. Atualmente, conta “com mais de 90 pessoas<sup>149</sup> entre professores, empreendedores, gestores públicos e membros do terceiro setor[...]”<sup>150</sup>. Já o segundo oferece, em especial, “bolsas de pós-graduação em universidades de ponta no exterior, especialmente em áreas cruciais

<sup>143</sup> Disponível em: <<http://transformareducacao.org.br/sobre/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>144</sup> A Meritt Tecnologia Educacional, de acordo com Alexandre Oliveira, um de seus fundadores, “[...] cria soluções tecnológicas que registram e processam dados educacionais, por exemplo, provas escolares, avaliações externas e informações do Ideb, como o Prova Brasil e o Censo Escolar. Em seguida, apresenta análises por meio de gráficos, mapas e diagramas, que são ferramentas preciosas para o planejamento escolar”. Disponível em: <<https://www.santandernegocioseempresas.com.br/detalhe-noticia/case-de-sucesso-meritt.html>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

<sup>145</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/qedu/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>146</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/qedu/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>147</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/qedu/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

<sup>148</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/talentos-da-educacao/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>149</sup> É interessante salientar que, em junho de 2017, a quantidade de pessoas anunciada no site era 70. O que demonstra uma ampliação de quase 30% do número de envolvidos na iniciativa em cerca de um ano.

<sup>150</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/talentos-da-educacao/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

para o desenvolvimento do país, como educação, políticas públicas, saúde pública e economia”<sup>151</sup>. Com isso, tem como objetivos: a) “ajudar a formar líderes para o Brasil, especialmente em áreas cruciais para o desenvolvimento do país” e b) “oferecer oportunidades excepcionais de desenvolvimento pessoal e profissional a indivíduos com alto potencial”<sup>152</sup>. Como o próprio título da categoria anuncia e os dados sobre os projetos pertencentes à elas ratificam, o conjunto de ações que a compõem tem como objetivo “fortalecer lideranças comprometidas com as transformações sociais no Brasil em diversas áreas [...]”<sup>153</sup>. Sendo assim, é possível perceber que a preocupação com a formação de líderes não é exclusividade da Worldfund.

Ainda que a missão da Fundação Lemann, assim como sua atuação estejam ligadas à área educacional, chama atenção o fato de apenas 1 dos 52 profissionais efetivos na entidade, em junho de 2017, ter formação inicial na área, sendo os demais graduados em Administração<sup>154</sup> (11), Engenharia (9), Jornalismo (7), Economia (6), Direito (4), Relações Internacionais (4) e em outras áreas também sem ligação direta com a educação<sup>155</sup>. No intuito de problematizar esse tipo de ocorrência, Celso Antunes (2001) elaborou uma crônica na qual relata o caso de uma enfermeira que adentra a sala dos professores na hora do intervalo pedindo para que um dos docentes vá até o hospital que fica ao lado da escola e conclua a cirurgia que se encontra em processo, visto que o médico responsável havia desmaiado e o anestesista recusava-se a terminar a operação. Após apresentar tal fato, o autor descreve em seu texto uma espécie de resposta à solicitação da enfermeira, a saber:

Não. Infelizmente não. O ato cirúrgico é um procedimento altamente profissional e somente especialistas em saúde podem promovê-lo. O professor pode sentir extrema solidariedade pelo paciente e até pela enfermeira em seu santo desespero. Mas, nada pode fazer para ajudar. Nenhum professor é especialista em atos cirúrgicos. Não é, também, especialista em atos jurídicos. Para isso existem advogados e, se chamados a defender um réu, certamente teriam a dignidade de recusar. Toda sociedade brasileira compreende que o ato cirúrgico é para o médico, o ato econômico, para o economista, o ato jurídico, para o advogado... e assim por diante. Compreende, enfim, que cada profissão se expressa pela execução de sua missão, através do exercício de um perito especialista no uso dessas habilidades (ANTUNES, 2001, p. 31).

<sup>151</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/lemann-fellowship/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>152</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/lemann-fellowship/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>153</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/lideres/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

<sup>154</sup> Na equipe da Fundação Lemann há ainda 2 estudantes de Administração e 1 técnica em Administração.

<sup>155</sup> No APÊNDICE C há uma tabela com os nomes, os cargos e as formações de toda a equipe efetiva em junho de 2017 na Fundação Lemann.

Contudo, Antunes (2001) reconhece que isso não se aplica de modo geral na área da educação, pois “[...] muitos creem que também médicos, engenheiros, advogados, administradores, sapateiros, farmacêuticos, mecânicos, meteorologistas e sabe-se lá mais quem mais, podem ‘dar uma aula’. Afinal, basta conhecer um assunto e ir lá à frente falar sobre o mesmo...” (p. 31-32). No caso da Fundação Lemann, a situação parece ser ainda mais séria, na medida em que não se trata apenas de “dar uma aula”, mas de atuar na formação de professores, ditando, inclusive, em certa medida, os rumos que a educação pode vir a tomar.

Outro dado interessante observado no link *Nossa Equipe*<sup>156</sup> — local em que a formação dos colaboradores da entidade, assim como outras informações sobre eles estão disponíveis — é que, ao darem prosseguimento aos seus estudos, apenas 2 deles procuraram ingressar na área, sendo que o caminho escolhido por ambos foram os cursos de mestrado ofertados em universidades estrangeiras, a saber: Harvard e Stanford. Isso nos leva a mais uma questão intrigante observada nesse mesmo link. Refiro-me à valorização dada a experiências educacionais, profissionais e até mesmo de residência em outros países ao longo da divulgação da equipe da organização. Algo que pode ser exemplificado a partir dos seguintes trechos: “Mestre em Administração de Empresas pela Duke University”; “Trabalhou por oito anos na The Boston Consulting Group em Amsterdam”; “Trabalhou por seis anos na AIESEC, morando em países como Colômbia e Rússia”; “Formado em Economia, estudou na Alemanha e em Singapura”; “Criada em Las Vegas, formou-se em Ética e Religião pela Universidade Harvard”<sup>157</sup>. É interessante perceber que essa mesma valorização também é evidenciada no *Programa de Talentos Lemann Fellowship*, visto que sua principal ação, conforme já mencionado, refere-se ao oferecimento de bolsas de estudo em universidades localizadas no exterior.

Encaminhando-me para a conclusão da apresentação da Fundação Lemann, saliento outros trechos emblemáticos que também estão disponíveis no referido link. Trechos esses que lembram algumas das características que têm sido apontadas, especialmente pelo senso comum, como sendo necessárias a um bom professor, isto é, amar o que faz e acreditar na perspectiva salvacionista da educação<sup>158</sup>. Ademais, eles parecem expressar a ideia de que

<sup>156</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/#nossa-equipe>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

<sup>157</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/#nossa-equipe>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

<sup>158</sup> Mensagens disponíveis na Internet para homenagear professores por seu dia ratificam a valorização destas características. Cito aqui alguns exemplos: “Professor é aquele que dá capacidade ao aluno usando um veículo chamado amor”; “Um agradecimento especial pelo carinho com que tem ensinado e orientado a todos os seus alunos. Que Deus o(a) ilumine sempre e o(a) recompense por tanta dedicação”; “Quero, de forma especial, lembrar a pessoa maravilhosa que você é e a importância do seu ofício. É por isto que você merece esta

essas características, bem como a experiência enquanto aluno ou mesmo a relação de parentesco com educadores seriam justificativas plausíveis para atuar na área educacional, conforme é possível ver a seguir:

Engenheiro de formação, mas educador de coração (Graduado em Engenharia).

Apaixonou-se por educação pelo seu potencial de transformação da sociedade (Graduada em Relações Internacionais).

É apaixonado por como uma gestão eficiente pode impactar significativamente o aprendizado de nossas crianças (Graduado em Engenharia).

Acredita que uma educação inovadora e de qualidade para todos seja a chave para que as mudanças sociais aconteçam no Brasil (Graduada em Jornalismo).

Acredita no potencial da educação para construir uma sociedade mais justa e humana (Graduada em Direito).

Filho e neto de educadores, acredita que a educação tem o poder para provocar mudanças sociais (Graduado em Administração).

Sonha em melhorar a vida dos brasileiros e acredita que a educação é o principal meio de fazer isso (Graduada em Contabilidade).

Ex-aluna de escola pública, conhece na pele o poder transformador da educação (Graduada em Economia)<sup>159</sup>.

Com características próximas à Fundação Lemann, o Instituto Inspirare também é um instituto familiar criado por pessoas ligadas à racionalidade empresarial. Elas fazem parte da família Gradin que, até o final de 2015, era dona de 20,6% das ações da Odebrecht Investimentos (Odbinv), empresa que controla o Grupo Odebrecht<sup>160</sup>. Lembro aqui que o 47º lugar da lista dos 70 maiores bilionários do Brasil publicada pela *Revista Forbes* em 2016<sup>161</sup> pertence a Bernardo Gradin e família, que detinham, na época, uma fortuna de R\$ 4,16 bilhões oriunda da área de construção e de petroquímica<sup>162</sup>. Atualmente, a presidência e a vice-presidência do Instituto são ocupadas, respectivamente, por Bernardo Gradin e Miguel Gradin, filhos de Victor Gradin, patriarca da família. Além disso, como disposto em seu site,

---

homenagem, hoje e sempre, por aquilo que você é e por aquilo que você faz”; e “Professora, fada milagrosa que ilumina os caminhos da nossa infância”. Disponível em: <<https://www.tembeleza.com/cartao-de-homenagem-ao-professor-mensagens-para-dia-do-professor-12-de-outubro/>> e em: <http://fazendoaminhafesta.com.br/2012/10/cartao-para-o-dia-do-professor-com-mensagem.html>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>159</sup> Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/#nossa-equipe>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

<sup>160</sup> “Presente no Brasil e em mais 24 países, com Negócios diversificados e estrutura descentralizada, [a Odebrecht] atua nos setores de Engenharia & Construção, Indústria, Imobiliário e no desenvolvimento e operação de projetos de Infraestrutura e Energia, criando soluções integradas, inovadoras e de relevância para Clientes e Comunidades”. Disponível em: <<http://www.odebrecht.com/pt-br/sobre-a-odebrecht/sobre-a-odebrecht>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>161</sup> Não houve edição desta mesma lista em 2017, apenas de listas similares que, por serem reduzidas, não incluíram os membros da família Gradin.

<sup>162</sup> Disponível em: <<http://www.forbes.com.br/listas/2016/08/70-maiores-bilionarios-do-brasil-em-2016/#foto24>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

“o Instituto Inspirare é mantido integralmente com recursos da família Gradin”<sup>163</sup>.

Desde que iniciou seus trabalhos em 2011, essa entidade tem como missão “[...] inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”<sup>164</sup>. Missão essa que é desdobrada em cinco objetivos expostos na representação a seguir (fig. 2):

Figura 2 – Representação dos objetivos do Instituto Inspirare



Fonte: Site do Instituto Inspirare<sup>165</sup>.

<sup>163</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>164</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>165</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

Para alcançar esses objetivos, o Instituto Inspirare coloca em ação quatro programas, são eles: o *Porvir* — uma das iniciativas analisadas nesta Tese —, o *Iniciativas Empreendedoras*, o *Laboratórios Educativos* e o *Educação Pública Inovadora*. De acordo com o site da instituição, “o Porvir utiliza estratégias de comunicação e mobilização social para informar a sociedade sobre tendências e inovações educacionais e orientar práticas educacionais inovadoras<sup>166</sup>. Conforme será explicado de forma detalhada no próximo capítulo, essa iniciativa possui quatro frentes de trabalho, quais sejam: Produção de conteúdo, Mobilização da mídia, Mobilização on-line e Mobilização Presencial.

Partindo do princípio de que há poucos negócios de impacto social<sup>167</sup> voltados à educação no Brasil, “o Iniciativas Empreendedoras fomenta, fortalece e articula empreendedores e negócios de impacto social que propõem soluções educacionais inovadoras”<sup>168</sup>. Em função disso, suas ações relacionam-se a) ao desenvolvimento de estudos, como o *Oportunidades no setor de educação para negócios focados na população de baixa renda*<sup>169</sup> e o *Empreendedores de impacto – as dores e delícias de inovar em educação*<sup>170</sup>; b) à produção de demais referências para “[...] apoiar empreendedores a avaliar o impacto de suas soluções, gerando evidências sobre a sua contribuição para o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes”<sup>171</sup>; e c) ao fomento e fortalecimento do empreendedorismo em educação. Algo efetivado, por exemplo, através da implementação da *Plataforma Apreender – empreender na aprendizagem* e do apoio a programas como o *Aceleradora*<sup>172</sup> e o *Artemisia Lab*<sup>173</sup>, ambos desenvolvidos pela

<sup>166</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>167</sup> “O Inspirare entende os negócios de impacto social como empreendimentos éticos, inovadores, economicamente sustentáveis e com alto potencial de transformação em escala, especialmente para a população com menos acesso a serviços públicos de qualidade”. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/iniciativas-empresendedoras>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>168</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>169</sup> Estudo realizado em parceria com a Potencia Ventures com o objetivo de “identificar as oportunidades de negócios mais promissoras, em função da carência de oferta e das potenciais restrições regulatórias, no setor de educação, para a população de baixa renda no Brasil (com foco nos estados de Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo”. Disponível em: <<http://apreender.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Estudo-Oportunidades-de-Neg%C3%B3cios-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-Porvir.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>170</sup> Pesquisa produzida com a colaboração do Instituto Alas de Mariposa no intuito de “[...] compartilhar os dilemas, as alegrias e os anseios de 50 empreendedores espalhados por sete capitais brasileiras, destacando suas motivações e como elas se relacionam com a sua trajetória de empreender em educação”. Disponível em: <<http://apreender.org.br/wp-content/uploads/2015/08/DoreseDeliciasdeEmpreender.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>171</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/iniciativas-empresendedoras>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>172</sup> “O programa tem duração de 6 meses e desafia os empreendedores a testar modelos de negócio — operacionais e de receita — e refinar o impacto social de sua solução em um ambiente de cocriação e

Artemisia — empresa que tem como missão “inspirar, capacitar e potencializar talentos e empreendedores para a geração de negócios de impacto social”<sup>174</sup>. Uma curiosidade sobre essa instituição é que ela busca atrair seus clientes por meio de frases de impacto, como “Entre ganhar dinheiro e mudar o mundo fique com os dois”<sup>175</sup>, sentença que caracteriza, de certa forma, o tipo de negócio que ela propõe gerar. No tocante à referida plataforma, chamo a atenção para o fato de que ela funciona como uma espécie de guia para quem deseja, como seu título sugere, aprender a empreender na educação, ou, dito de outro modo, fazer da educação um negócio. Nesse sentido,

[...] disponibiliza conteúdos e ferramentas sobre a Jornada Empreendedora<sup>176</sup>, dicas para interação com educadores e implementação de soluções nas escolas, um glossário com a descrição dos atores que atuam no ecossistema de negócios sociais e casos reais de empreendedores que compartilham suas experiências e aprendizagens<sup>177</sup>.

Pelo exposto, é possível dizer que tal plataforma, assim como as demais ações do *Iniciativas Empreendedoras*, tem como foco o empreendedorismo. Característica que, conforme mencionado anteriormente, foi convertida na contemporaneidade em um valor social (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Em relação ao empreendedorismo, López-Ruiz (2004; 2007) acredita, do mesmo modo que Gadelha (2009), que “[...] a teoria do Capital Humano dá ensejo a que se constitua, no âmbito empresarial, daí disseminando-se depois para as searas socioculturais, assistenciais e para aquelas propriamente educativas, uma espécie de *cultura do empreendedorismo*” (GADELHA, 2009, p. 154, grifos do autor). Cultura essa que promoveria a disseminação, especialmente nas searas educativas, de uma discursividade que busca fazer dos sujeitos contemporâneos (indivíduos microempresa) verdadeiros empreendedores. E, como tal, “[...] proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças (GADELHA, 2009, p. 156). Além disso, é relevante sublinhar que essa cultura vem sendo “[...] associada a virtualmente tudo que seria ‘decisivo’ e ‘bom’, não só para o sucesso dos indivíduos, em particular, mas

---

colaboração com outros empreendedores, mentores e investidores”. Nesse sentido, em seu transcorrer, são trabalhados “[...] os principais desafios das startups para que ultrapassem as barreiras para sucesso do negócio, a fim de alcançarem resultados econômicos e sociais em larga escala”. Disponível em: <<http://artemisia.org.br/conteudo/frentes/aceleradora/o-programa/o-programa.aspx>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>173</sup> “O ARTEMISIA Lab é um programa prático para empreendedores na fase inicial que querem refinar o seu modelo de negócio. Em 2 dias intensivos os participantes são desafiados a repensar sua forma de atuação, com o objetivo de potencializar a geração de impacto social e o resultado financeiro”. Disponível em: <<http://artemisia.org.br/conteudo/frentes/educacao/artemisia-lab/artemisia-lab.aspx>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>174</sup> Disponível em: <<http://artemisia.org.br/conteudo/artemisia/quem-somos.aspx>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>175</sup> Disponível em: <<http://artemisia.org.br/>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>176</sup> Na linguagem empresarial, Jornada Empreendedora é o caminho seguido pelo empreendedor.

<sup>177</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/iniciativas-empreendedoras>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

também para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade”. (GADELHA, 2009, p. 157). Sendo assim, ainda segundo Gadelha (2009), “não seria exagerado dizer, nesses termos, que o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como a panaceia para os males do País e do mundo” (p. 157).

Outro programa citado entre as ações do Instituto Inspirare é o *Laboratórios Educativos*. Seu objetivo é “[...] articula[r] poder público, comunidades e escolas para experimentarem inovações educacionais e inspirarem novos modelos e práticas pedagógicas”<sup>178</sup>. Em termos gerais, para a concretização de um Laboratório Educativo é realizado um mapeamento do local em que se deseja instalá-lo a fim de elaborar um diagnóstico contemplando as oportunidades educativas e os desafios tanto da escola quanto de seu entorno. Posteriormente, com base nesse diagnóstico, são definidas prioridades para a elaboração de um plano educativo que tem como intuito nortear as ações que serão desenvolvidas ao longo do projeto. No tocante a esse programa, é interessante destacar que sua proposta “[...] é extrapolar a sala de aula e transformar bairros ou mesmo cidades em espaços de aprendizado contínuo”<sup>179</sup>. Desse modo, “locais como praças, empresas, teatros, cinemas e museus passam a ser ambientes de experimentação e aprendizagem, e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens torna-se um compromisso de todos”<sup>180</sup>. Até porque, “os Laboratórios Educativos partem da premissa de que quando todos estão envolvidos, ensinar e aprender torna-se uma responsabilidade coletiva”<sup>181</sup>. Chamo a atenção para esse fato, justamente por ele materializar a responsabilização de todos e de cada um pelas questões relacionadas à educação. Algo característico do tempo em que vivemos no qual há o deslocamento de incumbências do Estado para a sociedade. Ademais, como nos lembra Traversini (2003),

A racionalidade neoliberal contemporânea parece retomar e estender a racionalidade predominante das épocas históricas que antecederam a Modernidade: se antes os indivíduos não tinham responsabilidade sobre os perigos, as ameaças e a insegurança, mas precisavam proterger-se deles, agora, conformados como uma população, a eles são creditados não só a responsabilidade pela produção dos riscos sociais, mas também o autogerenciamento de tais fenômenos para evitar sua propagação (p. 130).

<sup>178</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

<sup>179</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/bairro-escola-rio-vermelho>>. Acesso em: 11 jan. 2018

<sup>180</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/bairro-escola-rio-vermelho>>. Acesso em: 11 jan. 2018

<sup>181</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/bairro-escola-rio-vermelho>>. Acesso em: 11 jan. 2018

E que risco social poderia ser mais grave do que a falta e/ou a “ineficiência” da educação em uma conjuntura em que ela é vista, conforme mencionado anteriormente, como forma de potencializar o capital humano, fator decisivo para o crescimento econômico do País?

Entre as iniciativas do Instituto Inspirare há, ainda, o *Programa Educação Pública Inovadora* que “[...] incide sobre políticas públicas e apoia redes de ensino no desenvolvimento e implantação de inovações educacionais<sup>182</sup>. Esse programa subdivide-se em dois tipos de atividades, a saber: Incidência em políticas educacionais e Apoio a redes de educação. No primeiro caso, “o Inspirare participa de movimentos e grupos de trabalho que buscam inspirar políticas públicas e criar as condições para que as inovações educacionais aconteçam”<sup>183</sup>. Atualmente, nessa frente de trabalho, a instituição luta pelas seguintes causas: Base Nacional Comum Curricular<sup>184</sup>, Conectividade das escolas brasileiras à Internet veloz<sup>185</sup> e Centro de Inovação para Educação Brasileira<sup>186</sup>. Já no segundo caso, “o Inspirare oferece suporte para redes de ensino que desejam implementar ou qualificar programas de inovação no campo da educação integral, do uso de tecnologias e para o segmento de 6º ao 9º ano”<sup>187</sup>. Friso que o foco do Instituto nesse tipo de atividade são as Secretarias de Educação<sup>188</sup>, demonstrando, assim, que o interesse nas redes públicas não é exclusividade da Fundação

<sup>182</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>183</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>184</sup> “O Inspirare integra o *Movimento pela Base*, grupo não governamental formado por profissionais e pesquisadores da área da educação, que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma referência curricular para a Educação Básica no Brasil. Além do apoio geral à iniciativa, o instituto também compartilha a liderança do Grupo de Trabalho que busca inserir o Desenvolvimento Integral como eixo integrador e para o qual devem convergir todos os objetivos de aprendizagem reunidos no documento”. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>185</sup> Este “[...] projeto, realizado em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto de Tecnologia & Sociedade (ITS), pretende construir condições técnicas, políticas e orçamentárias que garantam acesso à internet veloz em todas as escolas públicas brasileiras, por meio de colaboração com especialistas, mobilização da opinião pública e diálogo com tomadores de decisão”. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>186</sup> “O Inspirare integra o grupo de fundadores da iniciativa, cuja missão é estimular um ecossistema gerador de inovações efetivas para que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. A organização vem sendo idealizada desde meados de 2014, com a colaboração de especialistas e instituições atuantes no tema e o apoio do The Boston Consulting Group (BCG). A intenção é criar sinergia entre ações realizadas por organizações da sociedade civil, do poder público e de outros segmentos interessados em melhorar a qualidade, equidade e contemporaneidade da educação brasileira. O CIEB tem como foco inicial a promoção do uso qualificado das tecnologias para impulsionar mudanças, especialmente nas redes públicas de ensino”. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>187</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>188</sup> Em janeiro de 2018, o Instituto Inspirare apoiava a Secretaria Municipal de Educação de Salvador e as Secretarias de Educação dos estados da Bahia, Alagoas e São Paulo. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

Lemann. Saliento também que, após oferecer o referido suporte, “o Inspirare divulga e dissemina as inovações de eficácia comprovada, a fim de que possam beneficiar outras redes”<sup>189</sup>. O que evidencia, entre outras coisas, o desejo dessa instituição de oferecer modelos para que possam ser replicados.

Frente ao exposto, pode-se dizer que a missão, os objetivos e a descrição dos programas deixam claro o foco principal do Instituto Inspirare, qual seja: proporcionar possibilidades de inovação na área educacional, sendo inclusive a inovação um dos valores prezados pela entidade. Faço tal destaque, justamente por esse valor, conforme comentado anteriormente, ser oriundo do mundo corporativo. O que dificilmente seria diferente, visto que tanto o presidente quanto o vice-presidente da instituição, ambos engenheiros, construíram suas carreiras ocupando cargos de gestão em instituições como a Odebrecht Investimentos, a Braskem<sup>190</sup> e a Granbio<sup>191</sup> (caso de Bernardo Gradin) e a Odebrecht Óleo e Gás<sup>192</sup> e a GranEnergia<sup>193</sup> (caso de Miguel Gradin). É interessante sublinhar que a Granbio, assim como a GranEnergia, empresas da família Gradin que são presididas atualmente por cada um deles, também têm a inovação como um de seus valores.

Assim como a Worldfund, a Fundação Lemann e o Instituto Inspirare, a Fundação Victor Civita também foi idealizada por uma pessoa ligada à lógica empresarial. Refiro-me ao jornalista Victor Civita, um dos maiores empresários do país em 1985<sup>194</sup>, ano da implementação da instituição. Victor era conhecido dessa forma devido aos resultados obtidos

<sup>189</sup> Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/educacao-publica>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

<sup>190</sup> “Criada em agosto de 2002 pela integração de seis empresas da Organização Odebrecht e do Grupo Mariani, a Braskem é, hoje, a maior produtora de resinas termoplásticas nas Américas e a maior produtora de polipropileno nos Estados Unidos. Sua produção é focada nas resinas polietileno (PE), polipropileno (PP) e policloreto de vinila (PVC), além de insumos químicos básicos como eteno, propeno, butadieno, benzeno, tolueno, cloro, soda e solventes, entre outros. Juntos, compõe um dos portfólios mais completos do mercado, ao incluir também o polietileno verde, produzido a partir da cana-de-açúcar, de origem 100% renovável”. Disponível em: <<https://www.braskem.com.br/perfil>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>191</sup> “A GranBio é uma empresa brasileira de biotecnologia industrial que cria soluções para transformar biomassa em produtos renováveis, como biocombustíveis e bioquímicos. Com um modelo inovador de negócios, a companhia é a única do setor que atua do começo ao fim da cadeia produtiva — da matéria prima à distribuição do produto final, integrando tecnologias próprias e de parceiros. Criada em junho de 2011 pelo empresário Bernardo Gradin, a GranBio opera a primeira planta em escala comercial de etanol celulósico, ou de segunda geração (2G), do Hemisfério Sul, um projeto sem precedentes na indústria brasileira”. Disponível em: <<http://www.granbio.com.br/conteudos/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>192</sup> “A Odebrecht Óleo e Gás provê soluções customizadas para a indústria de petróleo *upstream* no Brasil e no mundo. Está capacitada para servir seus Clientes em todo ciclo do seu negócio, desde a concepção de engenharia, gerenciamento de projetos e prestação de serviços integrados, à operação de plataformas de perfuração e produção *offshore*, incluindo os novos desafios em águas ultraprofundas do pré-sal. Com foco na criação de valor para os Clientes e Acionistas, Excelência Operacional e Sustentabilidade”. Disponível em: <<http://www.odebrechtoilgas.com/ptbr/empresa/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>193</sup> “Fundada em 2011, a GranEnergia é uma empresa que conta com profissionais altamente qualificados e motivados. Oferece soluções integradas e inovadoras para a indústria com foco na excelência, novas tecnologias e ativos estados da arte”. Disponível em: <<http://granenergia.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>194</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto/1/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

pela Editora Abril, empresa fundada por ele que, ao expandir seus negócios, passou a ser denominada Grupo Abril, “[...] um dos maiores e mais influentes grupos de Comunicação e Distribuição da América Latina”<sup>195</sup>. De acordo com informações disponíveis em seu site, é possível afirmar que essa corporação,

Desde a sua fundação, como uma pequena editora em 1950, busca tornar-se cada vez mais relevante para o Brasil e para os brasileiros, atuando na difusão de informação, educação e cultura, e contribuindo para o desenvolvimento do País. Hoje, por meio de suas holdings e empresas controladas, está presente nas áreas de Mídia, Gráfica, Distribuição e Logística<sup>196</sup>.

Depois de Victor Civita, quem ocupou a presidência da Fundação e da Editora Abril foi Roberto Civita, seu filho. Dentre os feitos de Roberto estão a criação de algumas das mais importantes revistas da editora, a saber: “[...] REALIDADE (1966), EXAME (1967) e VEJA (1968), na qual esteve presente até o fim da vida”<sup>197</sup>. Após sua morte, quem assumiu o cargo de presidente da Fundação foi Victor Civita Neto, formado em Ciências Políticas, também Presidente do Conselho Editorial da Editora Abril e membro do Conselho de Administração do grupo<sup>198</sup>.

Em relação à missão da Fundação Victor Civita, destaco que ela é expressa da seguinte forma: “Construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo”<sup>199</sup>. Nesse sentido, essa organização “[...] desenvolve iniciativas focadas na capacitação e valorização de professores e gestores, e na melhoria de políticas públicas”<sup>200</sup>. Entre elas, cito a publicação da *Revista Nova Escola*<sup>201</sup>, de 1986 até 2015, e da *Revista Gestão Escolar*<sup>202</sup>, de

<sup>195</sup> Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>196</sup> Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>197</sup> Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/roberto-civita/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>198</sup> Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/governanca-corporativa/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>199</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/missao.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>200</sup> Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/fundacao-victor-civita/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>201</sup> “A revista NOVA ESCOLA é a maior revista de educação do País”. Busca contribuir “[...] para a melhoria do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Em edições impressas e digitais, ela traz práticas educacionais e informações relevantes tanto para a Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental. O site da revista é o maior banco de recursos pedagógicos do País”. Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/fundacao-victor-civita/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>202</sup> “A revista GESTÃO ESCOLAR destaca, em edições digitais bimestrais, tudo o que os gestores precisam saber para melhorar o dia a dia da sua escola. Sendo uma das maiores revistas de educação do País, a publicação dedica-se a assuntos que sejam de interesse de diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Lançado em 2013, o site da revista contempla todas as áreas de atuação desses profissionais”.

2009 a 2015, bem como a manutenção de seus respectivos sites. Iniciativas que, desde 2016, foram assumidas pela Fundação Lemann.

A atuação dessa organização também pode ser exemplificada por meio de outras duas ações que ainda estão sob sua responsabilidade, quais sejam: as investigações realizadas pela *Área de Estudos e Pesquisas Educacionais* e o *Prêmio Educador Nota 10*. No tocante à referida área, friso que ela foi criada em 2009 no intuito de “[...] gerar recomendações práticas e aplicáveis às escolas e redes de ensino brasileiras”<sup>203</sup>, sendo que, em janeiro de 2018, já contava com “20 investigações de grande abrangência”<sup>204</sup>. Cumpre ressaltar a intencionalidade apontada no trecho “recomendações práticas e aplicáveis”, visto que, conforme demonstrarei no capítulo *Modelos pré-estabelecidos como ponto de partida (e de chegada)*, a falta desse tipo de recomendação é apresentada como um dos motivos para que as ações voltadas à formação de professores sejam depreciadas. No que concerne ao Prêmio, entre outros dados que apresentarei no próximo capítulo, posto que ele é uma das iniciativas analisadas nesta Tese, saliento o fato de ele ser realizado com a parceria da Fundação Roberto Marinho, bem como de ele ter entre seus patrocinadores a Fundação Lemann e entre seus apoiadores institucionais o Todos Pela Educação e o Instituto Natura<sup>205</sup>. Faço esse destaque, pois essa situação oferece indícios de uma possível relação de colaboração entre as diferentes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos que buscam atuar no nicho educacional.

Realizados tais apontamentos sobre a Fundação Victor Civita, inicio a apresentação da parceira dessa entidade na realização do *Prêmio Educador Nota 10*, isto é, a Fundação Roberto Marinho. Do mesmo modo que a Fundação Victor Civita, ela também foi idealizada por um empresário de renome da área da comunicação, a saber: o jornalista Roberto Marinho, responsável pela criação tanto da *TV Globo*<sup>206</sup> quanto de algumas das empresas que fazem

Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/fundacao-victor-civita/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>203</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml#prettyPhoto/67/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>204</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossas-acoess.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>205</sup> O Instituto Natura, fundado em 2010, “[...] é responsável pelos investimentos sociais da Natura na área da educação”. Suas iniciativas “[...] buscam o fortalecimento de pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, em especial dos anos iniciais do Fundamental I, comunidade escolar, gestores públicos e consultoras Natura”. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>>. Acesso em: 12 jan. 2018. De acordo com David Saad, diretor da entidade, o Instituto está presente em praticamente 80% dos municípios brasileiros com algum tipo de projeto, além de realizar projetos na América Latina e em outros países onde a Natura tem atuação. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=j\\_hUC8GAUSQ](https://www.youtube.com/watch?v=j_hUC8GAUSQ)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>206</sup> “A TV Globo tem sua programação distribuída em quase todo o território nacional, por meio de 5 emissoras próprias, em parceria com empresas filiadas, e em mais de 100 países, por meio da Globo Internacional. Reconhecida pelo alto padrão de qualidade, marca que imprimiu desde a sua fundação em 1965, a TV Globo tem

parte hoje do *Grupo Globo*<sup>207</sup>. Com o tempo, quem assumiu e deu continuidade ao seu legado foram os filhos José Roberto Marinho, João Roberto Marinho e Roberto Irineu Marinho, que ocupam, respectivamente, a 8ª, a 9ª e a 10ª posição da lista de pessoas mais ricas do Brasil divulgada pela *Revista Forbes* em 2017<sup>208</sup>. De acordo com essa lista, juntos, eles são donos de uma fortuna de cerca de US\$ 11.3 bilhões.

Desde 1998, quem preside a Fundação Roberto Marinho é José Roberto Marinho que, atualmente, também exerce a função de vice-presidente do *Grupo Globo*<sup>209</sup>. Mesmo tendo atuado desde o início da sua carreira na área de comunicação, conforme apontam os dados disponíveis no link *Memória*, do *Jornal O Globo*, ele “[...] estudou História na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)”<sup>210</sup>. Reforçando os indícios ora apresentados sobre a existência de uma relação próxima entre as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, José Roberto Marinho foi um dos fundadores do Todos Pela Educação, fazendo parte até hoje de seu Conselho de Governança<sup>211</sup>.

Tendo como missão “mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes e parcerias, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira”<sup>212</sup>, a Fundação Roberto Marinho possui ações relacionadas a diferentes temas, como Educação básica, Educação profissional, Patrimônio, Cultura, Meio Ambiente, Ciência, Pesquisa e Avaliação, Mobilização social, Inclusão social, Juventude, Sustentabilidade e Formação de professores. Para exemplificar a atuação dessa instituição no último tema mencionado, já que ele se relaciona diretamente com o foco desta investigação, cito a elaboração e a divulgação de diferentes tipos de publicações, incluindo entre elas

---

uma trajetória que se confunde com a história da televisão no Brasil, sempre pautada pelo pioneirismo e inovação”. Disponível em: <<http://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>207</sup> “O Grupo Globo é um conjunto de empresas que tem como missão informar, entreter e contribuir para a educação do país através de conteúdos de qualidade”. Disponível em: <<http://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em: 12 jan. 2018. Entre as empresas que fazem parte do grupo, estão a Globosat, a Infoglobo (Jornal O Globo, Jornal Extra, Jornal Expresso e participação no Jornal Valor Econômico), a Editora Globo, a Som Livre, o Sistema Globo de Rádio (CBN e Rádio Globo) e o portal de classificados ZAP. Disponível em: <<http://grupoglobo.globo.com/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>208</sup> Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/os-43-mais-ricos-do-brasil-em-2017-pela-lista-da-forbes/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>209</sup> Disponível em: <[http://grupoglobo.globo.com/estrutura\\_corporativa.php](http://grupoglobo.globo.com/estrutura_corporativa.php)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>210</sup> Disponível em: <<http://memoria.oglobo.globo.com/perfis-e-depoimentos/joseacute-roberto-marinho-9257710>>. Acesso em: 12 jan. 2018. Não foi possível identificar se estas graduações referem-se a bacharelados ou a licenciaturas.

<sup>211</sup> Disponível em: <<http://www.frm.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>212</sup> Disponível em: <<http://www.frm.org.br/a-fundacao/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

materiais didáticos<sup>213</sup>. Além disso, a atuação de tal entidade nesse tema também pode ser exemplificada por meio da realização de diferentes *Multicursos*<sup>214</sup>, da produção do *Canal Futura*<sup>215</sup> e da capacitação de docentes na *Metodologia Telessala* utilizada nos *Telecursos*<sup>216</sup>. Em relação a essa metodologia, chamo a atenção para o fato de que ela propõe que o estudante seja “[...] incentivado a ser protagonista de sua aprendizagem e a interagir com o conhecimento acadêmico de maneira dinâmica, reflexiva e contextualizada”<sup>217</sup>. No tocante à busca pelo protagonismo no contexto educacional, Silva (2016) explica que ela tem assumido delineamentos diferentes na atualidade “[...] sendo reposicionada [inclusive] no interior de uma nova gramática educativa, com relações mais estreitas com as demandas do mundo da economia” (p. s/n). Isso porque, segundo o autor, “[...] discursos sobre o protagonismo juvenil, tal como esboçam-se em nosso tempo, incorporam novas demandas voltadas à filantropia e à promoção de práticas de intervenção individualistas” (SILVA, 2016, p. s/n). Situação essa que se relaciona diretamente com a lógica do Estado mínimo, na medida em que, nessa forma de pensar, “[...] há um discurso que interpela os indivíduos a agirem por si mesmos no mundo social, produzindo soluções e privatizando as responsabilidades coletivas” (SILVA, 2016, p. s/n).

Para se ter uma ideia da abrangência de algumas das iniciativas supracitadas, segundo o site da Fundação Roberto Marinho, cerca de 50 milhões de pessoas assistem o *Futura* regularmente<sup>218</sup>. Além disso, “mais de 440 mil professores já foram formados em metodologias desenvolvidas pelo canal”<sup>219</sup> tanto por meio do *Projeto Maleta*

<sup>213</sup> Estes materiais estão disponíveis no link: <<http://www.frm.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>214</sup> Os *Multicursos* são programas de formação continuada destinados a professores de diferentes níveis e componentes curriculares. Entre eles, está o *Multicurso Matemática* que é uma das iniciativas analisadas nesta Tese.

<sup>215</sup> “O Futura é um projeto de comunicação para transformação social, criado e mantido por parceiros da iniciativa privada e do terceiro setor. Atua no ar, com uma programação que alia entretenimento e conhecimento útil para a vida, e na ‘terra’, com ações que permitem ao público interagir com a programação, trabalhar e aplicar conteúdos”. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/futura/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>216</sup> “O Telecurso é uma tecnologia educacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e adotada como política pública em estados e municípios. É utilizado para a aceleração da aprendizagem nos ensinos Fundamental e Médio; na Educação de Jovens e Adultos (EJA); como alternativa ao ensino regular em cidades e comunidades geograficamente dispersas e como reforço escolar em todas as idades”. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>217</sup> Além disso, nessa metodologia, “características regionais e locais são incorporadas à dinâmica das aulas, de forma que o estudante vivencie novas situações de aprendizagem a partir da sua realidade. O professor atua como mediador e utiliza diversas tecnologias (livros, filmes, TV, rádio, Internet) e linguagens artísticas para tornar mais afétiua a aprendizagem e promover cooperação entre os estudantes”. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-azul-marinho/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>218</sup> Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/futura/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>219</sup> Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/futura/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

*Futura*<sup>220</sup> quanto através das *Salas Futura*<sup>221</sup>. Já no caso dos Telecursos, o site também informa que “mais de 7 milhões de estudantes já concluíram o ensino básico por meio do Telecurso e cerca de 40 mil professores já foram formados pela Metodologia Telessala”<sup>222</sup>.

Com características próximas à Fundação Roberto Marinho, visto que foi idealizada por Maurício Sirotsky Sobrinho, fundador do *Grupo RBS*, “[...] uma das maiores empresas de comunicação multimídia do Brasil e maior afiliada da Rede Globo”<sup>223</sup>, a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho entrou em funcionamento em 1986. No que se refere ao papel do Grupo no desenvolvimento das atividades dessa organização, é exposto nos materiais analisados que “[...] a empresa garante o funcionamento das equipes, banca as ideias e amplifica as mobilizações por meio de seus jornais, rádios, canais de TV e plataformas digitais”<sup>224</sup>.

De acordo com dados disponíveis no site da instituição, ela caracteriza-se como “[...] uma fundação sem fins lucrativos que acredita no poder do conhecimento para transformar a vida das pessoas”<sup>225</sup>. Nesse sentido, defende que a educação “[...] precisa ser a maior causa social dos brasileiros”<sup>226</sup>, posto que “[...] só por meio dela será possível construir um futuro mais justo e igualitário”<sup>227</sup>. O que aponta para uma possível crença dos membros dessa entidade na perspectiva salvacionista da educação. Perspectiva que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), foi propalada por uma quantidade significativa de documentos emanados de organismos multilaterais levados em consideração na formulação de políticas públicas para a educação no Brasil nos últimos tempos. Políticas essas que vêm oferecendo condições, inclusive, para que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos possam atuar no nicho de formação de professores.

---

<sup>220</sup> O *Projeto Maleta Futura* distribui os conteúdos do Futura por todo o país reunindo programas exibidos pelo canal, textos inéditos e conteúdo produzido por instituições de referência. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/futura/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>221</sup> As *Salas Futura* são “[...] espaços organizados em parceria com instituições sociais, com o objetivo de dar acesso à programação e a kits pedagógicos do canal e promover a troca de saberes entre jovens educadores e comunidade”. Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/futura/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>222</sup> Disponível em: <<http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-autonomia/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>223</sup> Disponível em: <<http://www.gruporbs.com.br/quem-somos/o-grupo-rbs/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>224</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/o-que-nos-move/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>225</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>226</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/o-que-nos-move/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

<sup>227</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/o-que-nos-move/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Partindo da crença “[...] na força transformadora do conhecimento e no potencial de jovens que querem se tornar autores de suas próprias histórias, criando projetos e ações de transformação de suas realidades e comunidades”<sup>228</sup>, em abril de 2015, a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho anunciou uma mudança de posicionamento direcionando suas ações, especialmente, ao público jovem. Essa mudança teve impacto na missão da entidade que passou a ser “desenvolver ações inspiradoras, mobilizadoras e inovadoras que contribuam na formação de jovens protagonistas de um novo mundo”<sup>229</sup>. Contudo, em setembro de 2017<sup>230</sup>, foram acrescentados alguns aspectos à nova missão, alterando seu texto para o seguinte:

Apoiar e desenvolver ações inspiradoras, mobilizadoras e inovadoras que contribuam para melhorar a formação integral de jovens desenvolvendo valores humanistas, e apoiar causas e projetos de parceiros que tenham relevância social e que garantam direitos fundamentais<sup>231</sup>.

No intuito de transformar os ideais expressos na missão em atitudes, a referida organização executa “[...] projetos e mobilizações de alto impacto com foco em Educação e Desenvolvimento Comunitário”<sup>232</sup>. Essas iniciativas têm como base cinco pilares, são eles: amplificação de boas práticas, valorização do professor, parceria com a sociedade civil, protagonismo jovem e ressignificação da educação.

No caso da amplificação de boas práticas, é possível exemplificar a atuação da Fundação por meio dos projetos *Apoio de Mídia* e *Mapa de Boas Práticas*. O *Apoio de Mídia* é uma iniciativa que se dedica à doação de espaços não comercializados de mídia nos veículos de comunicação do *Grupo RBS*. Já o *Mapa de Boas Práticas* é um empreendimento que

[...] tem como objetivo valorizar e dar visibilidade a projetos de impacto social empreendidos por educadores e ativistas de educação formal ou não-formal, escolas, ONGs e entidades, servindo como um repositório de ações que façam a diferença em suas comunidades<sup>233</sup>.

<sup>228</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/acao/projeto-logus/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>229</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>230</sup> Nesta mesma época, a forma de atuação da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho também foi alterada. Antes disso, suas iniciativas eram divididas em Projetos, Mobilização e Cooperação. Entre os Projetos, estavam o *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, o *Logus* e o *Go Code*. Dentre as ações de Mobilização, encontravam-se os editais de financiamento e as Campanhas *A educação precisa de respostas* e *O amor é a melhor herança, educação para as crianças* — ambas já encerradas, porém com uma quantidade significativa de materiais ainda disponíveis na Internet. Já o *Funcriança RBS* e a consultoria técnica à Fundação Thiago de Moraes Gonzaga estavam entre as ações de Cooperação.

<sup>231</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

<sup>232</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/o-que-nos-move/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>233</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/all-project-list/mapa-de-boas-praticas/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Nesse sentido, concentra-se na elaboração de uma espécie de banco de dados de experiências bem sucedidas na educação enviadas à entidade por seus autores. Experiências essas que são avaliadas<sup>234</sup> e, caso sejam selecionadas, passam a fazer parte de um mapa que expõe, entre outras informações, o local em que o projeto foi desenvolvido, como ele ocorreu, fotos das atividades implementadas em seu transcorrer e dados dos autores.

Em relação às iniciativas que pertencem a essa categoria, sublinho que elas parecem atender, em especial, a uma das marcas do nosso tempo, isto é, o imperativo da visibilidade. Afinal, atualmente, não basta realizar projetos de excelência nos espaços em que se atua, é preciso divulgá-los, colocá-los “na vitrine”. Até porque, ao fazermos isso, estaremos nos divulgando, nos colocando “na vitrine”, enfim, mostrando nosso diferencial. Ademais, outra questão que gostaria de salientar sobre tais iniciativas é que elas evidenciam o interesse da entidade no estabelecimento de modelos, um dos pontos principais de ambos os processos cíclicos que defendo estarem sendo colocados em operação pela pedagogia em análise.

No tocante à valorização do professor, os projetos da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho são a realização do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*<sup>235</sup> — ação analisada nesta Tese — e o apoio através de doação de mídia ao *Prêmio Professores do Brasil*. Do mesmo modo que as ações da categoria anterior, essas também aparentam atender ao imperativo da visibilidade. Contudo, cabe destacar que prêmios como os citados possibilitam que uma nova experiência de visibilidade seja construída, uma “visibilidade espetacularizada” (FERREIRA, 2015). Isso porque, operam “[...] um deslocamento dos modos de visibilidade com ênfase na profissão para centrar-se na carreira. Em outras palavras, passa-se de um aspecto coletivo do magistério para uma demanda individual de espetacularização” (FERREIRA, 2015, p. 184).

No que se refere à parceria com a sociedade civil, a Fundação atua por intermédio de iniciativas como o *Fórum Educação que dá certo* e através de editais de financiamento que destinam recursos a projetos sociais nas áreas de criança, cultura e esporte<sup>236</sup>. Sobre o Fórum, é interessante destacar que ele tem como intuito apresentar “[...] soluções para

---

<sup>234</sup> Nos materiais investigados, não há menção em relação a quem avalia os projetos, apenas os critérios utilizados nesse processo, quais sejam: “[...] promoção de ao menos um valor humanista — inclusão, equidade, desenvolvimento sustentável, oportunidades de aprendizagem e respeito à cultura de paz, entre outros —, tempo de execução e escalabilidade”. Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/all-project-list/mapa-de-boas-praticas/>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

<sup>235</sup> Há dados sobre o *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo* no capítulo *Estratégias e iniciativas analisadas – examinando particularidades da pedagogia*.

<sup>236</sup> Em 2017, o valor distribuído através dos editais de financiamento será mais de R\$ 450 mil reais. Disponível em: <<http://www.projetosfmss.org.br/editais/>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

melhorar a aprendizagem nas escolas do Rio Grande do Sul”<sup>237</sup>. Objetivo que também é perseguido por meio da apresentação de modelos/“boas práticas” que demonstrariam, como o título do evento anuncia, uma “educação que dá certo”.

Com relação às ações pertencentes ao pilar denominado protagonismo jovem, podemos exemplificar a atuação dessa organização a partir dos projetos *Go Code*, *Logus* e *Voz da Galera*. O *Go Code* “é um curso gratuito que busca capacitar jovens de Ensino Médio da rede pública de ensino em lógica, programação Java, desenvolvimento mobile e habilidades profissionais de mercado”<sup>238</sup>. Ou, dito de outro modo, almeja desenvolver “habilidades empreendedoras e programadoras”<sup>239</sup>. A estratégia utilizada para tanto é a resolução de problemas reais das comunidades dos participantes. Esse projeto exemplifica, assim, a preocupação da entidade tanto com o uso de tecnologias quanto com o atendimento a outros requisitos exigidos pelo mercado. Da mesma forma, demonstra seu interesse em incentivar o protagonismo dos jovens. Com propósitos parecidos e com o mesmo público-alvo, o *Logus* é um jogo “[...] elaborado com o objetivo de levar a cultura digital e incentivar novas formas de Educação para as escolas públicas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina”<sup>240</sup>. Nesse sentido, “[...] desenvolve e desafia as diversas competências e habilidades dos jovens, conferindo consistência ao processo de ensino-aprendizagem que cada vez mais precisa ser digital e colaborativo”<sup>241</sup>. Convocando a juventude para “[...] transformar o mundo em um lugar melhor para todos vivermos”<sup>242</sup>, o projeto *Voz da Galera* também tem como marca a busca pelo protagonismo desse nicho da população. Entretanto, a metodologia implementada nesse intuito é a produção e a manutenção de um canal do *YouTube* em que jovens selecionados por intermédio de um edital<sup>243</sup> debatem sobre diferentes temas. Vale frisar que as ações dessa categoria relembram os apontamentos realizados anteriormente sobre os contornos diferenciados que a busca pelo protagonismo no contexto educacional tem assumido na contemporaneidade, bem como o fato dessa característica ser percebida como um valor na lógica neoliberal.

<sup>237</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/all-project-list/forum-educacao-que-da-certo/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>238</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/go-code/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>239</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/gocode/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

<sup>240</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/acao/projeto-logus/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>241</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/acao/projeto-logus/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>242</sup> Disponível em: <<http://www.projetosfmss.org.br/vozdagalera/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>243</sup> No site da Fundação há o regulamento adotado para a escolha destes jovens.

No que concerne à ressignificação da educação, uma das iniciativas da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho é o *Projeto Leitura na Cabeça* que resgata personagens da campanha *O amor é a melhor herança, educação para as crianças* para falar sobre a importância da escola. Além dele, pertencem a esse pilar o *Logus*, o *Go Code* e o *Fórum Educação que dá certo* que, ao mesmo tempo, fazem parte de outras categorias. Sobre tais ações, é interessante salientar que elas partem do princípio de que

A educação no Brasil precisa ser ressignificada, através dos preceitos da era da informação: através de técnicas inovadoras, conceitos diferentes, trazendo a inovação tecnológica e as premissas de educação global como prioridades para a sociedade brasileira<sup>244</sup>.

Isso demonstra interesse dessa instituição na implementação de inovações no contexto educacional. Nesse caso, em especial, de inovações que seriam proporcionadas “através dos preceitos da era da informação”. Algo que pode se dever ao fato de que as TICs têm sido identificadas por algumas pesquisas<sup>245</sup> que abordam sua utilização em sala de aula como modo de distanciar-se dos modelos “tradicionais” de ensino, assim como foi apontado no capítulo *A produção acadêmica brasileira contemporânea sobre formação de professores (um recorte possível)*.

Prosseguindo com a apresentação das dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos esquadrihadas nesta Tese, exponho alguns dados relevantes sobre o Todos Pela Educação, movimento fundado em 2006, que, em certo sentido, também sofreu transformações quando “[...] teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público”<sup>246</sup>, em 2014. Entretanto, diferentemente do que aconteceu no caso da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, tal reformulação não afetou o propósito inicial da entidade expresso em sua missão, ou seja, “engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”<sup>247</sup>. Pelo contrário, tornou-o mais próximo de ser efetivado, visto que a qualificação como OSCIP, conforme mencionado no quadro 2 (p. 53), possibilita uma série de vantagens para as organizações que a detêm, especialmente em relação à captação de recursos do Estado e de empresas privadas.

<sup>244</sup> Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/ressignificar-a-educacao/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

<sup>245</sup> Refiro-me, por exemplo, às pesquisas de V. Santos (2012) e Salesi (2011).

<sup>246</sup> Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 21 jan. 2017, grifos do original.

<sup>247</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

Tendo a referida missão como norte, o Movimento tem como objetivo “[...] ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”<sup>248</sup>. Objetivo esse desdobrado em metas, assim como no caso da missão da Fundação Lemann. De acordo com o planejamento da instituição, essas metas, que replico a seguir, devem ser alcançadas até 2022 quando o Brasil completará 200 anos de sua independência.

- Meta 1** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
- Meta 4** Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos
- Meta 5** Investimento em Educação ampliado e bem gerido<sup>249</sup>

Desde 2010, o Todos Pela Educação adotou também 5 bandeiras que considera urgentes, pois contribuiriam tanto para o alcance dessas 5 metas quanto para a melhoria da qualidade da educação em termos gerais. Conforme exposto em seguida, a primeira delas relaciona-se diretamente com a formação de professores, já as demais impactam de forma significativa o trabalho desses profissionais, alterando, inclusive, o modo como atuam. Essa situação demonstra, a meu ver, que a docência pode estar sendo percebida pela instituição como uma potente “estratégia da arte de governar” (FERREIRA, 2015).

- Bandeira 1** Melhoria da formação e carreira do professor
- Bandeira 2** Definição dos direitos de aprendizagem
- Bandeira 3** Uso pedagógico das avaliações
- Bandeira 4** Ampliação da oferta de Educação integral
- Bandeira 5** Aperfeiçoamento da governança e gestão<sup>250</sup>

Em complemento às metas e às bandeiras, em 2014, foram estabelecidas 5 atitudes que teriam como intuito evidenciar de que forma a população brasileira poderia “[...] auxiliar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida”<sup>251</sup>. Afinal, conforme é afirmado no site dessa organização, “[...] grandes

<sup>248</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

<sup>249</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 27 jun. 2017. Sublinho que este é mais um exemplo da utilização de metas na área educacional.

<sup>250</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2017, grifos do original.

<sup>251</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

mudanças dependem do engajamento de todos, tanto por ações cotidianas quanto por valores colocados em prática”<sup>252</sup>. São elas:

- Atitude 1** Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento
- Atitude 2** Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola
- Atitude 3** Colocar a Educação escolar no dia a dia
- Atitude 4** Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos
- Atitude 5** Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens<sup>253</sup>

No tocante à forma de atuação dessa organização, é possível dizer que ela materializa a responsabilização de todos e de cada um pelas questões educacionais, assim como apontado no caso de uma das iniciativas implementadas pelo Instituto Inspirare. Nesse viés, destaco que Hattge (2014) já havia percebido tal relação em sua tese de doutorado. Segundo a autora, o próprio título do Movimento funciona como uma palavra de ordem a fim de convocar a sociedade para assumir a responsabilidade pela educação em nosso país.

Tomando como referência as 5 metas, 5 bandeiras e 5 atitudes, essa entidade possui iniciativas em três áreas que, segundo os materiais analisados, funcionariam de maneira integrada e complementar, a saber: Área Técnica; Área de Comunicação e Mobilização; e Área de Articulação e Relações Institucionais. A Área Técnica é responsável pela produção do conhecimento e pelo monitoramento das metas e das políticas educacionais. A Área de Comunicação e Mobilização

[...] tem como propósito fomentar no País a demanda social por Educação de qualidade, por meio da disseminação de informações, da divulgação do conhecimento gerado pelo movimento e da mobilização da sociedade pela melhora da Educação Básica no Brasil<sup>254</sup>.

A Área de Articulação e Relações Institucionais é “[...] responsável por conectar poder público, organizações da sociedade civil e iniciativa privada em ações que tenham impacto positivo na qualidade da Educação”<sup>255</sup>. Vale frisar que as iniciativas dessas três áreas não são apresentadas de modo separado nos documentos esquadrihados. Apesar disso, para fins didáticos, poder-se-ia

<sup>252</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

<sup>253</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2017, grifos do original.

<sup>254</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/como-atua/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>255</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/como-atua/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

inferir que ações como o *De Olho nas Metas*<sup>256</sup>, o *Observatório do PNE*<sup>257</sup> e as *Pesquisas*<sup>258</sup> seriam exemplos de projetos que teriam relação mais próxima com a Área Técnica. O *Educação em Pauta*<sup>259</sup>, o *Boletim Educação na Mídia*<sup>260</sup> e o *No Ar: Todos Pela Educação*<sup>261</sup> estariam entre as atividades da instituição ligadas mais diretamente à Área de Comunicação e Mobilização. Já à Área de Articulação e Relações Institucionais, devido ao seu propósito e à missão da organização, pertenceriam todas as ações implementadas pelo Movimento.

Ao analisar as iniciativas efetivadas pelo Todos pela Educação, é possível perceber que há um investimento significativo para que as ideias da entidade sobre questões educacionais circulem na mídia. O que seria efetivado, inclusive, por meio da promoção de encontros para “auxiliar e incentivar a cobertura jornalística da área”<sup>262</sup>, conforme é expresso na descrição da ação *Educação em Pauta*, bem como através da distribuição de conteúdos sobre o tema. Isso interessa-me particularmente, pois concordo com Fischer (2002) quando ela afirma que a mídia possui um caráter pedagógico “[...] na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando modos de ser e estar na cultura em que vivem” (p. 153). Proposição essa que me faz cogitar que o Movimento, ao investir na circulação de ideias por intermédio da mídia, obtém especial sucesso no sentido de disseminar “verdades” sobre pautas relacionadas à educação.

Ainda sobre essa entidade é válido chamar a atenção para o fato de que, diferentemente das demais apresentadas até então, ela não foi idealizada por uma única pessoa ou por pessoas de uma mesma família, mas por um coletivo interessado nas questões

<sup>256</sup> O *De Olho nas Metas* é um “[...] relatório bianal que mensura e analisa o esforço do Brasil, dos estados e dos municípios para que as 5 Metas sejam cumpridas”. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>257</sup> O *Observatório do PNE* “[...] é uma plataforma online que faz o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias. Reúne indicadores, análise, informações sobre políticas públicas em vigor, estudos, pesquisas e notícias”. Essa iniciativa reúne 21 organizações ligadas à educação sob a coordenação do Movimento. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>258</sup> De acordo com o site do Todos Pela Educação, as *Pesquisas* serviriam “[...] para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas”<sup>258</sup>. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>259</sup> A ação *Educação em Pauta* diz respeito à “[...] promoção de encontros periódicos entre especialistas e jornalistas sobre temas ligados à Educação para auxiliar e incentivar a cobertura jornalística da área”. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>260</sup> A iniciativa *Boletim Educação na Mídia* corresponde ao “[...] envio de clipping diário com notícias sobre Educação Básica publicadas nos principais veículos de comunicação do País”. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>261</sup> A ação *No Ar: Todos Pela Educação* é responsável pela “[...] distribuição mensal de kits com conteúdo editorial gravado para cerca de 2,5 mil radialistas do Brasil, apoiando uma rede de radialistas comprometidos com a Educação”. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>262</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

educacionais. Justamente por isso, autointitula-se como um movimento da sociedade brasileira apartidário e plural, que

[...] congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade<sup>263</sup>.

No entanto, uma característica marcante do Movimento que acaba aproximando-o das demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos investigadas é a presença significativa de empresários entre os representantes que ocupam seus cargos de gestão. Um exemplo disso é o caso da atual presidente do Conselho de Governança Denise Aguiar Alvarez, herdeira do Banco Bradesco S.A. e membro atual de seu Conselho de Administração<sup>264</sup>, bem como do presidente que a antecedeu, Jorge Gerdau Johannpeter<sup>265</sup> que, desde 1964, ocupa postos de liderança na Gerdau<sup>266</sup>. Também são exemplos os casos de Paulo Sérgio Kakinoff (Diretor-Presidente da Gol<sup>267</sup>), de Rodolfo Villela Marino (Diretor-Vice-Presidente da Itaúsa<sup>268</sup>) e de Daniel Feffer (Vice-Presidente do Conselho de Administração da Suzano Papel e Celulose<sup>269</sup>), entre outros.

Outra característica peculiar do Todos Pela Educação é a participação expressiva, tanto em seu Conselho de Governança quanto em seu Conselho de Fundadores, de pessoas que ocupam cargos de gestão em outras organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Viviane Senna (Presidente do Instituto Ayrton Senna), José Roberto Marinho (Presidente da

<sup>263</sup> Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>264</sup> Disponível em: <[https://www.bradescori.com.br/siteBradescoRI/Paginas/governancacorporativa/136\\_conselhos-diretoria.aspx?AbaSelecionada=2](https://www.bradescori.com.br/siteBradescoRI/Paginas/governancacorporativa/136_conselhos-diretoria.aspx?AbaSelecionada=2)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>265</sup> Jorge Gerdau Johannpeter integra atualmente o Conselho de Fundadores do Todos Pela Educação. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/?tid\\_lang=1](https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-faz/?tid_lang=1)>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>266</sup> A Gerdau é “[...] uma empresa com sede no Brasil e presença industrial em 14 países — nas Américas, na Europa e na Ásia”. Disponível em: <<https://www.gerdau.com/br/pt/quem-somos/presenca-no-brasil>>. Acesso em: 23 jan. 2018. É líder “[...] no segmento de aços longos nas Américas, uma das principais fornecedoras de aços longos especiais e a maior fornecedora para a indústria automobilística no mundo”. Disponível em: <<https://www.gerdau.com/br/pt/quem-somos>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>267</sup> A Gol é uma companhia aérea que opera desde 2001. Segundo seu site, ela é “[...] a empresa de aviação que mais transporta passageiros no Brasil, realizando cerca de 900 voos por dia”. Disponível em: <<https://www.voegol.com.br/pt/a-gol/sobre-a-gol>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

<sup>268</sup> “A Itaúsa – Investimentos Itaú S.A. é uma holding pura que controla empresas atuantes em diversas áreas como os setores financeiro, indústrias de painéis de madeira, louças e metais sanitários, química e eletrônica”. Entre as empresas do conglomerado estão a Itaú Unibanco S.A., a Itaú BBA, a Duratex, a Elekeiroz, a Itaotec, a Fundação Itaú Social, etc. Disponível em: <<http://www.itausa.com.br/pt/conheca-a-itausa/empresas-do-grupo>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

<sup>269</sup> “A Companhia é uma das principais produtoras de papel no Brasil, responsável por cerca de 40% da produção brasileira total de papel para imprimir e escrever e papelcartão no ano de 2015”. Atualmente, ocupa “[...] a posição de segunda maior produtora de celulose de eucalipto do mundo e a quinta maior produtora de celulose de mercado (Fonte: Hawkins Wright)”. Disponível em: <<http://ri.suzano.com.br/a-companhia/perfil-corporativo>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Fundação Roberto Marinho) e Fábio Colleti Barbosa (Diretor Vice-Presidente de Programas Sociais da Fundação Itaú Social) são apenas algumas dessas pessoas.

A próxima organização a ser apresentada é justamente a presidida por Viviane Senna, isto é, o Instituto Ayrton Senna. Ela foi fundada por Viviane e sua família em 1994, ano em que seu irmão Ayrton Senna<sup>270</sup> faleceu. De acordo com os documentos que compõem o material empírico desta pesquisa, o Instituto teria sido criado para atender ao desejo do piloto de contribuir para a construção de um Brasil melhor. Atualmente, ele caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos que tem como missão “[...] promover o potencial transformador das pessoas por meio do desenvolvimento integral dos estudantes e educadores”<sup>271</sup>.

Em busca desse propósito, a entidade tem investido na promoção de uma educação integral. Educação que, na concepção do Instituto, teria como preocupação não só o desenvolvimento de saberes tipicamente escolares, mas a preparação dos alunos para a inserção plena “[...] no mundo do trabalho, da cidadania e das relações sociais”<sup>272</sup>. Como justificativa para tanto, aponta o fato de que

[...] o mundo contemporâneo exigirá deles [dos alunos] que sejam mais do que excelentes “acumuladores de conhecimento”, mas cidadãos conscientes e participativos, trabalhadores éticos e produtivos, seres humanos capazes de fazer boas escolhas e transformar o universo em que vivem<sup>273</sup>.

Levando isso em consideração, suas iniciativas são desenvolvidas em duas frentes, quais sejam: Fazer e Influir<sup>274</sup>. No campo do Fazer, a instituição estabelece parcerias com

---

<sup>270</sup> “Senna (1960-1994) foi piloto brasileiro de Fórmula 1. Conquistou três vezes o campeonato mundial correndo pela McLaren. Em 10 anos de Fórmula 1, disputou 116 corridas, conquistou 65 pole positions e venceu 41 competições. Venceu seis vezes o GP de Mônaco. Era chamado ‘O Rei de Mônaco’. [...] Ayrton Senna da Silva morreu em Ímola, Itália, no dia 1 de maio de 1994, durante o Grande Prêmio de San Marino, quando seu carro saiu da pista, na curva Tamburello e bateu no muro de proteção”. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/ayrton\\_senna/](https://www.ebiografia.com/ayrton_senna/)> Acesso em: 25 jan. 2018.

<sup>271</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

<sup>272</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/educacao-integral/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

<sup>273</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/educacao-integral/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

<sup>274</sup> Do mesmo modo que aconteceu com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, o Instituto Ayrton Senna também alterou sua forma de atuação após julho de 2017, ocasião em que realizei a escrita preliminar deste capítulo. Antes disso, a organização atuava em três frentes: Inovação, Soluções Educacionais e Articulação. Projetos como o *EduLab21*, o *Ideias e Tendências* e o *Estudos e Publicações* pertenciam à categoria Inovação. Soluções ofertadas às escolas públicas para resolver problemáticas relacionadas à educação faziam parte das iniciativas da categoria Soluções Educacionais. Já as ações vinculadas à implementação de políticas públicas e à realização de fóruns e seminários, como o *Simpósio Internacional de Ciência para Educação*, o *1º Seminário eduLab21 – Desenvolvimento Integral com Base em Evidência* e o *Fórum Internacional de Políticas Públicas* faziam parte da categoria Articulação. Saliento que, posterior a tal mudança, até o presente momento, as mesmas

Secretarias de Educação estaduais e municipais no intuito de “[...] produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que pudessem inspirar práticas e políticas de educação em qualquer região do País<sup>275</sup>. O que permite cogitar que, assim como acontece no caso da Fundação Lemann e do Instituto Inspirare, as redes públicas de educação também são o público-alvo favorito do Instituto Ayrton Senna. Situação que se deve, a meu ver, em especial, ao mesmo motivo apontado nos demais casos, isto é, ao repasse característico do neoliberalismo de funções próprias do Estado a outras esferas da sociedade. Além, é claro, de evidenciar o desejo dessas instituições de atingir tanto o maior número de pessoas<sup>276</sup> quanto as que estariam correndo maior risco de não serem assistidas da forma adequada no que se refere às questões educacionais, algo que prejudicaria, na lógica neoliberal, o desenvolvimento de capital humano e, conseqüentemente, o crescimento do país.

Sobre as iniciativas dessa frente, lembro aqui que, segundo é informado nos documentos esquadrinhados, elas funcionam “[...] como uma espécie de ‘laboratório’ para desenvolvimento e disseminação de inovações educacionais”<sup>277</sup>. Fato que demonstra que as referidas instituições não possuem como ponto em comum apenas o público-alvo, mas também a busca por inovação. Busca essa que, no caso do Instituto Ayrton Senna, seria perseguida, em especial, por Centros de Inovação<sup>278</sup> como o *EduLab21*

[...] um laboratório que conecta gestores, educadores e especialistas de diferentes partes do mundo para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para viver no século 21 e construir um mundo melhor<sup>279</sup>.

Ademais, não é somente no tocante a essas duas questões que o Instituto Ayrton Senna se assemelha a outras organizações da sociedade civil sem fins lucrativos analisadas. Afinal, a preocupação com o estabelecimento de modelos — marca identificada, por exemplo, em

---

iniciativas continuam sendo implementadas pelo Instituto Ayrton Senna, porém não é apontado, como no caso anterior, quais delas pertenceriam a cada uma das novas frentes de trabalho da instituição.

<sup>275</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>276</sup> Refiro-me ao maior número de pessoas, pois, segundo dados do Censo Escolar 2016, a maioria da população em idade escolar encontra-se vinculada a escolas públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>277</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>278</sup> Os Centros de Inovação, de acordo com o site do Instituto Ayrton Senna, “[...] lado a lado com educadores, gestores, e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, ajudam a produzir e disseminar evidências científicas para subsidiar políticas e práticas de educação integral de crianças e jovens”. Disponível em: <<http://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>279</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

iniciativas do Instituto Inspirare e da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho — é evidenciada igualmente nas ações do Instituto pertencentes a essa categoria. Afinal, conforme dito anteriormente, essa entidade pretende que suas soluções educacionais sejam “escaláveis”. Termo que, na linguagem empresarial, significa “[...] algo que se pode reproduzir repetidamente em grande quantidade com grande ganho de produtividade, também conhecido como ‘produção em massa’” (SPINA, 2012, p. s/n)<sup>280</sup>.

No campo do Influir, a entidade trabalha “[...] para advogar pela causa da educação, mobilizando as pessoas para agir em prol dela e promovendo sua capacitação para que possam dar seu melhor”<sup>281</sup>. Até porque, acredita que a “[...] educação é uma causa de todos” — mais uma semelhança com outras organizações investigadas, como o Instituto Inspirare e o Todos pela Educação. Considerando esse ideal, a instituição implementa entre as iniciativas desse campo

[...] ações de advocacy<sup>282</sup>, mobilização e capacitação não apenas para educadores e gestores educacionais, mas também para jornalistas, empresários, promotores de justiça e uma série de outros atores sociais que também podem e devem contribuir com a causa dentro dos seus campos de atuação<sup>283</sup>.

Em relação às iniciativas efetivadas pelo Instituto Ayrton Senna em ambas as frentes, chama atenção o fato delas terem sido implementadas até o momento em mais de 660 municípios de 17 estados brasileiros, bem como delas atingirem cerca de 1,5 milhão de alunos por ano<sup>284</sup>. Isso porque, tal situação demonstra, entre outras coisas, a aceitação das iniciativas propostas por essa entidade, assim como nos dá uma dimensão da disseminação de seus ideais em nosso País. Questão preocupante, a meu ver, especialmente por serem as redes públicas de educação o público-alvo favorito do Instituto, conforme dito anteriormente.

Dando continuidade à apresentação dessa organização, julgo relevante destacar outros três pontos. O primeiro deles diz respeito ao seu interesse em buscar soluções para a educação na(s) ciência(s). Ou, dito de outro modo, em algumas das áreas que considera como

<sup>280</sup> Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/pme/o-que-e-uma-ideia-escalavel/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>281</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>282</sup> “*Advocacy* é um termo em inglês que pode ser traduzido por advocacia, no sentido de advogar, defender. Tem um significado, porém, mais amplo, representando iniciativas de grupos, atores sociais ou entidades com o objetivo de produzir pressão política por meio de ações articuladas de mobilização, seja de grupos específicos, na defesa de seus interesses, ou da sociedade civil organizada na defesa de interesses sociais (ROSSY, 2006, p. 11, grifo da autora).

<sup>283</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

<sup>284</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#em-numeros>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

ciência(s). Na entrevista “*Educação é baseada em achismos, não em ciência*”, diz Viviane Senna<sup>285</sup>, além de reforçar esse interesse, a presidente do Instituto dá indícios sobre quais áreas teriam tal reconhecimento ao anunciar a contratação do economista Ricardo Paes de Barros e a parceria firmada com o neurocientista Roberto Lent no intuito de superar “a fase pré-científica”<sup>286</sup> que a educação estaria vivenciando. O segundo ponto concerne à crença na perspectiva salvacionista da educação. Perspectiva essa que foi identificada também na análise dos documentos relacionados à Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e à Fundação Lemann. No caso do Instituto Ayrton Senna, ela é evidenciada, por exemplo, nas três frases expostas em destaque na página principal de seu site, quais sejam: “Acreditamos que a Educação é a chave para mudar o mundo”, “Sem educação de qualidade não há futuro” e “Educação Integral prepara para viver no século 21 e construir o futuro”<sup>287</sup>. Já o terceiro ponto que destaco refere-se à entronização da empresa como uma instituição-modelo para a atuação da instituição (SIBILIA, 2012). Fenômeno que pode ser exemplificado tanto por meio da utilização de termos oriundos da lógica empresarial nos documentos do Instituto quanto através da opção de seus representantes em contratar profissionais ligados a essa lógica, visto que seus “saberes específicos” seriam importantes para solucionar problemáticas relacionadas à educação, como aponta Viviane Senna na entrevista supracitada.

Indo além dos documentos investigados com a finalidade de identificar quem coloca a pedagogia que defendo existir em prática, cumpre salientar que, dentre as dez teses e dissertações sobre parcerias público-privadas que compuseram o estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte” apresentado nesta Tese, oito analisaram iniciativas específicas ou a própria forma de atuação do Instituto Ayrton Senna<sup>288</sup>. O que pode estar relacionado ao fato dessa instituição possuir uma quantidade significativa de características ligadas à lógica neoliberal, como exposto até aqui e apontado por sete dessas investigações<sup>289</sup>. Ademais, pode se dever à abrangência que as iniciativas dessa entidade têm alcançado ou, até mesmo, à presença marcante de sua presidente entre os representantes das organizações do

---

<sup>285</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>>. Acesso em: 29 jan. 2018. Esta entrevista faz parte do material empírico da Tese.

<sup>286</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

<sup>287</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html#>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

<sup>288</sup> Refiro-me às investigações de Chaves (2012), Queiroz (2010), Pojo (2014), Oliveira (2013), Hattge (2007), M. Costa (2011), Lumertz (2008) e Porto (2011).

<sup>289</sup> Refiro-me às investigações citadas na nota de rodapé anterior, exceto a de Porto (2011).

gênero estudado chamados a opinar sobre educação em materiais midiáticos, conforme abordarei no próximo capítulo.

Ressalto ainda uma última questão sobre o Instituto antes de encerrar sua apresentação. Refiro-me ao fato de que, mesmo a marca Ayrton Senna sendo “[...] a segunda maior em lucros no âmbito do esporte brasileiro, ultrapassando até Neymar e Ronaldo”<sup>290</sup>, as iniciativas da organização “[...] são financiadas por doações, recursos de licenciamento e por parcerias com a iniciativa privada”<sup>291</sup>. Provavelmente por isso, o apelo à realização dessas ações seja algo frequente. Apelo esse que vem acompanhado de frases de impacto que convocam os sujeitos a agirem em prol da educação, conforme é possível identificar nos exemplos a seguir:

Que tal mudar o futuro de milhões de crianças e jovens? Seja um doador do Instituto Ayrton Senna.

Promova a educação de milhares de crianças!

Apoie a causa e transforme-se em um amigo da Educação!

Contamos com o seu apoio!

Faça parte da transformação!<sup>292</sup>

Essa questão é levada tão a sério pelo Instituto que há um link específico em seu site chamado *Envolva-se*. Nesse link, é possível encontrar informações tanto sobre as diferentes formas de “doar pela educação”<sup>293</sup> (fig. 3) quanto de “comprar pela educação”<sup>294</sup> (fig. 4) — ambas maneiras de apoiar a causa, segundo é exposto nos materiais analisados. Ou, dito de outro modo, de envolver-se com a educação. Cabe salientar que esse fenômeno evidencia mais uma característica em comum entre o Instituto Ayrton Senna e algumas das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos investigadas, isto é, a responsabilização de todos e de cada um pelas questões relacionadas à educação.

<sup>290</sup> Disponível em: <<http://esporte.ig.com.br/automobilismo/2017-05-02/ayrton-senna-marca.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

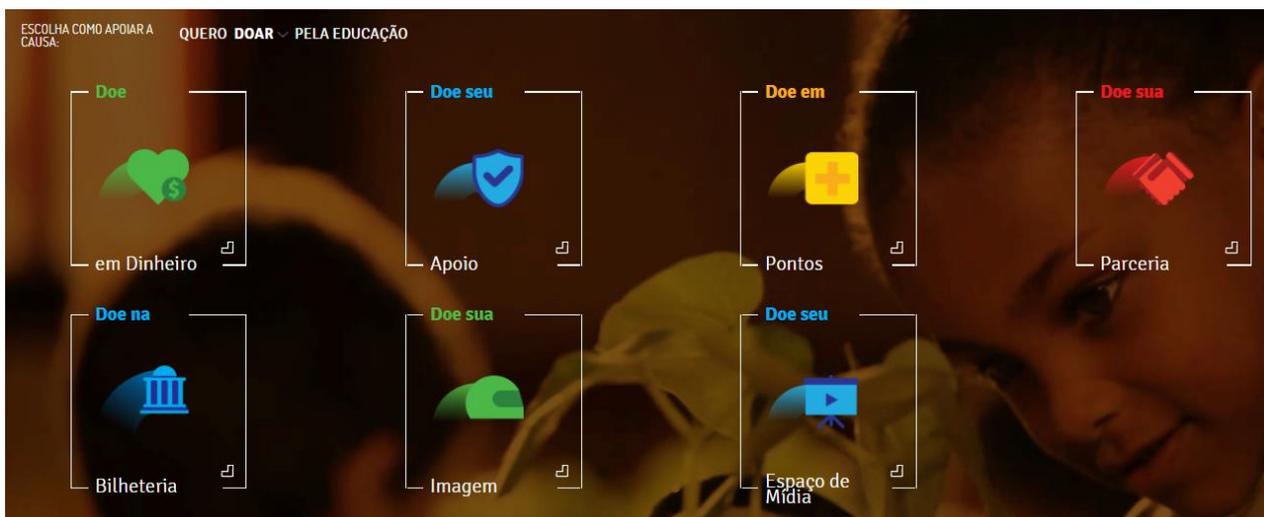
<sup>291</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonenna.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

<sup>292</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/envolva-se.html#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>293</sup> Referência à frase utilizada para convocar os sujeitos a realizarem doações, isto é, “Doe pela Educação”. Disponível em: <<http://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/envolva-se.html#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>294</sup> Referência à frase utilizada para convocar os sujeitos a realizarem a compra de produtos licenciados pelo Instituto, isto é, “Compre pela Educação”. Disponível em: <<http://institutoayrtonenna.org.br/pt-br/envolva-se.html#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

Figura 3 – Formas de “doar pela educação”



Fonte: Site do Instituto Ayrton Senna<sup>295</sup>.

Figura 4 – Formas de “comprar pela educação”



Fonte: Site do Instituto Ayrton Senna<sup>296</sup>.

Outra instituição analisada nesta Tese que se mantém por meio de doações e parcerias é a Labor Educacional. Em relação a essa organização, é possível afirmar que, diferentemente das demais apresentadas até este momento, ela foi fundada em 1991 “[...] por uma equipe de educadores em busca de uma proposta pedagógica diferenciada que priorizasse a permanência na escola de crianças com histórico de fracasso escolar ou em processo de evasão”. Hoje, sua missão é “investigar, (co)elaborar e propor alternativas pedagógicas que instrumentalizem educadores a serem coautores de uma educação para a

<sup>295</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/envolva-se.html#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>296</sup> Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/envolva-se.html#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

vida”<sup>297</sup>. Em busca de concretizá-la, a entidade trabalha com formação continuada de professores, gestores escolares, técnicos de Secretarias de Educação e jovens protagonistas que estejam vinculados, em especial, à rede pública de ensino ou a organizações educativas.

Nesse sentido, oferta uma série de cursos e programas de formação. Entre os cursos, estão o *Práticas de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e Mídias Digitais em Contextos Educacionais*, o *Práticas de Atuação de Coordenação Pedagógica* e o *A equipe gestora construindo a escola de excelência*<sup>298</sup>. Já entre os programas de formação estão o *Educação para a Vida*, o *Uso de Tecnologias na Sala de Aula*, o *Educação Integral e Integrada*, o *Formação para Técnicos das Secretarias de Educação*<sup>299</sup>, etc. Além disso, desenvolve ações por meio da *Labor Publicações*<sup>300</sup> e do *Setor de Pesquisas da Labor*<sup>301</sup>, assim como contribui na formação dos referidos públicos-alvo por meio do *Blog Labor*.

Mesmo não sendo criada por representantes de empresas privadas, a Labor Educacional tem mantido uma relação bem próxima com entidades desse tipo. O que garantiu a ela, inclusive, ser “[...] listada oficialmente na relação das ONGs mais competentes do mundo para atuação em parceria com a iniciativa privada, ficando entre as 6 eleitas do Brasil”<sup>302</sup>. Algo divulgado no Encontro de Líderes do Pacto Global, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>303</sup>. Para exemplificar sua eficiência nesse sentido, cito algumas das empresas que fazem ou que fizeram parte de seu rol de colaboradores, são elas: a Bunge Fertilizantes<sup>304</sup>, o Grupo Voith<sup>305</sup>, a Odebrecht<sup>306</sup>, o Grupo Hamburg Süd<sup>307</sup>, a Gerdau<sup>308</sup>, a SunCoke Energy<sup>309</sup>

<sup>297</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/labor-educacional.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>298</sup> No link <<http://www.laboread.org.br/ead/>> é possível acessar informações detalhadas sobre todos os cursos ofertados pela Labor Educacional. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>299</sup> No link <<http://www.labor.org.br/2015/programas.asp>> é possível acessar informações detalhadas sobre todos os programas de formação ofertados pela Labor Educacional. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>300</sup> “A Labor Publicações nasceu de um sonho, de uma necessidade: compartilhar nossas descobertas, contribuindo assim para a educação brasileira”. Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/publicacoes-nossos-objetivos.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Atualmente, além de suas obras, disponibiliza publicações de outras pessoas sobre educação. Entre as publicações da Labor estão o livro *Educar para a Vida: Proposta Pedagógica Labor*, um dos materiais analisados nesta Tese.

<sup>301</sup> Em janeiro de 2018 não havia menção no site sobre as pesquisas já publicadas por este setor.

<sup>302</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/labor-historia.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>303</sup> Este encontro ocorreu em 2007, em Genebra, na Suíça.

<sup>304</sup> A Bunge Fertilizantes, segundo seu site oficial, é “referência nacional em adubação para agricultura, pecuária e florestas”, sendo, inclusive, uma das líderes do mercado de fertilizantes do país. Disponível em: <<http://www.bunge.com.br/sustentabilidade/2012/port/ra/08.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>305</sup> “A Voith é um grupo tecnológico que atua em todo o mundo. Com um amplo portfólio de equipamentos, produtos e prestação de serviços industriais, a Voith atende a cinco mercados essenciais: energia, petróleo e gás, papel, matérias-primas e ainda transporte e automotivo”. Disponível em: <<http://voith.com.br/0-grupo/organizacao-158.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>306</sup> Há informações disponíveis sobre a Odebrecht na nota de rodapé 160.

<sup>307</sup> O Grupo Hamburg Süd foi fundado em 1871, na Alemanha. Ele atua em quatro vertentes diferentes, a saber: transporte marítimo de linha de contêineres; navegação sem rota regular; gestão de navios; e viagens e eventos.

e a Construtora Andrade Gutierrez S.A.<sup>310</sup>. Além disso, chamo a atenção para o fato da Labor Educacional ter entre seus parceiros um número significativo de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, sendo grande parte delas ligadas a instituições privadas, como é o caso do Instituto C&A<sup>311</sup>, da Fundação Itaú Social<sup>312</sup>, do Instituto Unibanco<sup>313</sup>, do Instituto Sylvio Passarelli<sup>314</sup> e do Instituto Alcoa<sup>315</sup>.

Outra questão que julgo relevante destacar sobre a Labor Educacional é a presença, entre os link's principais de seu site, de um específico destinado às Secretarias de Educação dos estados e municípios. O que, a meu ver, ratifica o interesse da entidade em atuar junto às redes públicas de educação. Ao acessá-lo, tornam-se visíveis outros quatro link's, quais sejam: *Invista em sua Rede, Estratégias Utilizadas, Vantagens da Parceria Labor* e *Em que a Labor é diferente*. Em todos eles é feito uma espécie de convencimento do visitante para que

Disponível em: <[https://www.hamburgsud.com/group/pt/corporatehome/company/about\\_us/index.html](https://www.hamburgsud.com/group/pt/corporatehome/company/about_us/index.html)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>308</sup> Há informações disponíveis sobre a Gerdau na nota de rodapé 266.

<sup>309</sup> A SunCoke Energy é “[...] uma empresa de processamento e logística de matéria prima a clientes da indústria siderúrgica e de energia, com negócio principal em produção de [carvão] coque e logística”. Disponível em: <<http://www.suncoke.com/Portuguese/sobre-a-empresa/default.aspx>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>310</sup> A Construtora Andrade Gutierrez S.A. pertence ao Grupo Andrade Gutierrez, que “[...] é um dos maiores conglomerados privados da América Latina com mais de seis décadas de atuação na área de engenharia e construção no Brasil e no mundo. [...] Hoje, além da engenharia e construção, tem participação acionária em negócios rentáveis nas áreas de transporte e logística (CCR), energia (Cemig, Santo Antonio, TEN), saneamento (Sanepar), tecnologia (Contax), saúde (Hospital Novo Metropolitano) e administração de arenas (Brio)”. Disponível em: <<http://www.andradegutierrez.com.br/OQueFazemos.aspx#nossaforca>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>311</sup> O Instituto C&A “[...] tem a mesma origem, os mesmos valores e mesma visão sobre sustentabilidade que a C&A”. Ele foi fundado em 1991 “[...] com o objetivo de valorizar pessoas e comunidades por meio da promoção de uma educação infantil de qualidade”. Disponível em: <<http://www.institutocea.org.br/who-we-are/about-us/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>312</sup> “A Fundação Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Sua forma de atuação está fundamentada na realização de programas próprios, na oferta de fomento a iniciativas realizadas por outras organizações do terceiro setor (organizações da sociedade civil, coletivos e outros institutos e fundações empresariais) e no desenvolvimento de pesquisas sobre práticas educacionais e políticas públicas em vigor”. Disponível em: <<https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/quem-somos>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>313</sup> “Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco”. Atualmente, seu foco é a “[...] melhoria dos resultados e na produção de conhecimento sobre o Ensino Médio”. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/sobre/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>314</sup> “Desde 2009, o Instituto Sylvio Passarelli atua, principalmente, em projetos educacionais. Todo o esforço é direcionado para a complementação na formação de jovens e professores de escolas públicas, em torno de sua unidade [Construtora Passarelli], na Rod. Raposo Tavares, Km 19 – SP. Através de parcerias com outras ONG's, o ISP tem como foco, o aperfeiçoamento da aprendizagem e contenção da evasão escolar, por meio de uma educação de qualidade”. Disponível em: <<http://www.passarelli.com.br/responsabilidade-social>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

<sup>315</sup> “Fundado em 1990 no Brasil, o Instituto Alcoa tem como missão gerar um legado de sustentabilidade nas comunidades onde a Alcoa atua, por meio de projetos estratégicos e articulados que valorizem e fortaleçam suas potencialidades”. Para tanto, tem auxiliado, especialmente, em “[...] temas estratégicos como educação, saúde, meio ambiente, segurança e trabalho e renda”. Disponível em: <<http://www.alcoa.com/brasil/pt/instituto.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

“Faça sua proposta ou agende uma visita”<sup>316</sup> através do preenchimento de uma ficha disponível ao final da apresentação dos textos de cada link. Junto a essa ficha, há o convite que reproduzo posteriormente. Convite esse que aponta algumas das vantagens que seriam oferecidas pela organização às Secretarias.

Proponha uma parceria com a Labor e leve para suas escolas um programa inovador, desenvolvido sob medida para o seu caso. Nossa equipe poderá ajudar a construir uma proposta de formação continuada, de acordo com as necessidades da sua Secretaria. Fale conosco, agende uma visita à sua cidade<sup>317</sup>.

Além dessas vantagens que demarcam a preocupação da instituição tanto com a inovação quanto com uma formação adequada ao contexto em que está sendo implementada<sup>318</sup>, o fato da entidade “possui[r] certificados de utilidade pública: federal, estadual e municipal, [sendo que] a certificação federal permite desconto no Imposto de Renda nas doações para os projetos sociais”<sup>319</sup> é apontado como um dos diferenciais da entidade. Algo posto, inclusive, no mesmo patamar que os ditos diferenciais pedagógicos.

Há ainda entre os link’s principais do site da Labor um destinado às empresas. Ao acessá-lo, é possível encontrar outros três, a saber: *Porque ser parceiro*, *Como participar* e *Porque a Labor*. Assim como acontece no caso citado anteriormente, o conteúdo acessado por intermédio desses link’s também procura convencer o visitante a efetivar uma parceria com a organização. Nesse sentido, além de apontar a questão da entidade possuir os certificados supracitados ou dela ofertar programas inovadores e adequados ao contexto de implementação, são indicadas outras vantagens proporcionadas à empresa, como:

- Pode deduzir até 2% do imposto de renda, no caso de doação.
- Pode deduzir em até 100%, no caso de projetos incentivados (projetos aprovados pelo MINC, FUNCAD, etc.).
- Promove sua imagem institucional e fideliza clientes que também sejam engajados em causas que promovam bem estar e melhoria para a sociedade de modo geral, demonstrando comprometimento para acionistas e também consumidores.
- Gera confiança e respeito entre os funcionários, clientes, fornecedores, colaboradores e da comunidade onde atua.

<sup>316</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/secretarias-labor-diferente.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

<sup>317</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/secretarias-labor-diferente.asp>>. Acesso em: 02 jul. 2017, grifos meus.

<sup>318</sup> Este é um dos critérios apontados nos materiais esquadrinhados para que uma formação de professores seja considerada de qualidade, como discutirei no capítulo *Modelos pré-estabelecidos como ponto de partida (e de chegada)*.

<sup>319</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/secretarias-labor-diferente.asp>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

- Mostra atualidade no exercício da responsabilidade social, ideia que tem se expandido, ganhando cada vez mais destaque entre empresas e consumidores<sup>320</sup>.

Ademais, é colocado em destaque o fato de que “uma educação de qualidade é essencial para a formação de crianças e jovens que serão, num futuro próximo, seus ‘colaboradores’”<sup>321</sup>. Afirmção que demonstra que a instituição tem conhecimento em relação ao interesse das empresas na formação de capital humano para suprir suas futuras necessidades, bem como que se utiliza desse interesse para captar possíveis investidores. Outrossim, é possível cogitar que a Labor Educacional, mesmo tendo sido idealizada por educadores, compartilhe o entendimento disseminado pela lógica empresarial de que a educação seria uma forma potente de acumular capital humano visando o desenvolvimento do País.

Com características próximas à Labor Educacional, o Instituto Avisa Lá é a última instituição que compõe o conjunto das dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos investigadas nesta Tese. Sua semelhança com a Labor se deve, especialmente, a três aspectos, são eles: a) foi criado igualmente por um grupo de educadores, b) atua na formação continuada de profissionais da educação e c) suas ações destinam-se às redes públicas de educação. Ponto que mantém em comum, inclusive, com outras das dez organizações investigadas.

O referido Instituto foi fundado em 1986 com a denominação de Centro de Estudos e Informações Crecheplan, passando a assumir em 1999 sua nomenclatura atual. De acordo com o site da entidade, ele

[...] nasceu de um sentimento de frustração em relação ao atendimento prestado às crianças, em creches da cidade de São Paulo, e de uma certeza de que era possível melhorar a qualidade do trabalho por meio de uma formação que fosse eficaz e transformasse a prática educativa<sup>322</sup>.

Justamente por isso, durante mais de quinze anos, sua preocupação centrou-se na qualificação da prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil através de diferentes iniciativas de capacitação. No entanto, a partir de 2002, passou a atentar-se também ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais do EF, particularmente nas áreas de leitura, escrita

---

<sup>320</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/empresas-porque-ser-parceiro.asp>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>321</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/empresas-porque-ser-parceiro.asp>>. Acesso em: 31 jan. 2018, grifos do original.

<sup>322</sup> Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/quem-somos/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

e matemática. Desde então, suas ações destinam-se a ambos os públicos e podem ser classificadas em cursos, programas de formação e publicações.

Os cursos acontecem, em geral, na modalidade a distância com duração média de três meses. Os temas abordados neles são variados, como é possível identificar na listagem de cursos oferecidos no segundo semestre de 2017<sup>323</sup> replicada a seguir:

1. As especificidades da Educação Infantil para gestores
2. A importância de desenvolver o cálculo mental na escola
3. Avaliar na Educação Infantil: caminhos possíveis
4. Brincar no berçário: um direito de aprendizagem e de desenvolvimento na infância
5. Pautas formativas a serviço da formação de professores na escola<sup>324</sup>

Em compensação, os programas de formação tem uma duração maior, isto é, cerca de dois anos. Diferentemente dos cursos, que permitem inscrições individuais, eles são ofertados apenas às Secretarias de Educação. Órgãos esses que podem contratá-los por licitação realizada pelo município ou por notório saber, bem como ter acesso a eles por meio da doação de uma empresa da região que tenha interesse em investir em educação. Do mesmo modo que acontece no caso dos cursos, há uma variedade de programas de formação. O *Programa Formar em Rede 0 a 3 anos*, o *Programa Capacitar*, o *Programa Além das Letras* e o *Programa Além dos Números* são apenas alguns deles<sup>325</sup>. Saliento que, juntos, eles já teriam atingido por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros<sup>326</sup>.

Além disso, conforme dito anteriormente, o Instituto Avisa Lá também atua na formação de professores por meio de publicações. Dentre elas, podemos citar o livro *Bem-Vindo, Mundo! Criança, Cultura e Formação de Educadores*, a *Revista Avisa Lá* — iniciativa analisada nesta investigação — e o documento *Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil*. Em relação a esse último documento, é interessante salientar que ele foi realizado pelo MEC<sup>327</sup>, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo próprio Instituto, ratificando um dos “Resultados Conseguídos”<sup>328</sup> pela entidade

<sup>323</sup> Listagem mais atual disponível em janeiro de 2018.

<sup>324</sup> Disponível em: <<http://cursos.avisala.org/mod/page/view.php?id=4552>>. Acesso em: 31 jan. 2018. Nesse mesmo link há informações detalhadas sobre cada um dos cursos.

<sup>325</sup> No link *Programas*, disponível na página principal do site do Instituto Avisa Lá, é possível ter acesso tanto aos programas ofertados quanto a informações detalhadas sobre cada um deles. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>326</sup> Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/quem-somos/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>327</sup> Mais especificamente pela Coordenadoria Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

<sup>328</sup> No link <<http://avisala.org.br/index.php/quem-somos/>> há uma listagem denominada “Resultados Conseguídos” na qual são expostos, como o título anuncia, resultados alcançados pela instituição. Acesso em: 31 jan. 2018.

expostos em seu site. Refiro-me à “influência na qualidade das políticas públicas de educação”<sup>329</sup>, afinal o documento foi criado no intuito de “[...] apoiar os municípios na implementação, em suas práticas educativas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)”<sup>330</sup>. Para além disso, a produção desse documento materializa a parceria entre órgãos de renome como o MEC e a UNICEF e a instituição.

Para encerrar a apresentação do Instituto Avisa Lá, destaco ainda que, assim como identificado no caso de demais instituições investigadas, há a presença significativa tanto de empresas privadas quanto de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos entre seus parceiros. No primeiro caso, cito como exemplos o Santander<sup>331</sup>, o Deutsche Bank<sup>332</sup> e a Ultragaz<sup>333</sup>. Já no segundo, aponto como exemplos a Ashoka<sup>334</sup>, a United Way Brasil<sup>335</sup> e o Instituto Jama<sup>336</sup>.

Ao concluir a apresentação das dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos esquadrihadas nesta Tese, penso que é possível transformar a pergunta que compõe o título

<sup>329</sup> Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/quem-somos/>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>330</sup> Disponível em: <<http://avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/diretrizesemacao.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>331</sup> “Fundado em 1857 na província da Cantábria, Espanha, o Grupo Santander é o maior banco da Zona do Euro e um dos maiores do mundo”. Disponível em: <<https://www.santander.com.br/br/o-santander/institucional/santander-no-mundo>>. Acesso em: 31 jan. 2018. “Em atividade no mercado local desde 1982, o Santander Brasil é o terceiro maior banco privado do Sistema Financeiro Nacional”. Disponível em: <<https://www.santander.com.br/br/o-santander/institucional/santander-no-brasil>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>332</sup> “Presente no Brasil desde 1911, o Deutsche Bank é um banco múltiplo com carteira comercial e de investimento. Atua na estruturação de operações de fusões e aquisições e de mercado de capitais além de operações de tesouraria e financiamento ao comércio exterior”. [...] Ele “[...] oferece seus serviços em mais de 60 países e é uma das maiores instituições financeiras do mundo”. Disponível em: <[https://www.db.com/brazil/pt/content/quem\\_somos.html](https://www.db.com/brazil/pt/content/quem_somos.html)>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>333</sup> “A Ultragaz é a maior distribuidora de Gás Liquefeito de Petróleo (GLP) do Brasil, com 23% de participação no mercado. Conta com uma rede de mais de 5 mil revendedores exclusivos presentes em 23 Estados do país. Seus serviços atendem a 50 mil clientes no segmento granel, formado por pequenas e médias empresas, agronegócio e condomínios, e a cerca de 11 milhões de domicílios, no segmento envasado, conhecido como botijão”. Disponível em: <<http://www.ultra.com.br/ShowNegocios.aspx?IdCanal=MTF82QxUAuws1s6z3xfCQQ==>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>334</sup> “A Ashoka é uma organização mundial, sem fins lucrativos, pioneira no campo da inovação social, trabalho e apoio aos Empreendedores Sociais — pessoas com ideias criativas e inovadoras capazes de provocar transformações com amplo impacto social. Criada em 1980 pelo norte-americano Bill Drayton, a Ashoka cunhou o termo Empreendedorismo Social e o caracterizou como campo de trabalho. Seus primeiros focos de atuação foram Índia e Brasil e hoje está presente em mais de 85 países”. Disponível em: <<https://brasil.ashoka.org/quem-somos>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>335</sup> A United Way Brasil é um movimento qualificado como OSCIP que mobiliza “[...] empresas, ONG’s, instituições e governo em prol da Primeira Infância e Juventude do Brasil por meio da educação”. Disponível em: <<http://www.unitedwaybrasil.org.br/united-way-brasil>>. Acesso em: 31 jan. 2018. De acordo com os dados disponíveis em seu site, “as empresas que fundaram esse movimento tinham o objetivo de trazer a filosofia United Way para o país. São elas: Alcoa, Dupont, EDS, Enron, Grupo Lund, JP Morgan, Instituto Ayrton Senna, Morgan Stanley, Pinheiro Neto Advogados, P&G, Timken Transway e Rohm Haas”. Disponível em: <<http://www.unitedwaybrasil.org.br/united-way-brasil>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>336</sup> O Instituto Jama é um instituto familiar qualificado como OSCIP, criado em 2009, para direcionar o investimento social da família de Jayme Sirotsky. Apóia projetos nas áreas da educação, assistência social e cultura. Disponível em: <<http://www.institutojama.com.br/#mission>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

deste capítulo em afirmação e dizer que quem coloca a pedagogia que alego existir em prática seriam entidades que, mesmo guardando algumas diferenças entre si, possuem a forma de atuação semelhante, bem como compartilham uma quantidade significativa de posicionamentos que, como demonstrado ao longo do texto, estariam relacionados a preceitos neoliberais. Dentre eles, cito como exemplos, a entronização da empresa como uma instituição modelar (SIBILIA, 2012), a atenção especial às redes públicas de educação, a preocupação com o estabelecimento de modelos replicáveis, a responsabilização de todos e de cada um pelas questões educacionais, o foco na inovação e o interesse na formação de sujeitos protagonistas.

Ademais, essas instituições têm em comum o fato de haver entre seus fundadores e/ou parceiros, empresários de renome ou grandes empresas. Situação que dificilmente seria outra, visto que, conforme dito em outro trecho desta pesquisa, na lógica neoliberal, em busca de alcançar o crescimento econômico, se investe no desenvolvimento de capital humano; ou, dito de outro modo, na educação. Justamente o que esses empresários e grandes empresas estariam fazendo por intermédio de tais organizações. E, considerando que elas se propõem a atuar na formação de professores, poder-se-ia dizer que o investimento efetivado por ambos seria potencializado, posto que estar-se-ia atingindo não só os docentes, mas outros tantos sujeitos.

## 6 ESTRATÉGIAS E INICIATIVAS ANALISADAS – EXAMINANDO PARTICULARIDADES DA PEDAGOGIA

---

Na introdução desta pesquisa, ao apresentar a tese argumentativa que defenderia em seu transcorrer, mencionei que organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a partir do ingresso no nicho da formação docente, estariam efetivando um tipo específico de pedagogia voltado à formação de professores. Levando isso em consideração, este capítulo tem como objetivo explicar como essa pedagogia é implementada e, em consequência disso, que tipo de pedagogia é essa.

### 6.1 Como a pedagogia é implementada?

Por acreditar que a pedagogia que defendo existir estaria sendo implementada, basicamente, por meio de cinco estratégias, a saber: a) Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso; b) Realização e/ou publicização de pesquisas; c) Publicação de revistas, livros e outros documentos; d) Participação em discussões sobre educação; e e) Oferta de programas de formação e cursos independentes, bem como que essas estratégias são efetivadas a partir de diferentes iniciativas, nesta primeira parte do capítulo apresento quais foram as iniciativas relativas a cada estratégia que foram esquadrihadas nesta investigação. Meu intuito com isso é evidenciar especificidades da implementação dessa pedagogia que contribuem, inclusive, para que ela possua características diferenciadas frente às demais.

#### 6.1.1 Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso

Conforme informado, o *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, o *Prêmio Educador Nota 10* e o *Porvir* foram as iniciativas pertencentes à estratégia denominada Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso analisadas nesta Tese. Antes de apresentá-las uma a uma, saliento que a atuação das três na formação de professores se dá, especialmente, por meio da colocação em destaque e da valorização de certos comportamentos e práticas considerados os mais adequados para esse grupo de profissionais. Formas de ser e agir que, de acordo com os documentos examinados, deveriam servir de inspiração aos docentes como um todo.

Dito isso, inicio a referida apresentação pelo *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo* devido ao fato dele materializar de forma particular o propósito de que as experiências premiadas sirvam de inspiração. Algo percebido, por exemplo, por meio da utilização do chamamento “Seja um inspirador” para convocar possíveis participantes, assim como através do emprego da denominação “Inspiradores” para identificar os ganhadores da iniciativa, conforme abordarei de modo mais detalhado a seguir.

Esse prêmio é uma iniciativa da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e do Grupo RBS, bem como conta com o apoio técnico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)<sup>337</sup>. Ele foi criado em 2013 “[...] com o objetivo de contribuir de maneira efetiva na melhoria da qualidade da Educação Básica no país”<sup>338</sup>. Em busca de alcançar esse objetivo, tem atuado no reconhecimento e na disseminação de práticas de incentivo à leitura. Até 2015, premiava ações realizadas no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, ambos estados nos quais a RBS atuava. Entretanto, a partir de 2016, com a venda das operações sob responsabilidade dessa marca em Santa Catarina, restringiu-se à destacar apenas ações efetivadas no Rio Grande do Sul. Contudo, cumpre ressaltar que os docentes dos demais estados são convidados a participar da iniciativa por meio do curso on-line sobre mediação de leitura que, de acordo com o regulamento do Prêmio, diz respeito ao seu eixo de formação<sup>339</sup>.

O *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo* contava inicialmente com três categorias, isto é, Professor de Escola Pública, Professor de Escola Privada e Projeto Comunitário. A partir de 2014, além de ser excluída a última categoria e incluída outra denominada Jovens Protagonistas<sup>340</sup>, as demais categorias foram alteradas para Escola Pública e Escola Privada no intuito de ampliar a possibilidade de participação de profissionais não-docentes atuantes na Educação Básica, como gestores, bibliotecários, técnicos administrativos, etc. Essas três categorias se mantiveram até 2015. Em 2016, às categorias Escola Pública e Escola Privada foi acrescida a expressão “Educadores de” reforçando a intenção de ampliar a possibilidade de participação no Prêmio. E, nesse mesmo ano, a categoria Jovens Protagonistas foi subdividida em Escola Pública e Escola Privada. Tais

---

<sup>337</sup> O Cenpec “[...] é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público. O Cenpec atua em parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades”. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>338</sup> Disponível em: <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/2016/>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

<sup>339</sup> Chamo a atenção para o fato de que, diferentemente do que defendo, apenas o curso on-line é percebido pelos organizadores do Prêmio como uma ação de formação docente.

<sup>340</sup> A categoria Jovens Protagonistas destinava-se a estudantes da Educação Básica.

mudanças resultaram em quatro categorias, quais sejam: Educador de Escola Pública, Educador de Escola Privada, Jovem Protagonista de Escola Pública e Jovem Protagonista de Escola Privada. No entanto, em 2017, foram excluídas as categorias direcionadas aos jovens restando apenas a Educador de Escola Pública e a Educador de Escola Privada. Ademais, nesse mesmo ano, foi criada uma premiação extra para trabalhos sobre raça, gênero e inclusão<sup>341</sup>.

Desde sua concepção, não é necessário desembolsar nenhum valor para inscrever-se no Prêmio. Atualmente, basta preencher uma ficha de inscrição disponível na seção *Seja um inspirador* do site e anexar a ela o link gerado após a postagem no *YouTube* de um relato em vídeo apresentando o trabalho realizado. No tocante aos relatos, friso que, desde a primeira edição do Prêmio, vem sendo oferecidas orientações aos candidatos em forma de dicas que parecem ter como intuito direcionar a produção desses materiais às expectativas dos organizadores da iniciativa. No caso da edição de 2017, esse suposto direcionamento pode ser exemplificado por meio de diferentes situações, dentre elas destaco três. A primeira diz respeito à presença de um link na mesma página do site destinada à inscrição dos participantes que direciona ao documento *Orientações para o preenchimento da ficha de inscrição e elaboração do vídeo*. Nele, é detalhado de forma prescritiva “o que escrever na ficha de inscrição” e as “informações que o vídeo deve trazer”<sup>342</sup> em cada um dos itens desejados<sup>343</sup>. A segunda refere-se à disponibilização, nesse mesmo local, do link que dá acesso ao documento denominado *Dicas para o desenvolvimento da mediação da leitura nas salas de aula*. Dentre as orientações expostas ao acessá-lo, há indicações específicas sobre a forma de trabalho que se deseja encontrar nos relatos, conforme é possível perceber no trecho replicado a seguir (fig. 5):

---

<sup>341</sup> A premiação extra foi criada com o objetivo de “[...] mobilizar os participantes do Prêmio em busca de caminhos para atingir as metas 4 e 10.2 dos ‘17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável’ propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU)”. Disponível em: <[http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/08/Regulamento\\_rbs\\_2017\\_V7.pdf](http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/08/Regulamento_rbs_2017_V7.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017. Reproduzo aqui a descrição das metas disponível também no mesmo link: “A meta 4 dos ‘17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável’ diz: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A meta 10 versa sobre: Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, sendo o item 10.2 mais específico: Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra”. Acesso em: 12 jul. 2017.

<sup>342</sup> Disponível em: <[http://www.premiorbsde\\_educacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/06/orientacoes.pdf](http://www.premiorbsde_educacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/06/orientacoes.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

<sup>343</sup> Refiro-me aos seguintes itens: Contexto de trabalho; Ambiente para a leitura; O dia a dia da leitura; Resultados alcançados – O perfil e a formação do leitor; Trabalho com multiletramento; e Item extra específico para os inscritos na premiação especial. Disponível em: <[http://www.premiorbsde\\_educacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/06/orientacoes.pdf](http://www.premiorbsde_educacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/06/orientacoes.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

Figura 5 – Reprodução de um trecho do documento  
*Dicas para o desenvolvimento do trabalho nas salas de aula*

<p><b>✓ Leitura de texto informativo</b></p> <p>Atente para que o grupo estabeleça relações e conexões entre o texto e a realidade que o cerca, com experiências pessoais e/ou com outros textos lidos anteriormente. Auxilie com os procedimentos de leitura – usar índice, analisar imagens, ler legendas e outros. Observe se o grupo se apropriou da ideia central do texto, se teve dúvidas com vocabulário específico etc..</p> <p><b>✓ Leitura literária</b></p> <p>Lembre-se, o objetivo aqui não é ensinar um conteúdo, uma moral ou “fechar uma questão, uma interpretação”, ao contrário disso, queremos que a leitura seja o ponto de partida para boas conversas, que todos possam apreciar o estilo do autor, comentar ilustrações (se tiver), conhecer um gênero, trocar impressões, fruir.</p>
--

Fonte: Site do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*<sup>344</sup>.

A terceira situação que destaque também se encontra no site do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*. Ela relaciona-se ao fato de que, logo após os potenciais participantes serem convidados a inscrever-se na iniciativa por meio da chamada “Seja um inspirador” combinada com a frase “Se você desenvolve ações de mediação de leitura, participe!”, é disponibilizado a eles outro convite: “Aprenda a ser um mediador” (fig. 6)<sup>345</sup>. Convite esse que, ao conduzi-los à realização do curso atrelado ao Prêmio, estaria contribuindo para demarcar o suposto direcionamento. Afinal, o curso teria como função tanto orientar os eminentes concorrentes sobre o que seria considerado naquele contexto ser um mediador passível de premiação quanto ensiná-los a produzir os relatos solicitados para inscrever-se na iniciativa já encaixados no modelo proposto<sup>346</sup>.

<sup>344</sup> Disponível em: <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/curso/introducao-ao-premio-2/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

<sup>345</sup> Todos os trechos citados neste parágrafo estão disponíveis na página principal do site do Prêmio. Disponível em: <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>346</sup> A dupla função do curso a que me refiro fica evidente, por exemplo, na fala de Eliane Teixeira, representante do Cenpec, proferida no *Jornal do Almoço* (programa televisivo do Grupo RBS) na ocasião do lançamento do Prêmio. Segundo ela, “quando você faz a inscrição, através do G1, como já foi comentado, você inicialmente acessa o curso on-line que vai lidar com estratégias de mediação, gratuito, completamente gratuito, e que vai, após discutir essas estratégias em relação ao processo de mediação e leitura, vai auxiliar os professores e educadores sociais a construir o seu relato de prática”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/jornal-do-almoco/videos/v/jornal-do-almoco-recebe-autoridades-e-professores-para-falar-do-premio-rbs-de-educacao/2570362/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

Figura 6 – Reprodução de um trecho da página principal do site do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*



Fonte: Site do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*<sup>347</sup>.

Em relação ao processo de escolha dos vencedores do Prêmio, o regulamento da edição de 2017 explica que há quatro etapas até que eles sejam definidos. Na primeira, a ficha de inscrição é analisada e pontuada por especialistas<sup>348</sup> de acordo com os itens apontados como desejados no documento *Orientações para o preenchimento da ficha de inscrição e elaboração do vídeo*. Na segunda etapa, os relatos dos projetos que obtiveram mais de 50 pontos de um total de 125 na ficha de inscrição são avaliados, também por especialistas<sup>349</sup>, a partir dos critérios disponíveis nesse mesmo documento. Dessa avaliação, são escolhidos os 12 mais bem pontuados de cada categoria que se mantêm na disputa. Na terceira etapa, convidados do Grupo RBS e parceiros compõem o comitê que avalia os 12 relatos restantes de cada categoria e seleciona os 3 finalistas de cada uma delas. Na quarta e última etapa, os finalistas têm seus vídeos publicados no site do Prêmio a fim de serem submetidos à avaliação popular que é a responsável pelo veredito final<sup>350</sup>. A partir desse processo, o vencedor de cada categoria é eleito e premiado em cerimônia específica.

<sup>347</sup> Disponível em: <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>348</sup> Não há menção em relação a que especialistas os organizadores do Prêmio estariam se referindo.

<sup>349</sup> Neste caso, também não há menção em relação a que especialistas os organizadores do Prêmio estariam se referindo.

<sup>350</sup> A seleção dos vencedores da premiação extra acontece de modo um pouco diferente, especialmente no tocante ao veredito final que é dado por um comitê de especialistas em cada uma das três áreas (raça, gênero e inclusão). Nesse caso, são anunciados no site os especialistas que compõem a comissão julgadora. Dentre eles, dois terços possuem ligação com a área educacional, sendo mais de um terço professores da Universidade

No entanto, é interessante salientar que o procedimento de escolha dos premiados não foi sempre o mesmo desde a criação dessa iniciativa, variando, especialmente, em relação à participação do público na decisão final. Para se ter uma ideia, em sua 1ª edição, dos oito vencedores, apenas dois foram eleitos por voto popular. Faço tal destaque, pois ampliar a participação da população, colocando a totalidade da decisão final em suas mãos é uma estratégia que está em consonância com a lógica neoliberal. Afinal, passa a sensação de que há liberdade de escolha no tocante aos vencedores, mesmo que isso seja, em certa medida, controlado previamente, sendo possível decidir apenas dentre as opções pré-estabelecidas. Ademais, é como se, desse modo, fosse possível implementar outra prática importante nessa lógica, ou seja, o repasse de responsabilidades relacionadas às políticas de cunho social para a sociedade, na medida em que, conforme dito anteriormente, o Prêmio tem como objetivo “[...] contribuir de maneira efetiva na melhoria da qualidade da Educação Básica no país”<sup>351</sup>.

Ainda sobre os vencedores do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, ressalto que eles têm recebido o “título” de inspiradores. É possível encontrar exemplos desse fenômeno na seção em que os relatos dos concorrentes devem ser postados que é denominada, como dito anteriormente, *Seja um inspirador*, bem como na seção *Conheça os inspiradores*, que tem como função apresentar os ganhadores das edições finalizadas. Vale frisar que esse fenômeno reforça, a meu ver, o desejo de que os comportamentos e práticas premiados sejam compartilhados no intuito de servirem de inspiração/exemplo aos docentes em geral. Algo evidente, inclusive, na fala de Marcelo Rech, atual vice-presidente editorial do Grupo RBS, sobre a iniciativa. De acordo com ele,

De um lado, procuramos estimular, nas escolas, projetos que sejam transformadores na vida dos alunos por meio do incentivo à leitura. De outro, buscamos celebrar educadores que sirvam de inspiração e exemplo para os demais professores. Ao darmos ampla visibilidade a essas boas iniciativas, confiamos que elas se reproduzam e gerem uma onda positiva entre professores e alunos em favor da educação no Rio Grande do Sul<sup>352</sup>.

No mesmo viés, o então secretário da educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, afirmou, na ocasião de lançamento do Prêmio, que a ação poderia “[...] ser utilizada como um banco de referências para toda a rede, não só a

---

Federal do Rio Grande do Sul, a saber: Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Jane Felipe, Marília Forgearini Nunes e Jussara Reis Prá.

<sup>351</sup> Disponível em: <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/2016/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>352</sup> Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2017/06/premio-rbs-de-educacao-abre-inscricoes-para-sua-5-edicao-9819362.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

estadual, como a municipal, a rede privada, daquilo que vem sendo feito de bom por todos os educadores catarinenses”<sup>353</sup>. Em complemento a isso, destacou que “o especial [do Prêmio] é poder reconhecer o trabalho que é bem feito e isso servir de referência para que outros educadores possam utilizá-lo no âmbito da sala de aula”<sup>354</sup>.

Nesse sentido, é possível inferir que o referido desejo de que os comportamentos e práticas premiados sirvam de inspiração/modelo aos docentes em geral evidencia indícios em relação à intencionalidade formativa da iniciativa para além do curso on-line atrelado a ela. O que vai ao encontro do que afirma Ferreira (2015) sobre esse tipo de ação ser capaz de produzir certos efeitos de verdade sobre o Trabalho Docente contemporâneo.

No tocante às premiações ofertadas, nas três primeiras edições da iniciativa elas totalizaram um montante de aproximadamente 155 mil reais em cada uma delas. Esse valor foi distribuído aos finalistas, aos vencedores e às escolas ou entidades as quais eles estivessem vinculados ou fossem por eles indicadas. Entretanto, na edição de 2016, as premiações em dinheiro foram substituídas pelo oferecimento de um *ZH Tablet*<sup>355</sup> a cada um dos vencedores. Já em 2017, elas foram retomadas, porém com os valores reduzidos a menos da metade dos oferecidos nas primeiras edições, bem como destinados apenas aos vencedores e finalistas, conforme exponho no quadro 7.

Quadro 7 – Premiação da edição de 2017 do *Prêmio RBS de Educação*

CLASSIFICAÇÃO	PRÊMIO
Finalistas de todas as categorias	R\$ 500,00 (quinhentos reais) cada um
Vencedores das categorias Educador de Escola Pública e Educador de Escola Privada	R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) cada um
Vencedores das premiações extras (gênero, raça e inclusão)	R\$ 2.000,00 (dois mil reais) cada um

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do Regulamento da edição de 2017 do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*<sup>356</sup>.

Outra iniciativa analisada nesta Tese que também faz parte da estratégia intitulada Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso é o *Prêmio Educador Nota 10*.

<sup>353</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/jornal-do-almoco/videos/v/jornal-do-almoco-recebe-autoridades-e-professores-para-falar-do-premio-rbs-de-educacao/2570362/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>354</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/jornal-do-almoco/videos/v/jornal-do-almoco-recebe-autoridades-e-professores-para-falar-do-premio-rbs-de-educacao/2570362/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>355</sup> De acordo com o site do *Jornal Zero Hora*, *ZH Tablet* é uma modalidade de assinatura do jornal que entrega tablets com aplicativos específicos aos leitores. Disponível em: <<https://gruporbssupport.zendesk.com/hc/pt-br/articles/213841518-Qual-o-valor-do-ZH-Tablet->>. Acesso em: 01 fev. 2018.

<sup>356</sup> Disponível em: <<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/curso/wp-content/uploads/2017/07/REGULAMENTO-5-PR%C3%84MIO-RBS-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

Assim como o *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, ele também tem como prática ofertar premiações em dinheiro. Entretanto, comparando-os nesse quesito, é possível afirmar que o *Prêmio Educador Nota 10*, além de continuar oferecendo certa importância às escolas em que os projetos foram efetivados, tem como característica a oferta de valores mais significativos aos premiados, como apresento a seguir (quadro 8):

Quadro 8 – Premiação da edição de 2017 do *Prêmio Educador Nota 10*

CLASSIFICAÇÃO	PRÊMIO
50 Finalistas	01 Assinatura anual ao site NOVA ESCOLA CLUBE, onde terão acesso à revista NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR digitais, além de diversos outros conteúdos e diploma de participação.
10 Vencedores	Além da assinatura mencionada acima e diploma de participação, 01 vale presente no valor de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) para cada vencedor e um vale presente R\$ 1.000,00 (hum mil reais) para a escola onde aplicou o projeto.
Educador do ano	Além da assinatura, diploma de participação e dos vales presentes mencionados acima, 01 vale presente no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para a escola onde aplicou o trabalho + 01 vale presente no valor de R\$15.000,00 (quinze mil reais) para o educador do ano.

Fonte: Regulamento da edição de 2017 do *Prêmio Educador Nota 10*<sup>357</sup>.

Essa situação pode se dever ao fato de que o *Prêmio Educador Nota 10*, mesmo sendo uma realização da Fundação Victor Civita, conta com o apoio de outras entidades de renome para ser concretizado. Refiro-me, por exemplo, a empresas privadas como a Faber Castell<sup>358</sup> e a SOMOS Educação<sup>359</sup>, ambas patrocinadoras da iniciativa. Ademais, reporto-me a organizações da sociedade civil sem fins lucrativos como a Fundação Roberto Marinho, o Todos pela Educação e a Fundação Lemann<sup>360</sup>. Instituições essas que ocupam, respectivamente, as funções de parceira, apoio institucional e patrocinadora do prêmio.

<sup>357</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/inscricoes/regulamento.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>358</sup> “Mundialmente reconhecida pela qualidade em seus produtos, a Faber-Castell é a maior fabricante de EcoLápis de madeira plantada e está presente em mais de 100 países, contando com 14 fábricas, 20 escritórios comerciais e cerca de 7.000 colaboradores em todo o mundo. Produz mais de 1 mil itens diferentes, desde EcoLápis de cor e de grafite, EcoGiz de cera, massa de modelar, canetas, lapiseiras, marcadores, cds, disquetes, cartuchos compatíveis de impressão até exclusivas canetas-tinteiro”. Disponível em: <[http://www.faber-castell.com.br/54550/A-Empresa/Faber-Castell-Internacional/fcv2\\_index.aspx](http://www.faber-castell.com.br/54550/A-Empresa/Faber-Castell-Internacional/fcv2_index.aspx)>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>359</sup> “A SOMOS Educação é o maior grupo de educação básica do Brasil e um dos maiores grupos de educação do mundo”. É formado por escolas, sistemas de ensino, editoras, produtos e serviços para gestão e formação complementar. Disponível em: <<http://www.somoseducacao.com.br/pt/somos-educacao/quem-somos/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>360</sup> Outras entidades estão envolvidas na efetivação do *Prêmio Educador Nota 10*, são elas: Rede Globo, Editora Abril, Nova Escola, Instituto Natura, Conselho Nacional de Secretários de Educação e União Nacional dos

O *Prêmio Educador Nota 10* possui outras características semelhantes às do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*. Uma delas diz respeito a sua intencionalidade formativa, na medida em que ele “[...] empenha-se em conhecer e avaliar o trabalho dos educadores e divulgar práticas criativas e bem sucedidas, para que possam ser replicadas e usadas como modelo em todas as regiões do país”<sup>361</sup>. Outra característica afim refere-se ao seu público-alvo, visto que ambas as iniciativas não se restringem a premiar apenas professores, estendendo o reconhecimento a demais profissionais da educação. Há proximidade também entre os dois prêmios no tocante à inscrição, pois, tanto em um quanto no outro, ela é realizada de forma gratuita, on-line, exige o preenchimento de uma ficha e a inclusão de um relato do trabalho realizado. Entretanto, o relato solicitado no *Prêmio Educador Nota 10* deve ser produzido de modo escrito seguindo orientações um pouco mais sutis do que as do *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*. Faço tal afirmação, pois, mesmo sendo requerido que ele contemple itens específicos, as orientações em relação a cada um deles parecem mais gerais, conforme demonstro na figura 7<sup>362</sup>:

Figura 7 – Reprodução de um trecho do Regulamento do *Prêmio Educador Nota 10* que dispõe sobre a produção do relato

5.1. O trabalho desenvolvido pelo educador deverá relatar uma experiência educativa e conter:

5.1.2. Professor:

- Justificativa (motivos para a realização do trabalho);
  - Objetivos (o que o professor queria que os alunos aprendessem);
  - Conteúdos Curriculares (os conteúdos desenvolvidos para atingir os objetivos);
  - Metodologia (o relato do passo a passo de como o projeto foi desenvolvido);
  - Adequação das propostas caso haja alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na classe (com a descrição das NEE, de como o trabalho foi adequado e a articulação com o Atendimento Educacional Especializado – AEE);
  - Avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e do trabalho pedagógico do professor; e
  - Autoavaliação (assiduidade, compromisso profissional e investimento em autoformação).
- Não devem ser enviados outros materiais (fotos, vídeos etc.), além do relato acima descrito.**

Fonte: Regulamento da edição de 2017 do *Prêmio Educador Nota 10*<sup>363</sup>.

Dirigentes Municipais de Educação. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>361</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/premio-educador-nota-10-abre-inscricoes-para-19a-edicao/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>362</sup> Além das recomendações destinadas aos professores, o documento traz uma listagem bem parecida direcionada aos gestores.

<sup>363</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/inscricoes/regulamento.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

Contudo, isso não significa que não exista direcionamento da produção dos relatos às expectativas dos organizadores do *Prêmio Educador Nota 10*. Até porque, neste caso, acredito que ele aconteça, especialmente, por meio da seção *Dicas*<sup>364</sup> disponível no site da iniciativa. Afinal, essa seção reúne “conselhos” dos vencedores, orientações dos selecionadores e cuidados essenciais que devem ser tomados “[...] ao realizar o trabalho em sala, ao escrever o relato e ao se inscrever”<sup>365</sup>. Friso que tais cuidados são anunciados como uma possibilidade de aumentar as chances do potencial concorrente ganhar o Prêmio. Além disso, julgo necessário considerar que, como afirmou Ferreira (2015) ao analisar um prêmio com características próximas aos esquadrinhados nesta Tese,

A experiência pedagógica do professor quando submetida à candidatura do PPB [Prêmio Professores do Brasil<sup>366</sup>] já não é mais a mesma. Transforma-se em outra coisa, pois é refletida e narrada sob certos critérios. Passa a seguir uma gramática do poder instituído que lhe condiciona não somente a escrita, mas, sobretudo, a forma de equacionar e valorar o ocorrido. Aquilo que era *dito* em seu cotidiano e seguia certa dinâmica, agora é *escrito* e obedece à outra relação de forças (p. 110, grifos do autor).

Com relação às categorias do *Prêmio Educador Nota 10*, chama atenção o fato de que no regulamento não há menção sobre quais seriam elas, sendo apresentado apenas quem pode participar da iniciativa e em quais etapas da Educação Básica e disciplinas os projetos devem ter sido efetivados<sup>367</sup>. Do mesmo modo, isso não fica evidente na explicação sobre o processo de seleção dos ganhadores. Em tal elucidação, é mencionado somente que a Comissão Seleccionadora composta por membros indicados pela Fundação Victor Civita<sup>368</sup> escolherá, a partir dos relatos, 50 finalistas e, desses 50 finalistas, 10 vencedores. Isso acontece também na

<sup>364</sup> Há uma diversidade de materiais nesta seção, a saber: mais de uma centena e meia de vídeos tanto de selecionadores quanto de professores ganhadores, dezesseis relatórios produzidos por selecionadores, bem como orientações escritas resumidas.

<sup>365</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/dicas-uteis/dicas-de-sucesso.shtml>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>366</sup> “O Prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação juntamente com instituições parceiras que *busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula*”. Disponível em: <<http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2018, grifos do original).

<sup>367</sup> Segundo o regulamento, poderiam participar do Prêmio: a) “Professores da Educação Infantil, de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA), nas seguintes disciplinas: Alfabetização, Língua Portuguesa, Educação Física, História, Arte, Língua Estrangeira, Ciências, Matemática e Geografia; e Professores do Ensino Médio, de 1º ao 3º ano, nas seguintes disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Física, Química e Biologia (incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA)” e b) “Diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais da Educação Infantil, de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (incluindo Educação de Jovens e Adultos – EJA)”. Disponível em: <[http://www.fvc.org.br/educador\\_nota10/inscricoes/regulamento.shtml](http://www.fvc.org.br/educador_nota10/inscricoes/regulamento.shtml)>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>368</sup> No regulamento do Prêmio não há menção em relação às pessoas que fariam parte desta comissão. Contudo, no caso da edição de 2017, elas são apresentadas no link <<https://fvc.org.br/especiais/educador-nota-10-academia-de-selecionadores-2017/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

exposição dos prêmios ofertados, como evidenciado no quadro 8, já que não há classificação pré-definida quando se fala em finalistas, vencedores e educador do ano. Entretanto, ao analisar os projetos dos professores e/ou gestores premiados nas três últimas edições do Prêmio, é possível perceber que, mesmo sem o anúncio de categorias, há certa recorrência em relação a algumas das áreas em que os projetos foram desenvolvidos, conforme aponto a seguir (quadro 9):

Quadro 9 – Área dos projetos desenvolvidos pelos professores premiados nas três últimas edições concluídas do *Prêmio Educador Nota 10*

ÁREA DO PROJETO	EDIÇÃO		
	2015	2016	2017
Gestão	X	X	X
Educação Infantil	X	X	X
Alfabetização	X	X	X
Língua Portuguesa   Anos iniciais do EF	X	X	X
Língua Portuguesa   Anos finais do EF		X	
Matemática   Anos iniciais do EF		X	
Matemática   Anos finais do EF		X	
Arte   Anos finais do EF	X		X
História   Anos iniciais do EF	X		
História   Anos finais do EF			X
História   Ensino Médio			X
Ciências   Anos iniciais do EF	X		X
Ciências   Anos finais do EF	X	X	
Educação Física   Anos iniciais	X		X
Geografia   Anos finais do EF	X	X	
Geografia   EM			X

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados disponíveis no site do *Prêmio Educador Nota 10*.

Se os finalistas e os vencedores são escolhidos do modo relatado anteriormente, como se decide quem será o educador do ano, ou seja, o vencedor entre os vencedores? Segundo o regulamento da iniciativa, ele é selecionado por uma Comissão Julgadora<sup>369</sup> dentre os 10

<sup>369</sup> No regulamento do Prêmio também não há menção em relação às pessoas que fariam parte desta comissão. Entretanto, no caso de 2017, elas são apresentadas no link <<https://fvc.org.br/especiais/educador-nota-10-academia-de-selecionadores-2017/>>. Acesso em: 03 fev. 2018. A saber: Ana Inoue (Dirigente do Instituto Acaia e assessora dos projetos de educação financiados pelo Itaú BBA), Anna Helena Altenfelder (Superintendente do Cenpec), Lino de Macedo (Professor aposentado da USP e assessor do Instituto Pensi), Mônica Dias Pinto

vencedores. Para tanto, é levado em consideração o relato produzido, bem como a relevância do trabalho desenvolvido para o cenário educacional do país. O anúncio do ganhador desse título é realizado no decorrer da cerimônia de premiação na qual os vencedores são homenageados. Cerimônia essa que, por suas características<sup>370</sup>, contribuiria, especialmente, para efetivar um dos eixos da tríade “experiência pedagógica-premiação-espetacularização” cunhada por Ferreira (2015) em sua tese de doutorado, isto é, o eixo da espetacularização. Até porque, como ponderou Beatriz Azeredo, diretora de responsabilidade social da Rede Globo, a cerimônia “é o momento de dar visibilidade, de jogar luz sobre as experiências”<sup>371</sup>. Ou, ainda, em certo sentido, de posicionar os professores vencedores como “quase celebridades” (FERREIRA, 2015), na medida em que seus exemplos “[...] merecem ser conhecidos, ampliados e aplaudidos”<sup>372</sup>, conforme afirmou Eduardo Silveira Mufarej, presidente da Somos Educação, em seu discurso proferido durante a cerimônia de premiação de 2016.

Em relação à referida tríade, lembro aqui que ela

[...] não somente dá a conhecer projetos pedagógicos considerados bem-sucedidos, mas, principalmente, coloca em funcionamento os seguintes regimes de subjetivação: *sujeição social*, por meio de práticas discursivas, que contemplam as práticas de si; e de *servidão maquínica*, que recorre a práticas não discursivas destinadas a automatizar processos técnicos e sociais (FERREIRA, 2015, p. 17-18, grifos do autor).

Ao fazer isso, tem como intuito engendrar um modo de ser professor denominado por Ferreira (2015) de “subjetividade docente superlativa”. Subjetividade essa que poderia ser entendida como um “[...] constructo da experiência de reconhecimento social conduzida pela espetacularização da carreira” (FERREIRA, 2015, p. 205). Justamente o que parece acontecer no caso dos prêmios analisados nesta investigação.

Outra iniciativa analisada nesta Tese referente à estratégia nomeada Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso foi o *Porvir*. Essa iniciativa, mesmo mantendo, em

---

(Gerente de Desenvolvimento Institucional da Fundação Roberto Marinho), Nuno Crato (Professor da Universidade de Lisboa e cientista visitante no centro de pesquisa da Comissão Europeia), Regina Scarpa (Diretora Pedagógica da Escola Vera Cruz e do Instituto Vera Cruz) e Rodrigo Hübner Mendes (Fundador e superintendente do Instituto Rodrigo Mendes). Disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/educador-nota-10-vencedores/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>370</sup> Dentre elas, cito as seguintes: a) transmissão ao vivo pelo Canal Futura; b) apresentação da cerimônia como uma espécie de “Oscar” composto por esquetes de teatro, exposições de vídeos, apresentações musicais, entregas de troféus e depoimentos dos vencedores; c) utilização de traje diferenciado do utilizado no dia a dia; d) presença entre os convidados de pessoas que ocupam cargos importantes na área educacional, em empresas privadas e em organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; e e) ampla cobertura jornalística do evento.

<sup>371</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YMxbMRaHvJc>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>372</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YMxbMRaHvJc>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

geral, características diferentes dos prêmios, utiliza a mesma lógica de colocar em destaque e valorizar certos modos de ser e agir docentes a fim de que sirvam de inspiração para esse grupo de profissionais. Ou, dito de outra maneira, para que possam ser tomados por eles como modelos a serem seguidos. Além disso, assim como acontece nos prêmios, seu propósito está relacionado à melhoria da qualidade da educação brasileira. Afinal,

O Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais<sup>373</sup>.

Em busca de alcançar tal propósito, ele foi criado em 2011 e, desde então, atua em quatro frentes diferentes, a saber: Produção de conteúdo, Mobilização da mídia, Mobilização on-line e Mobilização Presencial. No tocante à Produção de conteúdo, o *Porvir* funciona como uma agência de notícias que elabora diariamente matérias sobre tendências e inovações que, segundo informações disponíveis em seu portal, estariam transformando a educação no País e no mundo. Além dessas reportagens que podem ser acessadas no link *Inovações em Educação*, ele também produz e disponibiliza no link *Projetos Especiais* conteúdos destinados a quem deseja aprofundar-se em “teorias e práticas de inovações educacionais”<sup>374</sup>. Ademais, no link denominado *Blog*, expõe novidades sobre as ações que promove, bem como apresenta artigos opinativos escritos por sua equipe. Afora tudo isso, no link *Como Inovar*, que também faz parte de suas ações de Produção de conteúdo, “[...] os leitores encontram dicas de ferramentas e metodologias inovadoras que podem transformar práticas pedagógicas”<sup>375</sup>, ou ainda, “Dicas e orientações práticas para quem quer inovar em educação”<sup>376</sup>.

No caso das ações de Mobilização da mídia, por caracterizar-se como “uma agência de notícias gratuita”<sup>377</sup>, além de disponibilizar todo o conteúdo produzido sem custos, permitindo, inclusive, que ele seja reproduzido por outras mídias e veículos da imprensa, o *Porvir* oferece o que eles denominam de apoio<sup>378</sup> tanto a veículos de comunicação quanto a jornalistas por meio de parcerias. Entre os tipos de apoio ofertados aos

<sup>373</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/#o-que-fazemos>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>374</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/#o-que-fazemos>>. Acesso em: 03 fev. 2018. Refiro-me a Guias Temáticos, vídeos e recomendações elaborados nos eventos *Transformar* e *Série de Diálogos*, relatório da pesquisa *Nossa Escola em (Re)construção*, etc.

<sup>375</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/#o-que-fazemos>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>376</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/como-inovar/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>377</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/agencia-porvir/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>378</sup> Apoio é o nome dado pelo *Porvir* às assessorias concedidas.

veículos de comunicação, estão a “Realização de workshops sobre inovações educacionais para desenvolvimento de equipe”, a “Publicação de coluna mensal sobre inovações em educação produzida pelo Porvir” e a “Consultoria para produção de programas de rádio e TV, com indicação de pautas, fontes e cases”<sup>379</sup>. Apoios esses que são mencionados no link *Agência Porvir* localizado no site da iniciativa. Nesse mesmo link, há uma representação que expõe as formas de apoio disponibilizadas aos jornalistas, a qual reproduzo a seguir no intuito de exemplificá-las (fig. 8).

Figura 8 – Tipos de apoio ofertados pelo *Porvir* aos jornalistas



Fonte: Portal do *Porvir*<sup>380</sup>.

Em relação às referidas ações de Mobilização da mídia, gostaria de chamar a atenção, particularmente, para a abrangência que os materiais produzidos pelo *Porvir*/Instituto

<sup>379</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/agencia-porvir/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>380</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/agencia-porvir/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

Inspirare e, mais do que isso, seus ideais (e de seus idealizadores) podem vir a atingir devido a ações como essas. Afinal, que jornalista não gostaria de receber, como exposto na figura anterior, “Apoio para identificar práticas de sucesso, escolas e professores inovadores em todo o Brasil e no mundo”, “Indicação de fontes e especialistas de escolas, governos, instituições da sociedade civil e universidades”<sup>381</sup> ou qualquer outro tipo de apoio concedido pela instituição por intermédio do *Porvir*? Do mesmo modo, que veículos de comunicação recusariam as facilidades advindas dos apoios ofertados? Até porque, o conteúdo produzido pelo *Porvir* teria, entre suas vantagens, o respaldo de profissionais como Anna Penido (Diretora-executiva do Instituto Inspirare) que, como mostrarei mais adiante, é uma das pessoas que tem sido chamada frequentemente para opinar em materiais midiáticos sobre questões educacionais.

As Ações de Mobilização on-line — outra frente de trabalho do *Porvir* — também contribuem nesse sentido, já que elas correspondem justamente aos procedimentos de disseminação do conteúdo produzido pela iniciativa na Internet. O que é feito, atualmente, “[...] por meio do próprio site, de boletins eletrônicos e das redes sociais (Facebook, Twitter, YouTube, Google+, Pinterest, Instagram, LinkedIn e Soudcloud)”<sup>382</sup>. Em relação a essas ações, destaco o motivo pelo qual elas estariam sendo realizadas, a saber: “[...] qualificar a demanda da sociedade por inovações educacionais de forma engajadora e interativa”<sup>383</sup>. Faço tal destaque, pois ele evidencia o interesse do Instituto Inspirare em criar demandas associadas à inovação, um dos valores tanto da entidade quanto das empresas privadas mantidas por seus idealizadores, conforme apontado no capítulo anterior, assim como da lógica neoliberal.

No rol de ações do *Porvir* há ainda às referentes à Mobilização Presencial. O propósito dessas ações também está relacionado à inovação, na medida em que elas têm como objetivo “[...] instigar tomadores de decisão e a população em geral sobre os temas relacionados a inovações educacionais”<sup>384</sup>. E como isso seria concretizado? Através da realização de eventos presenciais como a *Série de Diálogos: o Futuro se Aprende*<sup>385</sup> e o *Transformar*<sup>386</sup> e por meio da participação da equipe do *Porvir* em

<sup>381</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/agencia-porvir/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>382</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

<sup>383</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>384</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>385</sup> “A SÉRIE DE DIÁLOGOS O Futuro se Aprende promoveu, entre 2012 e 2015, encontros presenciais com o intuito de inspirar e orientar interlocutores estratégicos, como gestores públicos, investidores sociais, empreendedores, especialistas e profissionais da educação. Esses momentos de troca e debate são propositivos e

encontros e debates organizados por outras instituições em que ela seria responsável por levar conteúdos sistematizados ou apresentar palestras sobre educação.

Um último ponto que julgo relevante salientar sobre o *Porvir* diz respeito ao procedimento que ele utiliza para mapear as inovações educacionais que estariam acontecendo no Brasil e no mundo. De acordo com o seu portal, esse mapeamento é efetivado por uma rede de Antenas<sup>387</sup>, isto é, por um grupo de colaboradores voluntários que “[...] estão espalhados por diferentes estados e países e indicam pessoas, projetos, ferramentas e ideias que merecem ser disseminados”<sup>388</sup>. O processo seguinte à indicação é a avaliação e a apuração das informações por parte dos jornalistas do *Porvir* para a posterior realização das matérias. No portal é exposto também uma lista com os nomes das pessoas e das instituições que seriam Antenas. Entre as instituições, chama atenção o fato de um quarto delas serem organizações da sociedade civil sem fins lucrativos ligadas a empresas privadas, são elas: a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo<sup>389</sup> e o Instituto Natura. Algo que aponta, a meu ver, para o crescente interesse de entidades desse gênero no que se refere à educação.

### 6.1.2 Realização e/ou publicização de pesquisas

No tocante à estratégia denominada Realização e/ou publicização de pesquisas, foram analisadas nesta Tese três investigações efetuadas, respectivamente, pela Fundação Ayrton Senna, pelo Todos Pela Educação e pela Fundação Victor Civita. Em razão dessas instituições estarem envolvidas em um número significativo de pesquisas sobre educação, os estudos que

---

geram conteúdos e propostas para melhorar a educação brasileira. Após os eventos, o Porvir divulga as sugestões dos participantes e os resultados são utilizados para orientar ações de outros programas do Inspirare”. Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>386</sup> “O TRANSFORMAR, que já teve quatro edições realizadas em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Península, é o evento mais relevante sobre inovações em educação do país. Nele, são abordadas as tendências mais promissoras da área, assim como apresentadas experiências de sucesso que estão transformando a aprendizagem no Brasil e no mundo. Durante o encontro, especialistas internacionais e brasileiros dialogam com um público diversificado e qualificado de cerca de 800 pessoas. O evento é transmitido ao vivo pela TV e internet, repercutido nas redes sociais e em veículos de comunicação”. Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>387</sup> Nome dado às pessoas e instituições que participam do grupo de colaboradores voluntários do *Porvir*.

<sup>388</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>389</sup> A Fundação Telefônica Vivo faz parte do Grupo Telefônica, “[...] um dos maiores conglomerados de comunicação, informação e entretenimento do mundo, com presença em 21 países e mais de 125 mil colaboradores”. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/sobre-o-grupo-telefonica/>>. Acesso em: 04 fev. 2018. Ela tem como propósito utilizar “[...] *tecnologias de forma inovadora* para potencializar a aprendizagem e o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e social”. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/a-fundacao/manifesto/>>. Acesso em: 04 fev. 2018, grifos do original.

compuseram o material empírico foram escolhidos devido ao fato de abordarem a formação de professores como tema central.

Nesse sentido, a primeira pesquisa esquadrihada chama-se *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*. Ela foi concretizada pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o The Boston Consulting Group<sup>390</sup> entre novembro de 2012 e março de 2013. Seu objetivo consistiu em “[...] detectar as melhores práticas de capacitação existentes dentro e fora do Brasil e indicar recomendações sobre estratégias de implantação dessas iniciativas”<sup>391</sup>. Objetivo esse que deixa evidente a intencionalidade formativa da pesquisa no que se refere a práticas destinadas à formação de professores. Contudo, friso que os ensinamentos disseminados pelo estudo extrapolam esse tópico, na medida em que, ao discutir sobre capacitação docente, lições sobre outros tantos aspectos relacionados à educação vão sendo propagadas.

Em busca de alcançar o referido objetivo, a investigação foi efetivada, em um primeiro momento, por intermédio de uma consulta virtual realizada com 2.732 pessoas: 2% de secretários de Educação e supervisores de ensino, 51% de diretores de escolas, 18% de coordenadores pedagógicos e 26% de professores. Em um segundo momento, os resultados obtidos nessa consulta foram complementados por encontros presenciais e entrevistas individuais com 26 especialistas nacionais e internacionais, assim como por estudos de caso de práticas de sucesso realizadas no Brasil e em países considerados pelos organizadores da pesquisa como referência para a educação. Refiro-me à Finlândia, Austrália (Victoria), China (Xangai), Estados Unidos (Hillsborough County), Chile, México e Portugal.

Em relação aos especialistas ouvidos na investigação, ressalto o fato de que cinco deles são pessoas ligadas a diferentes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, quais sejam: a própria Fundação Ayrton Senna, a Fundação Itaú Social, a Fundação Victor Civita, o Todos Pela Educação e o Cenpec. Instituições representadas no referido estudo por Mozart Neves Ramos (Diretor de Articulação e inovação da Fundação Ayrton Senna), Angela Dannemann (Superintendente da Fundação Itaú Social), Cláudio de Moura Castro

---

<sup>390</sup> “Fundado em 1963 nos Estados Unidos, o The Boston Consulting Group (BCG) é uma das maiores e mais conceituadas empresas de consultoria de gestão e estratégia no mundo. Está presente na América Latina há mais de 30 anos, com escritórios no Brasil, na Argentina, no Chile, na Colômbia e no México. O BCG tem experiência comprovada em propor estratégias para melhorar as práticas de educação e transformação de sistemas educacionais, fruto das centenas de projetos realizados em diversos países nos últimos anos”. Disponível em: <<http://asp-br.secure-zone.net/v2/6074/6377/6215/Forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-de-professores-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>391</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/instituto-ayrton-senna-e-bcg-fazem-pesquisa-pela-educacao-2/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

(Conselheiro da Fundação Victor Civita), Priscila Fonseca da Cruz (Presidente-executiva do Todos Pela Educação) e Anna Helena Altenfelder (Superintendente do Cenpec). Outro fato que destaco é que, desses cinco profissionais, apenas a última citada possui formação em educação, sendo os dois primeiros graduados em Engenharia Química e os outros dois em Economia e em Administração e Direito<sup>392</sup>. Fato que tanto oferece indícios sobre a suposta relação de colaboração entre as organizações do gênero estudado quanto ratifica a percepção no tocante à existência de pessoas de áreas que não a da educação entre os membros dessas entidades, especialmente em cargos de gestão, conforme mencionado no capítulo anterior.

No que se refere aos estudos de caso de práticas de sucesso, sublinho que esse procedimento demonstra que, assim como acontece nas iniciativas pertencentes à estratégia intitulada Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso, essa pesquisa também utiliza como “metodologia de ensino” a colocação em destaque e a valorização de certos comportamentos e práticas a fim de que sirvam de modelos a serem seguidos. Para se ter uma ideia da importância dada a tal metodologia, dois dos seis capítulos que compõem o relatório da investigação são especialmente destinados a apresentação do que é denominado no documento de “boas práticas”. Refiro-me ao capítulo *Inspirações que vêm de fora* e ao capítulo *Boas práticas brasileiras* que, como seus títulos anunciam, são destinados, respectivamente, à exposição de práticas efetivadas em outros países e no nosso. Ademais, outro exemplo dessa importância pode ser percebido no capítulo de conclusão do relatório, visto que grande parte das “boas práticas” apresentadas são apontadas como “oportunidades para acelerar a formação continuada”<sup>393</sup>.

O segundo estudo analisado, isto é, a pesquisa *Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança* também destina uma parte específica de seu relatório para expor “boas práticas”<sup>394</sup> que deveriam ser seguidas a fim de melhorar a formação docente no Brasil. Igualmente, ela também retoma algumas dessas práticas ao propor entre suas conclusões uma lista de quinze medidas importantes nesse sentido. Tal fato permite inferir que essa investigação seja mais uma adepta da “metodologia de ensino” identificada na pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*.

---

<sup>392</sup> Maiores detalhes sobre a formação acadêmica desses profissionais podem ser encontrados no APÊNDICE D.

<sup>393</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 110).

<sup>394</sup> Assim como na pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*, a expressão “boas práticas” também é utilizada na investigação *Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*.

No que concerne às particularidades dessa pesquisa, saliento que ela foi idealizada pelo Todos Pela Educação e coordenada por Fernando Luiz Abrucio<sup>395</sup>, representante da Fundação Getúlio Vargas<sup>396</sup>. Realizada no decorrer de 2015, contemplou tanto um momento de “[...] revisão da literatura dos estudos relativos à pertinência e à suficiência dos programas de formação de professores existentes”<sup>397</sup> quanto uma segunda fase composta por entrevistas e grupos focais com 55 especialistas da área no intuito de “[...] identificar as principais problemáticas e proposições para avançar no terreno das políticas públicas”<sup>398</sup>. A partir dessas duas etapas, a pesquisa teve como objetivo

[...] encontrar diagnósticos, medidas consensuais e pontos de discordância – os quais ainda não haviam sido devidamente mapeados –, e articulá-los na construção de propostas e estratégias de aperfeiçoamento do processo formativo dos professores, da fase inicial à educação continuada (ABRUCIO, 2016, p. 18).

Dentre os chamados “especialistas da área”, no caso dessa investigação, dois estavam vinculados, na época da pesquisa, a organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, a saber: Lucia Helena Couto (Gerente de Desenvolvimento e Conteúdo do Instituto Unibanco) e Maria do Pilar Lacerda (Diretora da Fundação SM<sup>399</sup>). No tocante à formação inicial dessas profissionais, destoando do estudo anterior e do que tem sido identificado ao longo das demais análises, ambas são da área da educação, sendo a primeira graduada em Pedagogia e a segunda em História<sup>400</sup>. Para além disso, anterior à vinculação às referidas instituições, as

<sup>395</sup> “Fernando Luiz Abrucio é graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1990), mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1995) e doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (2000). É professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (SP) desde 1995, ocupando atualmente o cargo de Coordenador do Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo”. Disponível em: <<http://eaesp.fgvsp.br/docentes/fernando.abrucio>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>396</sup> “Importante referência de ensino no país e exterior pelos seus programas de graduação, mestrado e doutorado, e pelos seus trabalhos de consultoria, a Fundação Getúlio Vargas trabalha de coração e mente voltados para o estímulo ao desenvolvimento nacional”. Disponível em: <<http://portal.fgv.br/institucional>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>397</sup> Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38231/todos-pela-educacao-lanca-publicacao-com-agenda-estrategica-para-a-formacao-de-professores-no-brasil/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>398</sup> Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/38231/todos-pela-educacao-lanca-publicacao-com-agenda-estrategica-para-a-formacao-de-professores-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

<sup>399</sup> “Criada em 1977, com o intuito de devolver à sociedade os benefícios gerados pela Edições SM, a Fundação SM tem a missão de contribuir para o desenvolvimento integral das pessoas por meio da Educação. Nesse sentido, trabalha para fortalecer a educação pública, de forma colaborativa com os governos municipais, estaduais e federal, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, institutos e fundações. Suas ações são norteadas por quatro pilares: Formação e valorização dos professores; Fomento à leitura; Apoio socioeducativos; e Apoio à pesquisa educacional”. Disponível em: <<http://fundacaosmbrasil.org/fundacao/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>400</sup> Maiores detalhes sobre a formação acadêmica desses profissionais podem ser encontrados no APÊNDICE D.

duas exerceram cargos em que tiveram que lidar com ações de grande porte e com resultados em larga escala. Lucia Helena Couto, por exemplo, havia sido Secretária de Educação de Diadema-SP (2009/2012) e Coordenadora Geral de Ensino Fundamental do MEC (2012/2013). Já Maria do Pilar Lacerda havia sido Secretária de Educação de Belo Horizonte-MG (2002-2007), Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (2005/2007) e Secretária de Educação Básica do MEC (2007/2012). Faço tal destaque, pois essa situação oferece indícios sobre um possível interesse de entidades do gênero investigado em pessoas que possuam esse tipo de experiência.

Mesmo não incluindo em seu rol de especialistas tantos profissionais ligados às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, chamo atenção para a importância atribuída a essas instituições ao longo do relatório dessa segunda pesquisa. Isso fica evidente, por exemplo, no parágrafo final do documento que replico a seguir, no qual é afirmado que entidades dessa natureza poderiam atuar como parceiras no intuito de alcançar a tão esperada “Revolução Educacional”. Afinal, elas ofereceriam uma série de benefícios como legitimidade, recursos, apoio técnico, entre outros.

*É necessário terminar essa lista de possíveis alternativas para a melhoria da formação docente voltando ao ponto central da pesquisa: todas as ações elencadas dependem da boa articulação do tripé formativo (centros formadores/redes de ensino/escolas), ao qual podem se somar, como parceiros, 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, grifos meus).*

Friso ainda que, nesse estudo, a participação de organizações de tal gênero também se deu de outras duas formas, isto é, por meio do apoio na realização da investigação, bem como através de parceria a fim de que o documento decorrente dela fosse publicado. As instituições que desempenharam tais atividades foram, respectivamente, o Instituto Península<sup>401</sup>, “[...] braço social da Península Participações, empresa de investimentos da família Abilio Diniz”<sup>402</sup> e a Fundação Santillana<sup>403</sup> mantida pelos Grupos Santillana e Prisa<sup>404</sup>.

<sup>401</sup> O Instituto Península, “fundado em 2010, é uma organização sem fins lucrativos que tem como propósito transformar e potencializar vidas para catalisar o desenvolvimento sustentável da sociedade. Para isso, atua nas áreas de Educação e Esporte”. Disponível em: <<http://www.institutopeninsula.org.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>402</sup> Disponível em: <<http://www.institutopeninsula.org.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>403</sup> Segundo o site da instituição, a Fundação Santillana foi constituída em 1979, na Espanha. Ela “[...] atua em prol da educação e da cultura no Brasil e na Ibero-América. Suas ações estão ligadas ao universo da edição, informação e educação, áreas onde tem elevado conhecimento graças à atuação dos grupos Santillana e Prisa,

A pesquisa *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* — terceiro estudo analisado — possui características semelhantes às outras duas pesquisas tanto em relação à “metodologia de ensino” utilizada no intuito de proporcionar aprendizagens aos docentes quanto no tocante à participação de pessoas ligadas a diferentes organizações da sociedade civil sem fins lucrativos entre os chamados especialistas que participaram de sua efetivação.

Essa pesquisa foi encomendada à Fundação Carlos Chagas<sup>405</sup> pela Fundação Victor Civita<sup>406</sup>, sendo concluída em 2011. Como o próprio título evidencia, seu objetivo diz respeito a analisar as ações das Secretarias de Educação estaduais e municipais no território brasileiro no que concerne à formação de professores. Nesse sentido, ela foi efetivada em quatro etapas, são elas: a) levantamento e estudo bibliográfico; b) elaboração dos instrumentos de pesquisa e coleta de dados junto aos gestores das Secretarias de Educação; c) tratamento, análise de dados e discussão com especialistas da área; e d) organização do texto final.

No tocante aos especialistas mencionados no item c, é interessante enfatizar que dos doze partícipes, um terço são, ou eram, representantes de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, entre elas, a própria Fundação Victor Civita, o Instituto Avisa Lá e a Fundação Itaú Social. A primeira representada na investigação por Regina Scarpa (Coordenadora Pedagógica da Fundação Victor Civita na época da pesquisa), a segunda por Beatriz Bontempi Gouveia (Coordenadora de Projetos do Instituto Avisa Lá) e a terceira por Angela Dannemann (Superintendente da Fundação Itaú Social) e por Patrícia Mota Guedes (Gerente de Educação da Fundação Itaú Social). Com relação à formação inicial dessas profissionais,

---

mantenedores da entidade”. Disponível em: <<http://www.fundacaosantillana.com.br/a-fundacao.html>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>404</sup> Entre as empresas do Grupo Santillana estão a Editora Moderna e a Editora Salamandra. Já o Grupo Prisa “[...] es la compañía líder en la creación y distribución de contenidos culturales, educativos, de información y entretenimiento en los mercados de habla española y portuguesa.[...] Como líder en prensa, televisión, radio hablada, musical y educación es uno de los principales grupos mediáticos del mundo hispano por la gran calidad de sus contenidos y por su voluntad de participar en la economía digital a través de la conectividad y la innovación de productos y servicios”. Disponível em: <<http://www.prisa.com/es/info/un-grupo-global>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

<sup>405</sup> “A Fundação Carlos Chagas é uma entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. [...] Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais, passou a desenvolver um amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país”. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/quem-somos>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>406</sup> Desde 2007, a Fundação Victor Civita possui uma área específica de estudos e pesquisas que tem como propósito “[...] a produção e disseminação de informações resultantes de pesquisas educacionais entre formuladores de políticas públicas, pesquisadores, institutos e universidades dedicados à pesquisa educacional e à formação de educadores e gestores, bem como entre Organizações Não Governamentais (ONGs) com foco na Educação”. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/sobre.shtml>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

saliento que, assim como no caso da primeira pesquisa, apenas uma graduou-se em um curso da área da educação, visto que elas são formadas, respectivamente, em Psicologia<sup>407</sup>, Pedagogia, Engenharia Química e Ciências Políticas.

Além de ter duas representantes participando enquanto “especialistas da área”, a Fundação Itaú Social atuou também como parceira na realização desse terceiro estudo. Função essa compartilhada tanto com o Itaú BBA<sup>408</sup> quanto com o Instituto Unibanco que, de acordo com o informado, já havia sido representado por uma “especialista” na segunda pesquisa que compôs o material empírico desta Tese.

Antes de finalizar a apresentação das iniciativas relacionadas à estratégia nomeada Realização e/ou publicização de pesquisas, gostaria de fazer um último destaque. Refiro-me ao fato de que, ao conhecer um pouco mais sobre as três pesquisas analisadas, foi possível perceber que, para além das instituições que são apresentadas como suas realizadoras, outras tantas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos envolveram-se de diferentes formas nessas investigações. São elas: o Instituto Avisa Lá — uma das dez entidades examinadas neste trabalho —, bem como a Fundação Itaú Social, o Cenpec, o Instituto Unibanco, a Fundação SM, o Instituto Península e a Fundação Santillana. Instituições essas que pertencem ao mesmo gênero das estudadas, porém não foram contempladas diretamente na Tese devido às opções metodológicas realizadas. Ressalto que esse fato permite ratificar a hipótese de que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos dispostas a operar no nicho educacional poderiam estar atuando em uma espécie de rede de colaboração em que uma serve de apoio à outra. Assim sendo, ora uma tomaria a frente em determinada iniciativa e seria apoiada por outra(s), ora os papéis se inverteriam.

### 6.1.3 Publicação de revistas, livros e outros documentos

As publicações esquadrihadas relativas à estratégia denominada Publicação de revistas, livros e outros documentos, conforme já informado, foram a *Revista Avisa Lá*, o documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica* e o livro

<sup>407</sup> Como é possível observar no APÊNDICE D, no qual é detalhada a formação acadêmica desses e dos demais profissionais participantes das pesquisas analisadas, Regina Scarpa, graduada em Psicologia, deu continuidade aos seus estudos direcionando-se à área da educação, visto que cursou mestrado e doutorado nessa área.

<sup>408</sup> “O Itaú BBA é o maior corporate & investment bank da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco, um dos maiores conglomerados financeiros do mundo”. Ele atende os “[...] investidores institucionais e as empresas com o mais alto faturamento do grupo”. Disponível em: <<https://www.itaubba.com.br/itaubba-pt/sobre-o-itaubba/quem-somos>>. Acesso em: 05 fev. 2018. É interessante destacar que essa entidade já havia apoiado a pesquisa *Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*.

*Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor*. Essas produções são, respectivamente, iniciativas do Instituto Avisa Lá, do Todos pela Educação e da Labor Educacional.

A *Revista Avisa Lá* — primeira publicação que será apresentada aqui — teve seu número inaugural lançado em setembro de 1999 com a pretensão de ser “a ferramenta certa para a formação continuada de profissionais da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental”<sup>409</sup>. O que não deixa dúvidas sobre a intencionalidade formativa da publicação. De acordo com o site do Instituto que a mantém, ela “é totalmente voltada para o desenvolvimento profissional permanente e dá voz aos principais atores da escola: crianças, educadores e seus formadores”<sup>410</sup>. Atualmente, está em sua 71ª edição, sendo publicada trimestralmente nos meses de fevereiro, maio, agosto e novembro mantendo uma tiragem de 2000 exemplares<sup>411</sup>.

No tocante à estrutura da Revista, desde a 1ª edição, ela é formada por nove seções organizadas em 48 páginas. Contudo, essas seções não são sempre as mesmas. No caso das edições analisadas, seis delas são recorrentes nos três exemplares, a saber: *Editorial*, *Jeitos de cuidar*, *Sustança*, *Tempo didático*, *Parabólicas* e *Finalmente*. Já as outras três variam de edição para edição, sendo que as seções *Reflexões do formador*, *Formação nos municípios* e *Temas em destaque* aparecem em duas revistas e as seções *Espaço Educativo*, *Projeto Institucional* e *Conhecendo a criança* surgem em apenas uma. Em geral, as seções têm como foco a descrição de experiências consideradas bem sucedidas que poderiam vir a servir de exemplo aos leitores. Ou, dito de outra forma, empregando a nomenclatura utilizada em duas das pesquisas esquadrihadas, elas dedicam-se ao detalhamento de “boas práticas”. Algo realizado, em sua maioria, por profissionais da educação com alguma relação com o Instituto Avisa Lá, dentre eles: formadoras dos cursos e programas de formação, professoras que realizaram algum curso ou programa de formação implementado pela entidade e docentes que tiveram seus trabalhos premiados em iniciativas do Instituto<sup>412</sup>. Outra característica a ser destacada nessas produções é a presença de fundamentação teórica ao longo dos relatos. O que, a meu ver, seria acionado no intuito de ratificar a “qualidade” das experiências descritas. Ademais, é interessante citar que no final de cada seção, além de haver uma Ficha Técnica com os dados relacionados à instituição e às pessoas envolvidas na vivência detalhada, são

<sup>409</sup> Slogan da Revista. Disponível em: <<https://www.loja.avisala.org.br/assinaturarenovacao-da-revista-avisa-la-para-2017>>. Acesso em: 05 fev. 2018

<sup>410</sup> Disponível em: <<http://avisala.org.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2018

<sup>411</sup> Dados referentes a 05 de fevereiro de 2017.

<sup>412</sup> Cabe destacar que não há nenhum formador ou professor entre os autores dos relatos expostos nas revistas analisadas.

disponibilizadas sugestões de leitura para que seja possível “Saber mais”<sup>413</sup> sobre o assunto abordado. Prática que poderia auxiliar na continuidade da formação do público-alvo do periódico.

Para ter acesso aos exemplares da *Revista Avisalá* é possível realizar a assinatura anual que custa R\$ 96,00, adquirir pacotes com 5 ou 10 exemplares, por R\$ 75,00 e R\$ 150,00, ou ainda comprar revistas digitais que custam R\$12,00 a unidade<sup>414</sup>. E por que os profissionais da educação deveriam adquirir exemplares da *Revista Avisalá*? Quais seriam os diferenciais apresentados por essa publicação? Ao acessar a loja virtual — local em que a Revista é vendida — é possível identificar os argumentos utilizados pelos organizadores da iniciativa para responder a perguntas como essas, são eles:

Valorização do “chão das escolas” com artigos derivados diretamente da prática escolhidos criteriosamente pela equipe do Instituto Avisalá.

Mostra em detalhes práticas inovadoras já testadas e aprovadas com a extensão suficiente para uma boa compreensão.

Aporta indicações de subsídios teóricos para ampliar os conhecimentos.

Suas imagens primorosamente escolhidas e cuidadas funcionam como mais um recurso na formação continuada.

Enfim um projeto editorial inédito com subsídios imprescindíveis para a ação educativa<sup>415</sup>.

Ao analisar esses argumentos, é possível dizer que as questões relacionadas à “prática” seriam especialmente valorizadas na publicação. Contudo, não se estaria falando de qualquer prática, mas sim de experiências “inovadoras” que já teriam sido “testadas e aprovadas”. Ademais, torna-se viável afirmar que uma das preocupações da Revista diz respeito à apresentação visual de seus exemplares, visto que as imagens disponíveis também seriam consideradas “recursos na formação continuada”. Sublinho que isso foi percebido ao longo da análise dos exemplares da publicação que apresentavam uma quantidade significativa de imagens coloridas com boa resolução que, muito além de servirem de ilustração aos relatos, evidenciavam modos de agir em sala de aula, formas de organizar os espaços, exemplos de materiais didáticos, etc., como procuro demonstrar na montagem que segue (fig. 9):

<sup>413</sup> Referência ao título utilizado no quadro que apresenta as sugestões de leitura, qual seja: *Para saber mais*.

<sup>414</sup> Entretanto, ressalto que uma quantidade expressiva de artigos publicados nas edições de 1999 até 2012 encontram-se disponíveis de forma gratuita no site do Instituto Avisalá. Dados referentes a 05 de fevereiro de 2017.

<sup>415</sup> Disponível em: <<https://www.loja.avisala.org.br/assinaturarenovacao-da-revista-avisala-para-2017>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

Figura 9 – Montagem com imagens disponíveis nos exemplares analisados da *Revista Avisa Lá*



Fonte: Exemplares 69, 70 e 71 da *Revista Avisa Lá*.

Ainda em relação aos argumentos apresentados no intuito de convencer os leitores em potencial a adquirirem essa revista, se faz necessário destacar que eles dariam indícios sobre o posicionamento da publicação (e, conseqüentemente, do Instituto Avisa Lá) frente à formação continuada dos profissionais da educação — intencionalidade de ambos. Algo que o slogan da Revista mencionado anteriormente também parece fazer. Afinal, ao acionar a expressão “ferramenta certa” torna-se evidente tanto uma possível crença de que a formação continuada

deve ser útil como as ferramentas o são quanto uma provável convicção no tocante à existência de uma forma correta de se oferecer capacitação ao seu público-alvo.

A segunda iniciativa analisada nesta Tese pertencente à estratégia intitulada Publicação de revistas, livros e outros documentos é o documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*. Assim como a *Revista Avisa Lá*, entre outras questões, ele também apresenta “boas práticas”<sup>416</sup> com o propósito de que elas sirvam de inspiração. Ou, dito de outra maneira, a fim de que elas apontem caminhos para que as proposições feitas no documento adquiram força e sentido prático (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). Ao iniciar sua apresentação, saliento que tal publicação foi elaborada por grupos de assessoramento organizados pelo Todos Pela Educação como encaminhamento do *Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente*<sup>417</sup>. Grupos esses que contaram com a participação de pesquisadores de diferentes instituições e de representantes do governo<sup>418</sup> e foram organizados “[...] com o intuito de formular e de apresentar à sociedade e aos poderes constituídos propostas de políticas públicas em Educação com foco na melhoria da qualidade do ensino público brasileiro”<sup>419</sup>. Para tanto, os membros que os compuseram reuniram-se ao longo de 2012 e 2013<sup>420</sup> “[...] a fim de debater e de trocar análises sobre experiências, dados e pesquisas existentes”<sup>421</sup>.

Nesse sentido, tal publicação apresenta os três primeiros materiais resultantes desse trabalho voltados, respectivamente, à Educação Infantil, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sendo que, em cada um deles, é apresentado “[...] o contexto atual, os entraves a superar e as proposições do grupo”<sup>422</sup>. E

---

<sup>416</sup> Nomenclatura utilizada no documento.

<sup>417</sup> Este congresso foi organizado pelo próprio movimento “com o objetivo de impulsionar e estabelecer compromissos para o cumprimento das 5 Metas do Todos Pela Educação [...]”, sendo concretizado em setembro de 2011. O conteúdo dos debates e de suas reuniões preparatórias foi compilado em forma de uma publicação que recebeu o mesmo nome do congresso. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1458/educacao-uma-agenda-urgente/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>418</sup> Nos grupos de assessoramento havia representantes do Ministério da Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, da Universidade de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, da Fundação Carlos Chagas, do Conselho Nacional de Educação, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, da Secretaria de Ações Estratégicas da Presidência da República, entre outros. No documento há uma lista completa dos nomes das pessoas que participaram dos grupos e das entidades que elas representavam na ocasião. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao\\_debate\\_completo\\_\(1\).pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao_debate_completo_(1).pdf)>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>419</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

<sup>420</sup> A publicação deste documento ocorreu em 2013.

<sup>421</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

<sup>422</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

quais seriam os assuntos abordados em cada um desses materiais? Em resumo, poder-se-ia dizer que são dois, isto é, formação de professores e práticas pedagógicas. No caso do material direcionado à Educação Infantil, o tema discutido concerne à formação de professores. Já no caso dos materiais voltados tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio o foco principal é a proposição de práticas pedagógicas diferenciadas. Práticas essas que tornariam “[...] a fase intermediária da Educação Básica mais relevante e menos traumática para os estudantes”<sup>423</sup> e a “[...] etapa final da Educação Básica alinhada com as atuais demandas da sociedade moderna, capaz de atrair o jovem para a escola e de garantir a ele um futuro mais promissor”<sup>424</sup>.

Em relação aos grupos que produziram os referidos materiais, lembro aqui que eles foram coordenados não só pelo Todos Pela Educação, mas por outras instituições que, de acordo com o documento, seriam reconhecidas em cada um dos segmentos abordados. São elas: a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal<sup>425</sup>, o Cenpec e o Instituto Unibanco. Faço tal destaque, pois isso ratifica o argumento apresentado na subseção anterior de que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos poderiam estar atuando em uma espécie de rede de colaboração, visto que as três instituições que dividiram a coordenação dos grupos de assessoramento com o Todos Pela Educação, bem como ele próprio, são entidades desse gênero. Além disso, algo que contribui nesse sentido é o fato do documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica* ter contado com a participação nos grupos de assessoramento de membros de outras organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Dentre elas, a Fundação Victor Civita, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Inspirare, a Fundação Bradesco, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Telefônica, o Instituto Zero a Seis<sup>426</sup>, a Ação Educativa<sup>427</sup>, o Instituto

---

<sup>423</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 41).

<sup>424</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 63).

<sup>425</sup> “A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é uma fundação familiar criada em 1965. Depois de atuar por quase quarenta anos na área de hematologia e hemoterapia, a Fundação redefiniu seu foco e atualmente se dedica também à promoção do desenvolvimento da primeira infância. [...] Seu objetivo é provocar a mudança de comportamento que promova a melhoria da atenção dada às crianças, propiciando seu desenvolvimento integral, e por consequência, o desenvolvimento da sociedade como um todo”. Disponível em: <<https://issuu.com/fmcsv>>. Acesso em: 05 fev. 2018. A entidade foi criada por Gastão Eduardo de Bueno Vidigal, dono do Banco Mercantil de São Paulo S/A, e sua esposa Maria Cecília Souto Vidigal após a morte de sua filha primogênita aos 13 anos. Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/sobre-nos/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>426</sup> O Instituto Zero a Seis “é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) apartidária, humanitária e sem fins lucrativos, formado por estudiosos, cientistas, pesquisadores e formadores de opinião que acreditam na construção de uma sociedade melhor por meio da atenção e cuidado com a primeira infância. [...] Além de atuar junto a todas as esferas do governo brasileiro (federal, estadual e municipal) e trabalhar em redes nacionais e internacionais, em sintonia com inúmeras entidades não governamentais, o

Paulo Montenegro<sup>428</sup>, o Instituto Desiderata<sup>429</sup>, o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação<sup>430</sup> e a Fundação Jaime Câmara<sup>431</sup>.

Além da presença de representantes dessas e das demais organizações mencionadas anteriormente em nota de rodapé, chamo a atenção para a participação de pessoas ligadas a instituições de cunho exclusivamente empresarial entre os membros dos grupos que compuseram tal publicação. Refiro-me a entidades como o Banco Santander, o Itaú BBA e o Conselho Empresarial da América Latina<sup>432</sup>. Por mais que pareça estranho, friso que isso é coerente com a racionalidade neoliberal vigente em nossa sociedade. Racionalidade na qual, como é detalhado na subseção *Racionalidades políticas: do Estado máximo ao Estado mínimo*, a educação seria vista como um investimento (GADELHA, 2009).

Diferentemente do documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*, o livro *Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor*<sup>433</sup> — terceira

ZAS tem colaborado para que empresas e empresários promovam iniciativas e negócios que amparem a primeira infância no Brasil”. Disponível em: <<http://zeroaseis.org.br/o-instituto/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>427</sup> “Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Para tanto, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos. Desenvolve pesquisas e metodologias participativas com foco na construção de políticas públicas sintonizadas com as necessidades e interesses da população. É sua missão a defesa de direitos educativos, culturais e da juventude, tendo em vista a promoção da democracia, da justiça social e da sustentabilidade socioambiental no Brasil”. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>428</sup> “O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000 para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. Atuou até 2015 na condução das ações de Investimento Social do Grupo IBOPE, empregando sua expertise e conhecimento acumulado na área de pesquisas em ações que beneficiam a sociedade de forma abrangente e transformadora. A partir de 2016, com a mudança da composição acionária do Grupo, o Instituto Paulo Montenegro passou a ser apoiado diretamente pela família Montenegro”. Disponível em: <<http://ipm.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>429</sup> “Fundado em 2003 no Rio de Janeiro, o Instituto Desiderata é uma OSCIP — Organização da Sociedade Civil de Interesse Público — que vem construindo uma história inovadora de atuação conjunta com os gestores públicos, unidos por objetivos comuns nas áreas de saúde e educação: o diagnóstico precoce e o acesso a tratamento de qualidade do câncer infantojuvenil e a melhoria da qualidade do ensino de adolescentes do Rio de Janeiro”. Disponível em: <<http://www.desiderata.org.br/#sobre-nos>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>430</sup> “O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação — ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife”. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>431</sup> “A Fundação Jaime Câmara é uma instituição fundacional de caráter privado sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social, que em cumprimento a seus objetivos e finalidades vem promovendo a cidadania, as práticas sustentáveis, e incentivando parcerias e políticas de responsabilidade social”. Disponível em: <<http://www.gjccorp.com.br/social/fundacao/#grupo>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>432</sup> “O Conselho Empresarial da América Latina (CEAL) é uma rede de empresários latino-americanos. A missão do CEAL é estimular o envolvimento dos membros no intercâmbio e na cooperação entre os países da região”. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/company/consejo-empresarial-de-am-rica-latina>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>433</sup> O referido livro trata-se de um e-book.

iniciativa analisada nesta Tese pertencente à estratégia nomeada Publicação de revistas, livros e outros documentos — contou apenas com a participação de representantes ligados à Labor Educacional, entidade responsável por sua publicação. Entre eles, Margarida Gioielli, Sílvia Pompéia, Francisco Villela Pinto e Daniela Michell<sup>434</sup>, todos autores do material. Outra diferença entre o documento e o livro diz respeito à maneira de acessá-los, visto que o primeiro encontra-se disponível de forma gratuita na Internet e o segundo precisa ser adquirido pelo valor de R\$ 11,08.

De acordo com o site da Labor, o livro é “um sucesso na comunidade escolar voltado para educadores, gestores, pais, e todos que se interessam pela educação e suas estratégias”<sup>435</sup>. Ademais, consiste em “[...] uma leitura gostosa, prazerosa, que convida à reflexão e ao mesmo tempo dá várias dicas de como trabalhar em sala de aula por meio de projetos, aproveitando os saberes dos alunos, aliados ao saber do professor”<sup>436</sup>. O que deixa evidente tanto a intencionalidade formativa da publicação quanto a preferência de seus autores em relação à metodologia que deveria ser aplicada pelos professores em sala de aula, isto é, a implementação de projetos.

No tocante à estrutura, o livro possui sete capítulos, quais sejam: *Relação Escola Comunidade, Teoria e Prática, Atividades da Vida Diária AVD, A Escola no Mundo Moderno, Pequeno Projeto Didático, Avaliação e Dignidade*. Além disso, conta com um prefácio que apresenta a obra indicando, por exemplo, sua pretensão de expor a proposta pedagógica cunhada pela Labor Educacional, que, segundo o próprio documento, “[...] ajuda professores a terem sucesso mesmo com alunos ‘difíceis’ e reduz consideravelmente a evasão escolar” (GIOIELLI et al., 2015, p.<sup>437</sup> 22). O prefácio também deixa claro que a publicação pretende apresentar

[...] um testemunho de como os professores conseguem melhorar significativamente a aprendizagem na escola quando desenvolvem um ensino realmente comprometido com a vida dos seus alunos, seus saberes e suas necessidades, de como podem adotar práticas e posturas que despertam o

<sup>434</sup> Dentre os autores do livro, só foi possível localizar dados na Internet sobre a formação acadêmica de Sílvia Pompéia. Segundo seu LinkedIn, ela é Licenciada em Física, Especialista em Ensino de Física, Mestra em Ciência Ambiental e Doutora em Psicologia da Educação. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/s%C3%ADlvia-pomp%C3%A9ia-94612235/?ppe=1>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>435</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/publicacoes.asp>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>436</sup> Disponível em: <<http://www.labor.org.br/2015/publicacoes.asp>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

<sup>437</sup> A versão do livro analisada não é paginada e sim demarcada por posições. Portanto, em todas as citações literais desse material, no lugar referente à página, será registrada a posição indicada na publicação. Em função disso, a abreviatura “p.”, nesses casos, deve ser lida como posição e não como página. Ciente de que essas posições podem variar de acordo com algumas questões, alerto que o leitor de livros digitais utilizado foi o Kindle e tanto a fonte quanto a margem escolhidas para a exposição do conteúdo foi a menor possível.

interesse e envolvimento dos mesmos criando uma produtiva aliança com eles (GIOIELLI et al., 2015, p. 22).

Para além disso, “Educar para a Vida é um livro que relata experiências e mostra que elas dão certo” (GIOIELLI et al., 2015, p. 22). Argumento apresentado, a meu ver, no intuito de convencer os leitores a adotarem as experiências relatadas como modelos a serem seguidos. Afinal, quem deixaria de replicar algo que “deu certo”? Ou, empregando a expressão utilizada pelos organizadores da *Revista Avisa Lá*, que foi “testado e aprovado”? Ainda mais se essas experiências fizerem parte de “[...] uma proposta educacional que pode inspirar muitos educadores a tomar decisões próprias que irão mudar a realidade dos alunos” (GIOIELLI et al., 2015, p. 22).

Dando continuidade à sua apresentação, destaco que a publicação expõe uma forma de escrita diferenciada em comparação com as demais. Isso porque, além de manter uma espécie de conversa com o leitor, ela utiliza uma narrativa fictícia como pano de fundo que tem como personagem principal “[...] Marina, uma professora experiente que anda desgastada e desiludida com a profissão” (GIOIELLI et al., 2015, p. 56). Essa narrativa vai sendo desenvolvida apresentando as vivências cotidianas da docente ao desenvolver seu ofício na seção denominada *Era uma vez*, que introduz todos os capítulos do livro. Logo após, na seção *Nossa conversa*, que também se repete a cada novo capítulo, as atitudes de Marina, bem como das demais pessoas que convivem com ela na escola (colegas, alunos, pais, etc.), são analisadas pelos autores tomando como base alguns referenciais teóricos. A partir dessa análise, o assunto que pretende ser ensinado é desenvolvido, conforme exemplifico através do trecho que tem como foco a “Educação pelo sucesso” (GIOIELLI et al., 2015).

Quando Marina respondeu ao seu aluno Nelsinho de forma surpreendente, ela apenas passou duas ideias: que, para ela, ele não merecia ficar com a parte estragada, com o lado feio das coisas; e que ele tinha talento para a pintura. Em vez de desqualificá-lo, como ele mesmo e todo mundo esperava, ela revelou uma qualidade que ele tinha. Isso o desconcertou e foi um estímulo para que ele experimentasse pintar o mapa que acabou sendo um sucesso.

[...]

Nos poucos segundos em que respirou mais fundo antes de ser um espelho mau, Marina intuiu a tragédia daquele menino e mudou sua resposta. Assim, conseguiu ser um espelho bom para Nelsinho e isso repercutiu positivamente.

[...]

O que mudou em Marina foi apenas a atitude em relação ao seu trabalho e aos seus alunos: percebeu o valor que eles tinham e canalizou sua energia para

vencer, sabendo que isso só aconteceria através do sucesso dos seus alunos (GIOIELLI et al., 2015, p. 5042-5076).

Há ainda duas seções que também são recorrentes em todos os capítulos, a saber: *No seu caso, como é?* e *Agora é a sua vez*. Na primeira, são propostas algumas atividades para que o leitor identifique como o tema desenvolvido na seção *Nossa conversa* é encarado em seu contexto, incluindo testes que, ao final, enquadram o próprio contexto ou o leitor em alguma das categorias pré-estabelecidas<sup>438</sup>. Já na segunda seção são oferecidas sugestões para desenvolver um trabalho que vá ao encontro das reflexões realizadas pelos autores. Em relação a tais sugestões, ressalto que elas possuem um caráter especialmente prescritivo, na medida em que indicam de forma detalhada as atitudes que o professor deveria tomar em cada situação.

Ainda no tocante ao livro *Educar para a vida: Proposta Pedagógica Labor* chama atenção o fato de que, a partir de seu quarto capítulo, os leitores são incentivados a construir um “Pequeno Projeto Didático (PPD)” (GIOIELLI et al., 2015). Trabalho esse que vai sendo conduzido na seção *Agora é a sua vez* até o encerramento da obra, momento no qual os leitores são convidados a publicizarem seus projetos, conforme exposto no excerto a seguir:

Para finalizar seu PPD, só faltam os acabamentos finais. Então vamos lá! Mas lembre-se de não deixar o seu projeto fechado na gaveta. Se você gostou, mostre-o aos colegas, pode ser útil para eles. E não fique nisso: pode mandá-lo para a Associação Labor, que publicará muitos trabalhos enviados para troca de experiências. E você pode ir ainda mais longe! Muita gente coloca seus trabalhos na Internet, participa de concursos, etc. Há também revistas especializadas que sempre se interessam em receber relatos desse tipo (GIOIELLI et al., 2015, p. 5207).

Cabe destacar que a veiculação dos projetos na Internet ou em revistas especializadas, bem como sua utilização para inscrever-se em concursos, são estratégias identificadas no excerto como possibilidades do docente “ir ainda mais longe”. Talvez por isso, elas estejam entre as iniciativas das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos analisadas. Lamentavelmente, em uma sociedade na qual a espetacularização da carreira docente é percebida como algo necessário (FERREIRA, 2015), estranho seria se os leitores não fossem incentivados a publicizarem seus feitos, especialmente em veículos como esses. Afinal, eles teriam potencial para garantir maior notoriedade do que uma troca de experiências entre

---

<sup>438</sup> No ANEXO A há um exemplo dos testes apresentados no livro. Trata-se do teste disponível no capítulo *A Escola no Mundo Moderno*.

pares, que, no caso, mesmo sendo incentivada, é colocada em um patamar inferior comparada às demais formas de publicização.

Um último ponto que gostaria de enfatizar sobre tal publicação diz respeito ao modo como os leitores vão sendo conduzidos ao longo de suas diferentes seções. Faço tal destaque, pois esse modo me faz recordar a análise realizada por Larrosa (1994) sobre as “[...] práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (p. 37). Isso porque, é possível perceber que o livro procura colocar em ação “[...] tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação e ações práticas de autocontrole e autotransformação” (LARROSA, 1994, p. 37). Estratégias essas que, segundo o autor, ao se entrecruzarem em um dispositivo pedagógico, resultariam na experiência de si.

#### 6.1.4 Participação em discussões sobre educação

No intuito de abordar a estratégia intitulada Participação em discussões sobre educação, conforme já anunciado, os documentos analisados foram materiais midiáticos. Mas que materiais midiáticos são esses? Como eles foram escolhidos? Diferentemente das demais estratégias, ao invés de focar-me em algumas das organizações que as colocavam em prática, optei por contemplar as dez instituições estudadas nesta Tese. A partir dessa decisão, algumas delimitações metodológicas complementares foram realizadas. A primeira delas consistiu em restringir os materiais esquadrinhados a reportagens e entrevistas sobre educação nas quais a opinião de algum representante dessas organizações tivesse sido expressa. A segunda compreendeu a opção por analisar apenas os materiais disponíveis na rede mundial de computadores, excluindo os publicados em sites das próprias organizações. Já a terceira relacionou-se ao recorte temporal que seria considerado, isto é, de 2012 a 2017<sup>439</sup>.

Atendendo ao exposto, realizei buscas na Internet<sup>440</sup> a partir das denominações das instituições investigadas, bem como por meio do cruzamento da palavra educação com os nomes dos profissionais que ocupavam cargos de gestão nas dez organizações na época da pesquisa<sup>441</sup>. Essas buscas resultaram nos materiais midiáticos que apresento nos próximos

---

<sup>439</sup> Este período foi escolhido por referir-se aos últimos cinco anos.

<sup>440</sup> Utilizei o site do Google para realizar as referidas buscas. Isso ocorreu no mês de abril de 2017.

<sup>441</sup> Estes dados foram obtidos por meio dos sites das dez instituições esquadrinhadas nesta Tese.

dois quadros (quadro 10 e quadro 11), sendo o primeiro referente às reportagens e o segundo alusivo às entrevistas.

Quadro 10 – Reportagens analisadas

TÍTULO	LOCAL DE DIVULGAÇÃO	DATA DA PUBLICAÇÃO	REPRESENTANTE/S OUVIDO/S	CARGO/ ORGANIZAÇÃO
Boas lições que vêm do interior <sup>442</sup>	Jornal Gazeta do Povo	30 de março de 2013	- Priscila Fonseca da Cruz	- Presidente-executiva do Todos Pela Educação
Ensino Superior (sem título) <sup>443</sup>	Jornal Minas (Rede Minas) <sup>444</sup>	08 de janeiro de 2014	- Claudio de Moura Castro	- Conselheiro da Fundação Victor Civita
Educação no NE precisa de R\$ 20 bi para ter qualidade <sup>445</sup>	Revista Exame.com	15 de abril de 2014	- Priscila Fonseca da Cruz	- Presidente-executiva do Todos Pela Educação
Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país <sup>446</sup>	Revista Época Negócios	10 de janeiro de 2015	- Jorge Paulo Lemann - Denis Mizne	- Presidente da Fundação Lemann - Diretor-executivo da Fundação Lemann
Especialistas criticam ausência do MEC em plano da presidência para a educação <sup>447</sup>	Jornal O Estado de São Paulo	27 de abril de 2015	- Alejandra Velasco - Anna Penido - Claudio de Moura Castro	- Coordenadora do Movimento Todos Pela Educação - Diretora-executiva do Instituto Inspirare - Conselheiro da Fundação Victor Civita

<sup>442</sup> Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/boas-licoes-que-vem-do-interior-Oi0mqjcl23lv35uywukttf5om>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>443</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=B\\_YGfgALEhw](https://www.youtube.com/watch?v=B_YGfgALEhw)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>444</sup> De acordo com seu site oficial, a Rede Minas é a “3ª maior TV pública do Brasil”. Ela tem como objetivo “potencializar o intercâmbio de valores, educação e cultura para a população, por meio da produção e veiculação de programas de televisão de interesse público”. Disponível em: <<http://redeminas.tv/a-rede-minas/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>445</sup> Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/r-20-bilhoes-separam-educacao-no-ne-de-minimo-de-qualidade/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>446</sup> Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>447</sup> Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/especialistas-criticam-ausencia-do-mec-em-plano-da-presidencia-para-a-educacao/>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

Educação Brasileira 170: Gustavo Novaes e Anna Penido <sup>448</sup>	Programa Educação Brasileira (TV Cultura)	13 de agosto de 2014	- Anna Penido	- Diretora-executiva do Instituto Inspirare
Proposta para currículo comum nas escolas tem pontos polêmicos <sup>449</sup>	Jornal Nacional (Rede Globo)	5 de janeiro de 2016	- Priscila Fonseca da Cruz  - Denis Mizne	- Presidente-executiva do Todos Pela Educação  - Diretor-executivo da Fundação Lemann
O maior problema da educação no Brasil, segundo Jorge Paulo Lemann <sup>450</sup>	Revista InfoMoney	1º agosto de 2016	- Jorge Paulo Lemann	- Presidente da Fundação Lemann
Reforma proposta ao ensino médio tem viabilidade questionada e pode impactar na mensalidade <sup>451</sup>	Jornal Hoje em Dia	23 de setembro de 2016	- Claudio de Moura Castro	- Conselheiro da Fundação Victor Civita
Prova Brasil 2015: Análise do portal QEdu traça retrato sombrio da educação no país <sup>452</sup>	Jornal O Globo	20 de março de 2017	- Ernesto Martins Faria  - Priscila Fonseca da Cruz	- Gerente de Projetos da Fundação Lemann  - Presidente-executiva do Todos Pela Educação

Fonte: Autoria própria a partir de dados disponível na Internet.

<sup>448</sup> Disponível em: <[http://tvcultura.com.br/videos/34564\\_educacao-brasileira-170-gustavo-novaes-e-anna-penido.html](http://tvcultura.com.br/videos/34564_educacao-brasileira-170-gustavo-novaes-e-anna-penido.html)>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>449</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/01/proposta-para-curriculo-comum-nas-escolas-tem-pontos-polemicos.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>450</sup> Disponível em: <<http://www.infomoney.com.br/carreira/gestao-e-lideranca/noticia/5386935/maior-problema-educacao-brasil-segundo-jorge-paulo-lemann>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>451</sup> Disponível em: <<http://hojeemdia.com.br/horizontes/educa%C3%A7%C3%A3o/reforma-proposta-ao-ensino-m%C3%A9dio-tem-viabilidade-questionada-e-pode-impactar-na-mensalidade-1.415759>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>452</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/prova-brasil-2015-analise-do-portal-qedu-traca-retrato-sombrio-da-educacao-no-pais-21084493#ixzz4hRXfKw00>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

Quadro 11 – Entrevistas analisadas

TÍTULO	LOCAL DE DIVULGAÇÃO	DATA DA PUBLICAÇÃO	REPRESENTANTE/S OUVIDO/S	CARGO/ ORGANIZAÇÃO
Tecnologias de informação e comunicação na educação básica <sup>453</sup>	Univesp TV	4 de julho de 2012	- Anna Penido	- Diretora-executiva do Instituto Inspirare
Entrevista com Mozart Neves Ramos – As respostas dos especialistas <sup>454</sup>	Site da campanha A educação precisa de respostas <sup>455</sup>	Edição de 2012	- Mozart Neves Ramos	- Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna
Entrevista com Priscila Fonseca da Cruz – As respostas dos especialistas <sup>456</sup>	Site da campanha A educação precisa de respostas <sup>457</sup>	Edição de 2012	- Priscila Fonseca da Cruz	- Presidente-executiva do Todos Pela Educação
Entrevista com Viviane Senna – As respostas dos especialistas <sup>458</sup>	Site da campanha A educação precisa de respostas <sup>459</sup>	Edição de 2012	- Viviane Senna	- Presidente do Instituto Ayrton Senna
Viviane, do Instituto Ayrton Senna, comenta mudanças na educação no século XXI <sup>460</sup>	Programa Mais Você (Rede Globo)	19 de maio de 2015	- Viviane Senna	- Presidente do Instituto Ayrton Senna
O modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna <sup>461</sup>	UOL Educação/ BBC Brasil	5 de junho de 2015	- Viviane Senna	- Presidente do Instituto Ayrton Senna
Educação é baseada em achismos, não em ciência, diz Viviane Senna <sup>462</sup>	Jornal Folha de São Paulo	17 de junho de 2015	- Viviane Senna	- Presidente do Instituto Ayrton Senna

<sup>453</sup> Disponível em: <[http://tvcultura.com.br/videos/36550\\_tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-na-educacao-basica-anna-penido.html](http://tvcultura.com.br/videos/36550_tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-na-educacao-basica-anna-penido.html)>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>454</sup> Disponível em: <[http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1443,0,0\\_0,Mozart-Neves-Ramos.html](http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1443,0,0_0,Mozart-Neves-Ramos.html)>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>455</sup> Campanha da RBS TV, afiliada da Rede Globo.

<sup>456</sup> Disponível em: <[http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1445,0,0,0\\_Priscila-Fonseca-da-Cruz.html](http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1445,0,0,0_Priscila-Fonseca-da-Cruz.html)>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>457</sup> Campanha da RBS TV, afiliada da Rede Globo.

<sup>458</sup> Disponível em: <[http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1448,0,0,0\\_Viviane-Senna.html](http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/pagina,1448,0,0,0_Viviane-Senna.html)>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>459</sup> Campanha da RBS TV, afiliada da Rede Globo.

<sup>460</sup> Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/4191126/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>461</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2015/06/05/o-modelo-de-escola-atual-parou-no-seculo-19-diz-viviane-senna.htm>>. Acesso em: 7 maio 2017.

<sup>462</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

“A nossa elite é muito rasa e voltada para si mesma” <sup>463</sup>	Revista Época Negócios	17 de junho de 2015	- Viviane Senna	- Presidente do Instituto Ayrton Senna
Não se pode usar currículo nacional como receitinha, diz diretora de ONG <sup>464</sup>	Jornal Folha de São Paulo	17 de setembro de 2015	- Priscila Fonseca da Cruz	- Presidente-executiva do Todos Pela Educação
Entrevista com Anna Penido – Inspirare <sup>465</sup>	RioEduca.net	29 de julho de 2016	- Anna Penido	- Diretora-executiva do Instituto Inspirare
Claudio de Moura Castro: "Quanto pior a prova, mais oportunidade os pobres têm, porque é decoreba" <sup>466</sup>	Jornal Zero Hora	02 de setembro de 2016	- Claudio de Moura Castro	- Conselheiro da Fundação Victor Civita
Viviane Senna – O que muda a consciência é a educação <sup>467</sup>	Site da Associação Paulista de Medicina	15 de setembro de 2016	- Viviane Senna	- Presidente do Instituto Ayrton Senna

Fonte: Autoria própria a partir de dados disponível na Internet.

Como é possível perceber nos quadros 10 e 11, mesmo tendo como foco as dez organizações da sociedade civil sem fins lucrativos analisadas, apenas representantes de cinco delas têm sua opinião expressa nos materiais midiáticos localizados a partir dos critérios metodológicos supracitados, são elas: Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Fundação Victor Civita, Todos Pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Saliento que, do mesmo modo que há recorrência no tocante às instituições que têm seus representantes chamados a opinar, há reincidência em relação aos próprios representantes. Faço tal afirmação, visto que em um total de vinte e duas reportagens e entrevistas, a quantidade de pessoas ouvidas limita-se a nove, a saber: Viviane Senna, Priscila Fonseca da Cruz, Anna Penido, Claudio de Moura Castro, Jorge Paulo Lemann, Denis Mizne, Ernesto Martins Faria, Mozart Neves Ramos e Alejandra Velasco, sendo os três últimos os únicos que têm seu ponto de vista sobre educação expresso em apenas um material midiático.

Tal situação remete-me a um artigo de opinião localizado a partir das buscas que originaram os materiais empíricos detalhados anteriormente. Ele foi escrito pela jornalista

<sup>463</sup> Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/06/nossa-elite-e-muito-rasa-e-voltada-para-si-mesma.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>464</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1682781-nao-se-pode-usar-curriculo-nacional-como-receitinha-diz-diretora-de-ong.shtml>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>465</sup> Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=16&id=5547>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>466</sup> Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/09/claudio-de-moura-castro-quanto-pior-a-prova-mais-oportunidade-os-pobres-tem-porque-e-decoreba7361626.html>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

<sup>467</sup> Disponível em: <<http://associacaopaulistamedicina.org.br/noticia/viviane-senna-o-que-muda-a-consciencia-e-a-educacao>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

Helena Borges e foi publicado no dia 04 de novembro de 2016 no site *The Intercept Brasil*<sup>468</sup> sob o título *Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com a sua ideologia*. Nesse artigo, a autora destaca a “surdez” dos parlamentares para com os estudantes e profissionais da educação na discussão sobre a Reforma do Ensino Médio. Em contrapartida, salienta o interesse manifestado por eles em ouvir os “representantes de bilionários presidentes de fundações educacionais”<sup>469</sup>. Recordei-me desse artigo justamente porque, entre os sete nomes mencionados em uma lista apresentada pela jornalista com o intuito de indicar quais seriam esses representantes, os de Denis Mizne, Anna Penido e Priscila Fonseca da Cruz estavam presentes. Pelo exposto e fazendo uma alusão ao que diz a autora do artigo, poderia inferir que não só o governo teria interesse em ouvir essas pessoas no que se refere à educação, mas a mídia também.

Ao refletir sobre os motivos para tal interesse, poderíamos imaginar que um deles seria o fato desses profissionais terem expertise em educação. Afinal, na maior parte dos materiais midiáticos esquadrihados, eles são identificados como “especialistas” no assunto. Entretanto, conforme é possível observar no quadro 12, nenhum deles possui formação inicial na área, visto que quatro são graduados em Economia, dois em Direito (sendo um deles também em Administração), um em Psicologia, um em Engenharia Química e um em Jornalismo.

Quadro 12 – Formação acadêmica dos representantes das organizações que tiveram sua opinião expressa nos materiais midiáticos

NOME	FORMAÇÃO
Viviane Senna (Presidente do Instituto Ayrton Senna)	“Graduada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica em São Paulo, com especialização em Psicologia Junguiana pelo Instituto Sede Sapientiaes da Universidade Católica” <sup>470</sup> .
Priscila Fonseca da Cruz (Presidente-executiva do Todos Pela Educação)	“Graduada em Administração (FGV) e Direito (USP), mestre em Administração Pública (Harvard Kennedy School)” <sup>471</sup> .

<sup>468</sup> O *The Intercept Brasil* é uma espécie de versão brasileira do *The Intercept*, publicação on-line que “busca contribuir para maior transparência de órgãos de governo, empresas e sociedade”. Teria como objetivo “oferecer uma cobertura alternativa de temas de grande interesse público”. Disponível em: <[https://www.facebook.com/pg/TheInterceptBr/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/TheInterceptBr/about/?ref=page_internal)>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>469</sup> Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>470</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/diretores/viviane-senna/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>471</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

Anna Penido (Diretora-executiva do Instituto Inspirare)	“Jornalista formada pela UFBA com especialização em Direitos Humanos pela Universidade de Columbia e em Gestão Social para o Desenvolvimento pela UFBA” <sup>472</sup> .
Cláudio de Moura Castro (Conselheiro da Fundação Victor Civita)	“Formado em Economia pela UFMG, mestre pela Universidade de Yale, iniciou o programa de doutorado em economia na Universidade da Califórnia em Berkeley, terminando na Universidade de Vanderbilt” <sup>473</sup> .
Jorge Paulo Lemann (Presidente da Fundação Lemann)	Graduado em Economia pela Universidade Harvard <sup>474</sup> .
Denis Mizne (Diretor-executivo da Fundação Lemann)	Formado em Direito pela USP e especialista em Direitos Humanos pela Universidade de Columbia <sup>475</sup>
Ernesto Martins Faria (Gerente de Projetos da Fundação Lemann)	“Graduado em Ciências Econômicas pelo Insper Instituto de Ensino e Pesquisa (2008), com extensão em Econometria Aplicada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe-USP, 2012) e mestre em Gestão e Políticas Públicas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP, 2015)” <sup>476</sup> .
Mozart Neves Ramos (Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna)	“Engenheiro químico formado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutor em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor [sic] em Química pela Politécnica de Milão – Itália” <sup>477</sup> .
Alejandra Velasco (Coordenadora do Movimento Todos Pela Educação)	Graduada em Economia pelo Instituto Tecnológico Autónomo de México e mestre em Análise de Políticas Públicas pela Universidade de Chicago <sup>478</sup> .

Fonte: Autoria própria a partir de dados disponível na Internet.

Pensando melhor, em uma racionalidade na qual se pretende estender a lógica de mercado às políticas de cunho social, não seriam as expertises relacionadas à educação que chamariam a atenção tanto do governo quanto da mídia, mas justamente às relacionadas à lógica empresarial. E essas, muito provavelmente, grande parte desses profissionais deve possuir.

Antes de encerrar a apresentação sobre os materiais midiáticos, chamo a atenção para o fato de que, assim como no caso das demais iniciativas analisadas até aqui, as reportagens e as entrevistas atuam na formação de professores, particularmente, por meio da colocação em destaque e da valorização de certos comportamentos e práticas

<sup>472</sup> Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/br/comunidade/anna-penido/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>473</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/conselheiros.shtml>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>474</sup> Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/0,,EDR82833-8374,00.html>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>475</sup> Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/denis-mizne-49b1a7/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>476</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4326921U0>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>477</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/diretores/mozart-neves-ramos/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

<sup>478</sup> Disponível em: <<https://www.linkedin.com/in/alejandra-meraz-velasco-8b759252/>>. Acesso em 06 fev. 2018.

considerados os mais adequados para esse grupo de profissionais. Além disso, destaco que, como as aprendizagens que pretendem ser ensinadas através desses materiais são, em geral, as mesmas expostas em outras iniciativas, colocar em prática a estratégia Participação em discussões sobre educação pode ser uma forma de aproveitar a potência do “caráter pedagógico da mídia” (FISCHER, 2002) para ratificar a “veracidade” dessas lições.

#### 6.1.5 Oferta de programas de formação e cursos independentes

De acordo com o exposto no capítulo em que apresento as opções metodológicas desta Tese, o *Programa STEM Brasil*, o *Multicurso Matemática* e o curso *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* são as iniciativas investigadas nesta pesquisa referentes à estratégia denominada Oferta de programas de formação e cursos independentes. Antes de apresentá-las uma a uma, destaco que, diferentemente das iniciativas relacionadas às outras quatro estratégias por meio das quais, junto a essa, a pedagogia em exame estaria sendo implementada, o *Programa STEM Brasil*, o *Multicurso Matemática* e o curso *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* mantêm um funcionamento significativamente próximo ao efetivado pelas instituições escolares, conforme procurarei demonstrar ao longo desta subseção.

Nesse sentido, inicio apresentando o *Programa STEM Brasil*<sup>479</sup> que é implementado pela Worldfund e tem como objetivo

“[...] formar educadores excepcionais nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) para que possam preparar alunos de escolas públicas para a faculdade e, conseqüentemente, para uma carreira mais próspera”<sup>480</sup>.

Até o momento, ele já foi implementado em dezesseis estados brasileiros, quais sejam: Acre, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Segundo dados disponíveis no site da Worldfund, desde sua criação em 2009, 4.098 professores já participaram da iniciativa, impactando 458.178 estudantes<sup>481</sup>.

Por ser um programa com duração de dois anos, possui uma carga horária significativa, isto é, 180 horas, e é composto por diferentes ações, como: “[...]”

<sup>479</sup> Em comparação com as outras iniciativas analisadas, há poucos dados disponíveis sobre este programa na Internet.

<sup>480</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/stem-brazil/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

<sup>481</sup> Dados disponíveis no link: <<https://worldfund.org/pt/programs/stem-brasil.html>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

acompanhamento personalizado, formações presenciais, além de capacitações on-line em uma plataforma colaborativa que permite o compartilhamento de boas práticas entre colegas”<sup>482</sup>. Entre os procedimentos efetivados no acompanhamento personalizado estão as visitas às escolas realizadas pelos formadores do *STEM Brasil* nas quais eles costumam assistir às aulas e entrevistar docentes, estudantes e funcionários das instituições. Além de manter contato com os professores participantes por meio dessas visitas, os formadores interagem nos encontros presenciais, no decorrer das formações on-line, bem como na *Comunidade de Aprendizagem Virtual*<sup>483</sup> própria do programa.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das referidas ações “[...] enfatiza a mão na massa para dar vida ao currículo obrigatório de ciências e matemática dos estados brasileiros”<sup>484</sup>. Algo que reporta a uma das qualidades que as ações de formação de professores deveriam possuir de acordo com os documentos esquadrihados, conforme abordarei no próximo capítulo. Nesse sentido, as atividades destinadas aos docentes são organizadas com base no ensino por problemas e projetos. Ressalto que essa mesma metodologia é indicada pelos formadores ao longo do programa para que seja multiplicada pelos professores em suas salas de aula.

Assim como o *STEM Brasil*, o *Multicurso Matemática* — iniciativa da Fundação Roberto Marinho — também é um programa de formação continuada de docentes. Entretanto, ele é direcionado apenas a professores que lecionam o componente curricular de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio<sup>485</sup>. Seu objetivo é “[...] estimular os educadores a ampliar competências e modificar suas práticas de ensino”<sup>486</sup>. Nesse sentido, coloca em funcionamento um conjunto de ações tanto presenciais quanto virtuais.

Com relação à metodologia empregada no *Multicurso Matemática*, saliento que ela é baseada no trabalho em grupo e na criação de uma rede colaborativa de aprendizagem constituída por educadores. Rede essa que tem como intuito desenvolver “[...] um trabalho mais dinâmico, atual, inovador, que desperte a vontade de

<sup>482</sup> Disponível em: <[https://worldfund.org/images/stem\\_files/Brasil\\_2\\_pager\\_PT.compressed.pdf](https://worldfund.org/images/stem_files/Brasil_2_pager_PT.compressed.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2018.

<sup>483</sup> A *Comunidade de Aprendizagem Virtual* é uma plataforma on-line na qual professores, formadores e membros da equipe do *STEM Brasil* podem compartilhar recursos e experiências. Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/stem-brazil/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

<sup>484</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/pt/programs/stem-brasil.html>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

<sup>485</sup> Contudo, há Multicursos direcionados a professores de outros componentes curriculares. Optei por analisar o *Multicurso Matemática*, em razão da quantidade de dados disponíveis na Internet ser maior em comparação com os demais.

<sup>486</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/o-que-e/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

aprender, ajudando a transformar o contexto educacional, social e local”<sup>487</sup>. De acordo com o site da Fundação Roberto Marinho, essa metodologia possui a flexibilidade necessária para ser aplicada em diferentes realidades escolares. No caso do *Multicurso Matemática*, até junho de 2018, ele havia sido implementado no Espírito Santo e em Goiás, totalizando, nos dois estados, 8 mil professores participantes e 485 mil estudantes impactados<sup>488</sup>. Números favorecidos pelo fato do programa ter sido realizado em parceria com as Secretarias da Educação dos respectivos estados. Situação que ratifica uma das práticas recorrentes no desenvolvimento de ações de capacitação docente por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, isto é, as parcerias com instituições públicas de educação<sup>489</sup>.

Para inscrever-se no programa, em primeiro lugar, é necessário lecionar a disciplina de Matemática na Rede Estadual de Ensino. Cumprindo esse pré-requisito, basta assinar um termo de compromisso e, posteriormente, preencher uma ficha de cadastro. Assim como acontece em uma instituição escolar, há períodos pré-estabelecidos para que as inscrições sejam efetivadas, assim como existe limitação em relação à quantidade de vagas para a participação na iniciativa.

O currículo do programa da Fase 3 — última edição do *Multicurso Matemática* realizada até o momento<sup>490</sup> — encontra-se organizado em três módulos semestrais. Os módulos funcionam, basicamente, da seguinte forma: os professores que não possuem certificação na Fase 2 reúnem-se nos *Grupos de Estudos Específicos* formados por até oito docentes a fim de realizar os roteiros de trabalho; já os que possuem certificação são encaminhados diretamente para os cursos on-line<sup>491</sup>. Entretanto, uma vez por mês, os dois grupos encontram-se nos *Grupos de Estudo Integrados*, constituídos, em geral, por até quinze pessoas. Nesses grupos, ocorre a troca de experiências e a realização de estudos. Além desses encontros, há os *Encontros Locais de Interação*, trimestrais, nos quais os envolvidos no programa “[...] se reúnem para participar de seminários, oficinas,

<sup>487</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/o-que-e/>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

<sup>488</sup> Dados disponíveis no site: <<http://www.multicursomatematica.org.br/o-que-e/>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

<sup>489</sup> Esta prática foi identificada tanto nas análises que realizei quanto em algumas das teses e dissertações que fizeram parte do material empírico do estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte” apresentado no segundo capítulo desta tese, especialmente pelas investigações que pertencem ao grupo denominado *Parceria público-privada* (Ver APÊNDICE B).

<sup>490</sup> A última edição do *Multicurso Matemática* foi concluída em 2013.

<sup>491</sup> Ao longo do programa, os professores devem realizar “[...] 6 cursos [on-line] com duração de 2 meses cada, sendo 6 semanas de atividades regulares e 2 semanas de intervalo entre um curso e outro. Os cursos englobam atividades multimídia, com uso de vídeos e softwares matemáticos e utilizam recursos como fóruns, chats, wiki etc.”. Disponível em: <[http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=participan\\_tes](http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=participan_tes)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

palestras e outras atividades presenciais”<sup>492</sup> e os encontros virtuais na *Rede Social de Aprendizagem* que tem como finalidade o intercâmbio de conhecimentos.

Com relação aos grupos de estudo supracitados, é esclarecido no site do *Multicurso Matemática* que eles são organizados por pessoas ligadas à Secretaria Estadual de Educação e que é esse mesmo grupo de técnicos que designa um tutor “[...] para acompanhar a trajetória de cada grupo, orientar sua produção e avaliar o desempenho”<sup>493</sup>. Nesse mesmo local, é informado também que os grupos elegem entre seus membros um coordenador e um suplente. Dentre as funções do coordenador ou, em sua falta, do suplente, encontra-se a postagem das atividades coletivas no ambiente virtual no prazo determinado e o controle da frequência dos componentes do grupo. Essa divisão de funções em busca de favorecer o ensino simultâneo remete-me à lógica da vigilância hierárquica, uma das práticas do poder disciplinar. Isso porque, segundo Foucault (2012d), a função de vigiar<sup>494</sup>, no caso das instituições escolares, costuma ser dividida entre o professor e seus “melhores alunos”. Justamente o que parece ser possibilitado nessa situação que analiso, sendo que o tutor ocuparia o lugar do professor e o coordenador a posição de “melhor aluno”. Afinal, para assumir a função de coordenador (ou mesmo de suplente), é necessário possuir uma série de pré-requisitos, como: integrar regularmente o grupo; ser graduado e ter experiência de, no mínimo, dois anos no ensino; possuir disponibilidade e motivação para contribuir com a função; gostar de trabalhar em equipe e ter experiência nesse sentido; e possuir fácil acesso à Internet e habilidades para a navegação on-line<sup>495</sup>.

Outra prática empregada nas instituições escolares que é efetivada no *Multicurso Matemática* é a certificação dos que concluem determinada etapa com êxito. No caso do programa, há a possibilidade de receber certificação total ou parcial. A certificação total é ofertada aos professores que concluem os três módulos da iniciativa e refere-se à 240 horas. Já a certificação parcial destina-se aos docentes que finalizam um ou dois módulos do programa e diz respeito, respectivamente, à 80 horas e à 160 horas.

---

<sup>492</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=participantes>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

<sup>493</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=participantes>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

<sup>494</sup> Ressalto que, “inicialmente, essas funções eram de caráter apenas relacionado à vigilância, como: anotar quem levantava da classe, quem conversava, quem esquecia os materiais, assim como informar aos pais sobre as faltas cometidas na escola, etc. Mais tarde, a essas funções, foram acrescidas funções pedagógicas, como: ensinar/tomar a lição, adequar os recém chegados às dinâmicas da escola, entre outras, com o objetivo de multiplicar a eficiência do ensino mútuo” (KNÖPKER, 2014, p. 44-45).

<sup>495</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/faq/?category=coordenador>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

Conforme já anunciado, além dos programas de formação — como é o caso do *STEM Brasil* e do *Multicurso* —, as organizações analisadas implementam uma série de cursos independentes. Dentre eles, o *Ensino Híbrido*<sup>496</sup>: *Personalização e Tecnologia na Educação* corresponde à iniciativa esquadrinhada nesta Tese. Esse curso faz parte de um portfólio de ações do mesmo gênero oferecidas pela Fundação Lemann no intuito de atuar na formação de professores. Ele é ofertado em parceria com o Instituto Península e encontra-se disponível na plataforma Coursera. Como as demais capacitações disponibilizadas nesse local, sua carga horária de 40 horas é composta por atividades a distância.

A expectativa dos organizadores frente ao oferecimento dessa iniciativa é que ela seja capaz de apresentar

[...] possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de forma a alcançar uma série de benefícios no dia a dia da sala de aula, entre eles: Aproximação da realidade escolar com o cotidiano do aluno; Maior engajamento dos alunos no aprendizado; Melhor aproveitamento do tempo do professor; Ampliação do potencial do professor para intervenções efetivas; Planejamento personalizado<sup>497</sup>.

Para matricular-se no curso, existem duas formas: uma para quem pretende apenas cursá-lo sem certificação<sup>498</sup> e outra para quem deseja obter seu certificado de conclusão. No primeiro caso, o acesso é gratuito; basta preencher uma ficha de inscrição no site da plataforma Coursera e, logo em seguida, já é possível iniciar a realização das atividades. No segundo caso, é preciso desembolsar um valor de US\$ 29,00<sup>499</sup>. Entretanto, no mesmo local em que as matrículas na iniciativa devem ser efetivadas, há o anúncio da existência de um auxílio financeiro destinado aos que não têm condições de pagar essa taxa. Os candidatos a ele devem preencher um requerimento que, dentre outras informações, solicita dados referentes aos motivos pelos quais o potencial cursista estaria pleiteando tal auxílio, assim como sobre de que forma o curso o ajudaria a alcançar seus objetivos profissionais. Após, o requerimento é enviado aos responsáveis pela formação, podendo levar até 15 dias para que a resposta em relação a ele seja enviada ao solicitante.

<sup>496</sup> De acordo com Lilian Bacich, professora do curso, o ensino híbrido “[...] é a integração do ensino presencial com o ensino on-line de forma que você consiga o máximo de potencial das duas formas de ensinar e aprender para que o aluno possa aprender mais e melhor dentro das potencialidades dele”. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=VFk\\_EFMWv10](https://www.youtube.com/watch?v=VFk_EFMWv10)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

<sup>497</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

<sup>498</sup> Forma utilizada para matricular-me na iniciativa, visto que, conforme mencionado no capítulo *Trajatória metodológica da pesquisa*, esse procedimento tornou-se necessário a fim de que eu pudesse acessar os materiais disponíveis na plataforma do curso.

<sup>499</sup> Por ser uma plataforma de origem norte-americana a cobrança dos cursos é realizada em dólar.

Ao realizar o primeiro acesso ao site específico do curso, além de começar a contar o prazo para sua conclusão, que é de dez semanas, é possível obter esclarecimentos em relação ao seu funcionamento. Esses esclarecimentos encontram-se no link *Informações sobre o curso*, que, junto a outros três — *Início do curso*, *Notas e Fóruns de discussão* — compõe a estrutura de links principais que o cursista deve acessar.

No tocante aos esclarecimentos apresentados no link *Informações sobre o curso*, destaco que, dentre eles, são expostos dados, como objetivo, carga horária, processo de avaliação, docentes, etc. Com relação ao processo de avaliação, é informado apenas que é necessário “[...] ganhar uma nota de aprovação em cada uma das tarefas obrigatórias – que podem ser testes, tarefas avaliadas por colegas ou tarefas de programação”<sup>500</sup>. No que concerne aos docentes, é esclarecido que um deles é Fernando Mello Trevisani, Mestre em Tecnologias e Educação Matemática e consultor da Fundação Lemann. Já a outra, é Lilian Bacich, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e consultora do Instituto Península. Além disso, é informado que ambos possuem formação inicial na área da educação, sendo o primeiro licenciado em Matemática e a segunda em Ciências Físicas e Biológicas<sup>501</sup>. Algo que, pelo exposto até aqui, não é frequente nas iniciativas das organizações investigadas, na medida em que os profissionais com formação na área educacional têm sido postos em segundo plano em detrimento dos que possuem formação relacionada à lógica empresarial. Contudo, talvez uma das explicações para tal situação possa estar relacionada ao que é exposto na reportagem *Como Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil, pretende mudar a educação no país*<sup>502</sup>. Isso porque, nesse material é afirmado que uma das estratégias colocadas em prática pelo presidente de uma das organizações responsáveis pelo curso quando não entende sobre o assunto que pretende investir é cercar-se de especialistas na área<sup>503</sup>.

No link *Início do curso* é onde se têm acesso aos diferentes materiais que fazem parte da iniciativa. Esses materiais estão organizados por semana e são de cunho variado. Há, por exemplo, leituras, questionários, vídeo-aulas, fóruns, testes, bem como solicitação para que sejam elaborados planos de aula na perspectiva recomendada pelo curso. Em relação às atividades, chamo a atenção para o fato de que elas não são corrigidas pelos professores e sim

<sup>500</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/home/info>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

<sup>501</sup> Os dados sobre a formação dos professores que ministram o curso encontram-se disponíveis em uma espécie de currículo que pode ser acessado clicando no nome de cada um deles no link *Informações sobre o curso*. Acesso em: 08 fev. 2018.

<sup>502</sup> Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

<sup>503</sup> Refiro-me à Jorge Paulo Lemann, presidente da Fundação Lemann.

pelos colegas, visto que, conforme é informado no e-mail enviado aos cursistas ao inscrever-se na capacitação<sup>504</sup>,

[...] os cursos do Coursera são auto-instrucionais e, portanto, como característica, não contam com tutoria ou acompanhamento dos tutores, mas contam com uma comunidade de estudantes que colaboram entre si para a construção de conhecimentos<sup>505</sup>.

Evidenciando a existência de um currículo a ser seguido, cada semana representa um módulo do curso e possui um tema específico, a saber: Apresentação do curso Ensino Híbrido; Introdução ao Ensino Híbrido e reflexões iniciais; O papel do professor no Ensino Híbrido; O espaço escolar em uma perspectiva híbrida; O estudante e sua autonomia no Ensino Híbrido; O uso das tecnologias digitais no contexto escolar; Como avaliar em uma perspectiva híbrida?; Reflexões sobre a cultura escolar na contemporaneidade; A gestão escolar e a implementação de novos desafios; e Reflexões e conclusões finais, nessa ordem. Ao analisar tais temas, é possível perceber certa semelhança entre eles e os que deveriam, segundo Libâneo (2013), ser abordados nos cursos de formação inicial de professores no tocante à Didática. Isso porque, eles expressam preocupação com os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino. Questões que, de acordo com o autor, estariam ligadas às discussões contemporâneas sobre o tema.

No link *Notas* são agrupadas as dez atividades avaliativas que o cursista deve realizar até concluir a capacitação. Junto a cada uma delas é expressa a data limite de envio (denominada de vencimento da atividade), seu peso, se o aluno foi aprovado ou não e qual a nota obtida. Trata-se, a meu ver, de um painel de monitoramento a fim de que o cursista, bem como outras pessoas (ou mesmo programas de computador) possam acompanhar como está ocorrendo o envolvimento no curso. Até porque, é por meio da realização dessas e de outras atividades que a “presença” na iniciativa é controlada.

No link *Fóruns de discussão*, como o próprio título anuncia, encontram-se reunidos os dez fóruns em que o aluno deve participar ao longo do tempo previsto para a finalização do curso. Assim como as demais atividades, eles também estão organizados por semana, sendo que o assunto a ser discutido em cada um deles é o mesmo desenvolvido naquele período. Em relação às postagens realizadas, é possível perceber que, além de haver interação entre os

---

<sup>504</sup> O envio de e-mail's é uma prática adotada pelos organizadores do curso. É dessa forma, por exemplo, que o cursista é alertado sobre o descumprimento dos prazos determinados para a realização das atividades.

<sup>505</sup> ENSINO HÍBRIDO: PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO COURSE TEAM. **Bem-vindo ao “Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação”!** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por Mônica Knöpker em 11 ago. 2017.

colegas nos diferentes fóruns, mesmo sendo um curso auto-instrucional, há algumas intervenções dos professores responsáveis pela formação, especialmente quando as postagens referem-se a dúvidas apresentadas pelos participantes.

Um último destaque que faço no tocante ao curso *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*, diz respeito à metodologia empregada nele. Metodologia essa baseada em experiências reais exitosas que teriam em comum o foco na aprendizagem dos alunos<sup>506</sup>. Ademais, conforme é informado em um dos vídeos sugeridos no curso,

Além dessa bagagem de casos bem sucedidos, o curso se organiza em uma metodologia de experimentação e troca de informação com base na apresentação de diferentes realidades em vídeo-aulas, junto a depoimento de professores e alunos, como também na análise de casos reais<sup>507</sup>.

Faço tal destaque, pois essa metodologia remete-me a, pelo menos, três questões. A primeira delas, às discussões realizadas na subseção *Da pedagogia às pedagogias* sobre a sociedade da aprendizagem e a mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem que advém dessa forma de compreensão. Mudança essa que estaria relacionada às “necessidades” da lógica neoliberal, visto que, conforme já mencionado, a capacidade de aprender a aprender torna-se decisiva na formação de capital humano, um dos imperativos dessa lógica. A segunda, às reflexões que serão apresentadas no próximo capítulo sobre as características esperadas de uma formação de professores considerada de excelência. Até porque, tal metodologia prioriza uma das demandas identificadas pelas organizações estudadas como importantes nesse sentido, isto é, o foco nas necessidades da escola/do professor que, no caso do curso, seria suprido por meio da análise de “casos reais”. Já a terceira questão a que me refiro diz respeito à prática de apresentação de modelos “bem sucedidos” para que sirvam de inspiração aos professores.

Ao concluir a apresentação do *STEM Brasil*, do *Multicurso Matemática* e do curso *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*, assim como ao tomar conhecimento de outras iniciativas da mesma natureza desenvolvidas por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, me arrisco a inferir que, diferentemente das demais estratégias apresentadas nas outras subseções que possuem características condizentes com as pedagogias culturais, a Oferta de programas de formação e cursos independentes funciona como uma espécie de pedagogia escolar. Afinal, as iniciativas que a colocam em ação

<sup>506</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/f7z3b/por-que-ensino-hibrido>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

<sup>507</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/f7z3b/por-que-ensino-hibrido>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

efetivam uma quantidade significativa de práticas características desse tipo de pedagogia. Refiro-me, por exemplo, à realização de matrícula/inscrição, ao registro de frequência, à delimitação de carga horária, à efetivação de avaliações, à exigência de tempo determinado para a conclusão das atividades, ao exercício da vigilância hierárquica, à certificação, etc. Além disso, outras duas situações reforçam esse argumento, a saber: o fato de tais iniciativas serem ofertadas, geralmente, em ambientes virtuais de aprendizagem<sup>508</sup> ou, até mesmo, em instituições escolares, assim como delas deixarem claro que têm como propósito o processo de ensino e aprendizagem, algo que não costuma acontecer no caso de pedagogias culturais.

Em virtude disso, julgo ser crível afirmar que a pedagogia que defendo estar sendo colocada em operação por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no intuito de atuar na formação de professores não pode ser caracterizada (apenas) como uma pedagogia cultural, como eu suspeitava que fosse ao iniciar a Tese, nem mesmo (apenas) como uma pedagogia escolar. Então, que tipo de pedagogia seria essa? Em busca de explicar minha hipótese de resposta para tal questionamento, escrevo o tópico seguinte deste capítulo.

## **6.2 De que tipo de pedagogia estou falando?**

Como dito anteriormente, esta seção tem como propósito explicar que tipo de pedagogia acredito que esteja sendo colocada em operação pelas instituições do gênero estudado no intuito de operar no nicho da formação docente. Nesse sentido, em primeiro lugar, julgo ser importante ratificar que, a meu ver, essa pedagogia é implementada, basicamente, por meio das cinco estratégias que acabam de ser esquadrihadas, quais sejam: a) Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso; b) Realização e/ou publicização de pesquisas; c) Publicação de revistas, livros e outros documentos; d) Participação em discussões sobre educação; e e) Oferta de programas de formação e cursos independentes. Estratégias essas que são consumadas mediante diferentes iniciativas.

Partindo desse pressuposto, bem como considerando que a estratégia Oferta de programas de formação e cursos independentes é implementada por intermédio de ações que possuem atributos próprios das pedagogias escolares, enquanto as demais estratégias são

---

<sup>508</sup> De acordo com Dillenburg e Teixeira (2011), “ambientes virtuais de aprendizagem são softwares desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem via Web” (p. 971). Tais autores afirmam, ainda, que alguns desses ambientes “[...] reproduzem a sala de aula presencial física para o meio online, outros buscam, além de simplesmente reproduzir ambientes educacionais existentes para um novo meio, usar a tecnologia para propiciar aos aprendizes novas ferramentas que facilitem a aprendizagem” (p. 971). Levando isso em consideração, pode-se dizer que eles possuem um propósito muito parecido com o das instituições escolares, sendo, quiçá, uma espécie de atualização desse tipo de instituição.

efetivadas através de iniciativas que possuem peculiaridades condizentes com as pedagogias culturais, me parece possível afirmar que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos atuariam no nicho da formação de professores por meio de uma pedagogia a qual denomino de híbrida. Isso porque, ela resultaria justamente da combinação de elementos diferentes, como aponta um dos significados dessa palavra<sup>509</sup>, isto é, da fusão de características das pedagogias escolares e das pedagogias culturais. Ou, dito de outra maneira, ela emergiria da mescla de duas coleções distintas que, ao se unirem, resultariam em algo diferente do que eram no princípio (CANCLINI, 1998).

A partir de uma pedagogia com tais características, seria possível potencializar a efetivação das aprendizagens almejadas pelas instituições que a colocam em funcionamento, na medida em que tanto as próprias lições quanto os discursos que são acionados a fim de torná-las necessárias e urgentes estariam presentes em diferentes espaços e em múltiplos artefatos. Situação essa que diminuiria a probabilidade de resistência frente ao que é tomado como padrão a ser seguido, visto que os modelos pré-estabelecidos seriam reforçados recorrentemente em várias frentes. Ao mesmo tempo, aumentaria a possibilidade de haver predisposição em aprender por parte dos professores — uma das condições indispensáveis para que uma aprendizagem significativa seja efetivada (AUSUBEL, 1976). Até porque, a proliferação dos discursos que pretendem tornar as aprendizagens desejadas indispensáveis poderia facilitar a mobilização dos docentes em busca de desenvolvê-las.

Outra característica que contribuiria, a meu ver, para a efetivação das referidas aprendizagens é o fato dessa pedagogia híbrida ser posta em funcionamento por intermédio de ações voltadas à formação continuada de docentes. Por mais que isso possa parecer estranho à primeira vista, visto que, em geral, acreditamos que as iniciativas de formação inicial teriam maior potência na constituição dos modos de ser e agir desses profissionais, considero a opção por investir em ações de formação continuada especialmente estratégica e conectada à conjuntura em que vivemos. Isso porque, em “tempos líquidos” (BAUMAN, 2007) nos quais a única certeza que temos é a de que as mudanças são permanentes, oferecer esse tipo de formação seria uma maneira de ir ajustando as ações ofertadas às demandas oriundas das mudanças que possam vir a surgir. Ademais, em um contexto em que os sujeitos são considerados “cosmopolitas inacabados” (POPKEWITZ, 2008), ou, dito de outro modo, “*Homo discens*” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, 2011), isso poderia representar uma

---

<sup>509</sup> Significado disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/hibrido>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

possibilidade de atuar constantemente em sua forma(ta)ção. O que seria mais difícil no caso das iniciativas de formação inicial devido as suas peculiaridades.

Para encerrar, tendo como norte o que afirmam Costa e Camozzato (2013) no artigo *Vontade de Pedagogia*, ou seja, “[...] para preparar e planejar o futuro das pessoas são necessárias mais pedagogias que refinem esse processo” (p. 28), nada mais adequado do que uma pedagogia como a que defendo estar sendo colocada em funcionamento por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Afinal, por ser híbrida, ela não só seria mais uma pedagogia, como também reuniria a potência de distintos tipos de pedagogia em uma única. O que facilitaria a preparação e o planejamento do futuro de que falam as autoras.

## 7 MODELOS PRÉ-ESTABELECIDOS COMO PONTO DE PARTIDA (E DE CHEGADA) – COMO FUNCIONA A PEDAGOGIA?

---

**F**rente ao exposto no capítulo anterior, surge a dúvida: como funciona a pedagogia híbrida que estaria sendo colocada em operação pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no intuito de atuar na formação docente? Com o objetivo de indicar possíveis respostas para essa pergunta, analisei os relatórios das pesquisas que fazem parte do material empírico desta Tese<sup>510</sup>. Ao fazer isso, percebi certa recorrência discursiva no que concerne a alguns pontos, quais sejam: a) reforço da importância da formação de professores para o “sucesso” da educação; b) proposição de um modelo específico de capacitação docente e c) desqualificação das iniciativas de formação que vêm sendo ofertadas aos professores. Antes de detalhar cada um deles, friso que, juntos, conforme procurarei demonstrar nos próximos escritos, eles oferecem indícios em relação a uma das características peculiares dessa pedagogia, isto é, a produção de sua própria necessidade. Característica essa que será tomada como referência para explicar o funcionamento da pedagogia como um todo justamente por sua potência elucidativa no tocante à efetivação dos processos cíclicos por meio dos quais ela atua.

### 7.1 Reforçando a importância da formação de professores para o “sucesso” da educação

Como mencionado, um dos discursos recorrentes nos relatórios analisados parece ter como anseio reforçar a importância da formação de professores para o “sucesso” da educação. Com esse propósito, são acionados diferentes argumentos ao longo desses materiais. Um deles diz respeito ao impacto da capacitação docente na qualidade da educação em termos gerais. Afinal, conforme é afirmado no relatório da pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*, a formação “[...] está compreendida, em todos os níveis de gestão, como um dos pilares que mais contribuem para a melhoria da qualidade

---

<sup>510</sup> Refiro-me à *Pesquisa Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*, à *Pesquisa Formação de Professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança* e à *Pesquisa Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*.

educacional”<sup>511</sup>. Essa lógica também pode ser percebida nos demais documentos esquadrihados. Os seguintes trechos são exemplares nesse sentido:

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).

As SEs<sup>512</sup> consideram a Formação Continuada de seus professores como condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 49).

Nessa mesma linha de raciocínio, porém enfocando mais especificamente o impacto da formação de professores no processo de ensino e aprendizagem, é apresentado outro argumento que poderia ser resumido da seguinte forma: “sem formação inicial e continuada sólidas, esses profissionais acabam por preparar mal seus alunos – e um círculo vicioso se fecha”<sup>513</sup>. Ou, dito de outro modo, a formação seria “um dos elementos-chave para um processo de ensino e de aprendizagem de sucesso”<sup>514</sup>. É interessante destacar que um dos motivos apontados para que tal relação seja estabelecida refere-se ao fato da capacitação docente ser, dentre as variáveis necessárias para melhorar a educação, “[...] a mais aberta ao direcionamento por parte de secretarias de Educação e escolas e a que mais influencia o desempenho dos alunos”<sup>515</sup>. A fim de reforçar essa proposição, alguns relatórios evocam pesquisas que comprovariam o fato de que alunos expostos a bons professores aprenderiam mais, bem como demonstrariam evolução em suas notas. O trecho e o quadro (fig. 10) replicados a seguir deixam isso evidente:

Estudos comprovam que estudantes expostos a bons docentes aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar e apresentam melhoria de posição no percentil de notas de sua classe (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 10-11).

---

<sup>511</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 23).

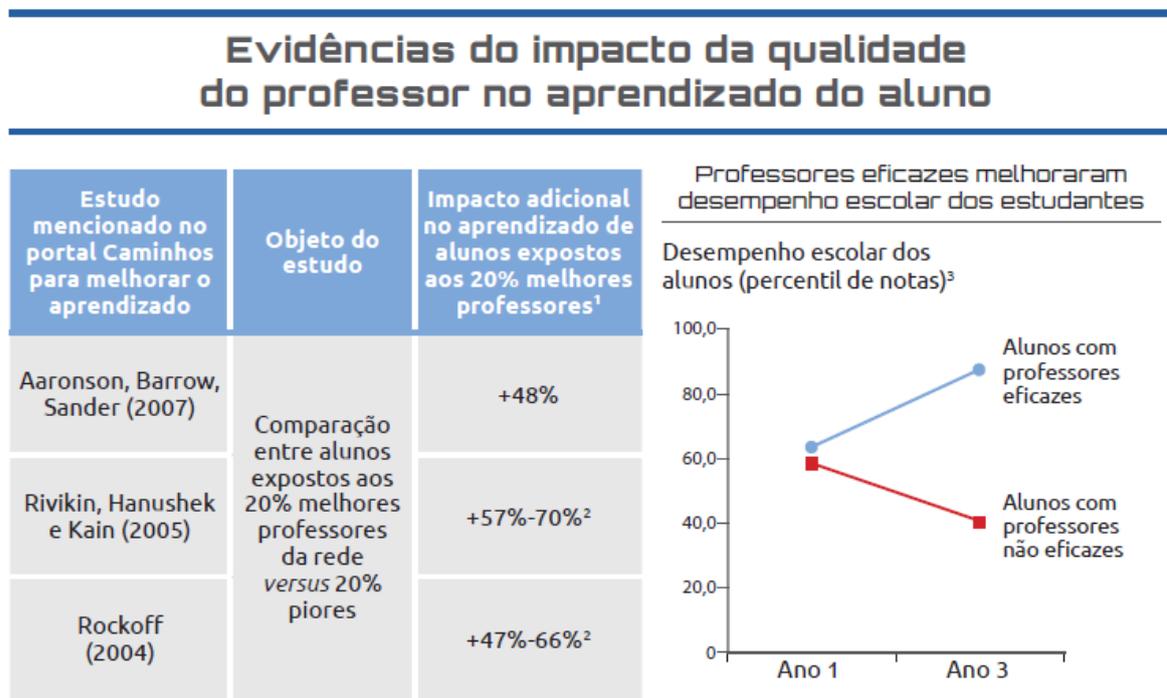
<sup>512</sup> A sigla “SEs” é utilizada para referir-se às Secretarias de Educação.

<sup>513</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 16).

<sup>514</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 22).

<sup>515</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 10).

Figura 10 – Quadro sobre as evidências do impacto da qualidade do professor no aprendizado do aluno



1. Coluna indica qual a porcentagem adicional no aprendizado de alunos expostos aos 20% melhores professores da rede aqueles expostos aos 20% piores, em relação ao que alunos aprendem em média em um ano escolar. **Fonte:** Caminhos para melhorar o aprendizado – parceria Instituto Ayrton Senna e Todos Pela Educação: [www.paramelhoraroaprendizado.org.br](http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br). 2. Resultados podem variar de acordo com condições de controle do estudo. 3. **Fonte:** Jordan, H.; Mendro, R.; Weerasinghe, D. *Teacher Effects on Longitudinal Student Achievement*. Dallas Public Schools, 1997.

Fonte: *Caminhos para melhorar o aprendizado* – parceria Ayrton Senna e Todos pela Educação *apud* Relatório da pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*<sup>516</sup>.

Arelado a esse argumento, na medida em que as avaliações externas seriam uma forma de “medir” a evolução da aprendizagem dos estudantes, é apresentado outro. Refiro-me à influência que a capacitação docente poderia exercer na melhoria dos resultados obtidos justamente nesse tipo de avaliação. Um exemplo disso é exposto no relatório da pesquisa *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* que, em um de seus trechos, destaca:

As equipes das SEs, que obtiveram melhoras nas medições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, atribuem os resultados alcançados às ações de Formação Continuada, apostando que o nível de formação dos professores interfere na aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 51).

Outro exemplo pode ser encontrado no relatório da pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o The Boston Consulting Group. Nele, os autores enfatizam a relação entre Xangai — uma das cidades apontadas como exemplo a ser seguido — ter

<sup>516</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 12).

atingido as maiores médias em todas as disciplinas no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2012 e, ao mesmo tempo, ser referência mundial em qualidade de iniciativas de formação de professores.

Ademais, outros argumentos são levantados ao longo dos materiais investigados no intuito de reforçar a importância da formação docente para o “sucesso” da educação, porém eles se referem mais especificamente à formação continuada. Espaço de reflexão em relação à prática, modo de atingir as cinco metas definidas pelo Movimento Todos Pela Educação, condição para fazer frente aos desafios atuais que a profissão coloca aos professores e forma de corrigir os defeitos da formação inicial são apenas alguns deles, conforme é possível identificar em excertos como os seguintes:

A boa formação continuada, ademais, tem a potencialidade de gerar um espaço de reflexão. Um dos entrevistados comentou: “Todas as vezes que a formação discute temas importantes da escola, meus professores voltam animados, porque ganharam um espaço novo que os tira do dia a dia e os faz pensar na prática” (ABRUCIO, 2016, p. 53-54).

A formação continuada também é um ingrediente importante para cumprir as cinco metas definidas pelo movimento Todos Pela Educação e para que o Brasil atinja uma educação de qualidade (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 25).

Dessa forma, nada mais compreensível que haja, hoje, independentemente de que lugar os países ocupam no *continuum* nações desenvolvidas/nações em desenvolvimento, a preocupação com a formação contínua dos professores para que possam atuar melhor no instável mundo globalizado. De fato, as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 13).

A formação continuada foi considerada por todos uma peça-chave, mesmo porque, infelizmente, ela ainda realiza a tarefa de corrigir os defeitos da formação inicial (ABRUCIO, 2016, p. 61).

Ao finalizar o detalhamento deste discurso recorrente nos relatórios investigados, destaco que o exercício de reforçar a importância da formação docente para que a educação seja bem sucedida pode ser uma das formas de tornar as iniciativas com esse fim indispensáveis. Afinal, quem se atreveria a deixar de lado algo com propósitos como os apontados? Ademais, ao dar destaque especial às ações voltadas à formação continuada — foco da pedagogia híbrida em exame — se daria um dos primeiros passos no sentido de

oferecer condições para que ela pudesse atuar, inclusive na produção de sua própria necessidade, assunto das próximas seções. Até porque, como citado em outro momento desta investigação, os discursos constituem os objetos, formam o nosso pensamento, “[...] moldam nossa maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93).

## **7.2 Propondo um modelo específico de capacitação docente**

Outro discurso recorrente identificado nos documentos analisados parece ter como intuito a proposição de um modelo específico de capacitação docente. Em relação a esse discurso, saliento que o considero como uma estratégia implementada pela pedagogia que defendo estar sendo colocada em operação por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos com o objetivo de produzir sua própria necessidade. Estratégia essa especialmente potente, na medida em que, ao delimitar “boas práticas” de formação de professores, a pedagogia não só contribuiria no sentido de assegurar sua premência, já que as ações que efetiva seguiriam o modelo indicado, como também auxiliaria na disseminação de uma forma específica de atuar na capacitação desses profissionais.

Mas que características são essas? Como deve ser uma iniciativa com vistas à formação docente segundo os relatórios das pesquisas investigadas? Uma das recomendações apontadas nesses materiais é a de que as necessidades da escola/do professor sejam tomadas como referência. Os fragmentos posteriores são exemplares nesse sentido:

Para que se possa contar com uma política de Formação Continuada sólida, que fortaleça a escola como um todo e os professores em seu processo de desenvolvimento profissional, levando-os a aprimorar a qualidade da escolarização oferecida, é importante que se supra as necessidades: a) dos próprios docentes (em termos de conteúdos disciplinares e temas pertinentes ao cotidiano escolar, habilidades pedagógicas, manejo de classe etc.); e, b) da própria escola (demandas de seu projeto político pedagógico, amparo aos docentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, necessidades de atender às demandas da SE e das famílias dos alunos etc.) (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VÍCTOR CIVITA, 2011, p. 103).

Para que a formação continuada tenha o destaque necessário, Célio<sup>517</sup> aposta no planejamento de acordo com as demandas, os desafios e as dificuldades da sala de aula. “É preciso também enriquecê-la de conhecimentos e saberes que são imprescindíveis para que o professor possa ir além de sua competência profissional, de forma a se tornar competente também no enfrentamento de

---

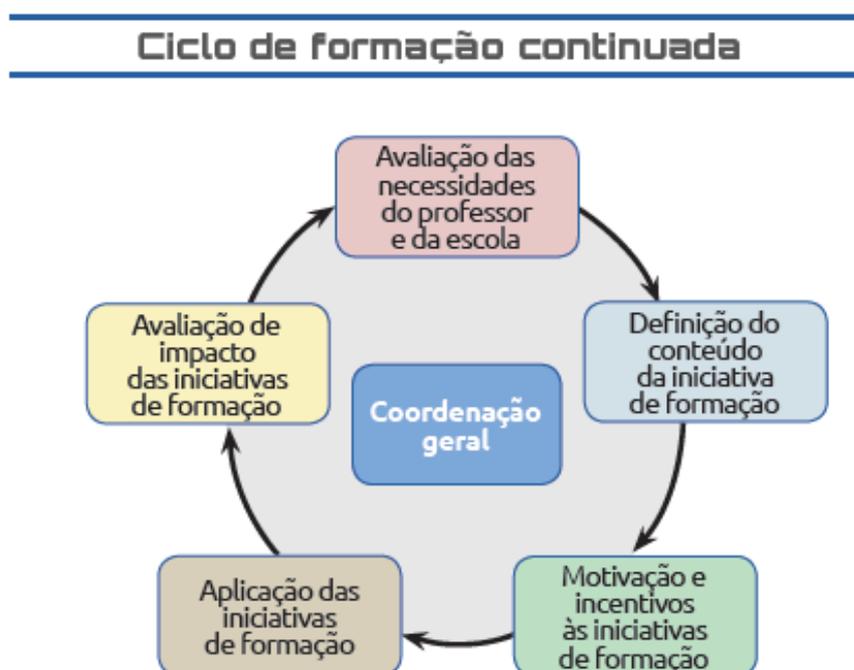
<sup>517</sup> O excerto refere-se à fala do professor Célio da Cunha, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), citada no referido relatório.

inúmeros desafios que surgem cotidianamente na escola e na sala de aula (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 104).

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).

No relatório da pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores* é possível identificar outra forma de colocar tal recomendação em evidência. Refiro-me à indicação da avaliação das necessidades do professor e da escola como etapa inicial do que foi denominado no documento de *Ciclo de formação continuada* (fig. 11). Esse ciclo teria sido criado com base em um diagnóstico realizado pelos organizadores da pesquisa que identificou, entre outras questões, a importância da formação continuada “[...] se adequar às necessidades específicas de cada profissional”<sup>518</sup>.

Figura 11 – Ciclo de formação continuada



Fonte: Relatório da pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*<sup>519</sup>.

<sup>518</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 36).

<sup>519</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 37).

Sublinho, ainda, que a referida recomendação é abordada inclusive em alguns dos modelos de “boas práticas” mencionados ao longo do relatório da pesquisa *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Um exemplo disso é o caso da Secretaria Estadual da Região Centro-Oeste que teria construído

[...] um processo no qual a formação continuada foi evoluindo gradativamente, passando de cursos pontuais a programas e ações de duração mais prolongada, fundamentados na identificação das necessidades dos professores<sup>520</sup>.

Outro exemplo refere-se ao projeto de formação *Sala do Educador*, realizado pela mesma secretaria de educação. Esse projeto tem como objetivo garantir que os docentes participem de um grupo de estudos permanente no seu ambiente de trabalho. O que “[...] assegurar[ia] a continuidade das ações de formação e a oportunidade de planejá-las e/ou de repensá-las, sempre com base nas necessidades levantadas pelo coletivo da escola”<sup>521</sup>. Ademais, nesse mesmo relatório, ao serem apresentadas quais seriam as principais proposições para as políticas públicas relativas à formação continuada de professores, dois dos onze itens elencados enfatizam a premência das capacitações ofertadas se ajustarem às demandas da escola/do professor, conforme exposto a seguir:

- Explorar adequadamente o papel das universidades na formação continuada, elaborando propostas que favoreçam sua interação com as comunidades escolares, algo essencial para que tomem conhecimento de suas necessidades e demandas. Quando isso ocorre, o papel da academia e as razões pelas quais ela está sendo chamada a contribuir na Formação Continuada de professores esclarecem-se. Dessa forma, a universidade estará, efetivamente, em condições de promover ações que vão ao encontro das demandas das redes de ensino, auxiliando-as a:

i. [...];  
 ii. [...];  
 iii. Superar problemas e/ou lidar adequadamente com sua realidade, evitando acatar propostas prontas nas modalidades de cursos de curta duração e palestras formatadas, exclusivamente, no ambiente acadêmico (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 105-106).

- Coordenar a oferta de Formação Continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas:  
 i. Dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permitam, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber

<sup>520</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 54).

<sup>521</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 78).

subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos* da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido;

ii. Voltados para professores que se encontram mudando de segmento ou nível de ensino, para que sejam amparados ao longo do processo de adaptação às novas demandas que lhes são colocadas;

iii. Direcionados a estimular a autonomia progressiva e responsável do professor, de modo que ele alcance a desenvoltura necessária para participar ativamente do planejamento escolar, desenvolver seu plano de aula e executá-lo junto aos alunos. A aquisição dessa competência profissional suscitará, ainda, um maior interesse nos resultados de sua ação, algo que pode contribuir para que a evasão docente diminua nas escolas;

iv. Delineados para docentes com mais de quinze anos de docência que, voltando à universidade, possam aprimorar-se e instrumentalizar-se para colaborar na formação de seus pares, recuperando a motivação para ensinar (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 104-105).

Como é possível perceber, no primeiro caso, o foco do item é o atendimento às necessidades da escola e, no segundo, às demandas do professor. Em relação ao segundo caso, friso que é sugerido como proposta o oferecimento de iniciativas formativas distintas para profissionais que se encontram em momentos diferentes da carreira, justamente um contraponto a uma das críticas que é feita no tocante às iniciativas de formação que vêm sendo ofertadas aos docentes, conforme abordarei na próxima seção.

Em complemento à recomendação de que as necessidades da escola/do professor sejam tomadas como referência, outro atributo apontado como importante no modelo de formação proposto é a indicação para que as iniciativas de capacitação tenham como foco a aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos. Em relação a ele, chamo a atenção para o fato de um dos relatórios indicar a “Revisão do conteúdo das iniciativas atuais”<sup>522</sup> entre as possíveis linhas de discussão que poderiam “[...] contribuir para acelerar a formação continuada e a qualificação dos professores”<sup>523</sup>. Faço tal destaque, pois nessa linha de discussão é mencionado o “[...] reforço da maior aplicabilidade do conteúdo em sala de aula [...]”<sup>524</sup>. Além disso, é interessante destacar que nesse mesmo documento há um quadro denominado *Exemplos para a prática: o que podemos aprender com cada experiência*, no qual são sintetizadas iniciativas implementadas em outros países que o Brasil deveria tomar como modelo. Dos quatro tipos de exemplos citados, um deles diz respeito justamente às ações que estariam se dispondo a “Promover ajustes de conteúdo e abordagens práticas e

<sup>522</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 14).

<sup>523</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 13).

<sup>524</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 14).

customizadas”<sup>525</sup>. Algo que seria proporcionado de três maneiras, sendo as duas primeiras exemplares para o caso aqui abordado, como podemos observar adiante (fig. 12):

Figura 12 – Trecho do quadro *Exemplos para a prática: o que podemos aprender com cada experiência*

Promover ajustes de conteúdo e abordagens práticas e customizadas
¶ Abordagens de formação continuada mais práticas e colaborativas – Finlândia, Hillsborough County (Estados Unidos) e Xangai (China)
¶ Conteúdo que fomente sistematização de aulas – Chile
¶ Melhoria e disseminação do ensino a distância – Victoria (Austrália)

Fonte: Relatório da pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*<sup>526</sup>.

A preocupação com a aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos nas ações de formação também é evidenciada no relatório da pesquisa *Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. Cito como exemplo disso o fato dos três primeiros itens de uma lista que teria como objetivo expor quinze medidas consideradas relevantes para melhorar a formação docente serem relacionados a questões didáticas e metodológicas, conforme exposto no fragmento retirado do documento supracitado:

1. Fazer mudanças nos currículos de pedagogia e licenciaturas, aumentando a parcela referente à didática e metodologias de ensino, integrando esses assuntos com o restante do curso. [...]
2. 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. [...]
3. Criar editais de apoio, com recursos governamentais ou de organismos internacionais, para pesquisadores e núcleos de pesquisas das universidades que trabalhem com didática e metodologias de ensino. [...] (ABRUCIO, 2016, p. 68, grifos do original).

Outro exemplo desse fenômeno é a vinculação estabelecida no relatório da pesquisa *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* entre a avaliação da qualidade dos programas/ações de formação continuada e o impacto que estariam proporcionando na prática pedagógica dos docentes egressos. Isso porque, a partir dessa relação, pode-se inferir que, para uma capacitação ser considerada de excelência, ela deve ter como intuito a modificação das

<sup>525</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 61).

<sup>526</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 14).

atitudes do professor em sala de aula. O que seria favorecido, em certo sentido, quando as iniciativas de capacitação têm como foco a aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos.

Feitos esses apontamentos sobre as características que uma iniciativa com vistas à formação de professores deve possuir de acordo com os documentos esquadrihados, pergunto: o processo de produção de sua própria necessidade implementado pela pedagogia híbrida em exame finaliza-se com a proposição de um modelo específico de capacitação docente? Não, pelo contrário, acredito que é justamente a partir dessa estratégia que ele teria início. E qual seria o próximo passo? Considero que seja a demarcação de um déficit no nicho da formação de professores, assunto abordado na próxima seção.

### **7.3 Desqualificando as iniciativas de formação que vêm sendo ofertadas aos professores**

O último discurso recorrente identificado nos relatórios esquadrihados teria como propósito a desqualificação das formações que vêm sendo ofertadas aos professores. Nesse sentido, são apresentados alguns argumentos. Um deles refere-se especificamente à suposta ineficiência das iniciativas de formação inicial. Os excertos exibidos adiante são exemplares para compreendê-lo:

A Educação brasileira tem passado nas últimas duas décadas por muitas mudanças. Ganham destaque os avanços observados nos diferentes campos de conhecimento, as reformas curriculares ocorridas nos anos 1990, a utilização de avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, a implementação do sistema de ciclos etc. É interessante notar que essas medidas – importantes por buscarem superar os problemas de acesso e assegurar a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade – acabaram por descortinar a fragilidade da formação inicial dos docentes, como bem mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009) (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 7).

De acordo com Bernardete Gatti, um percentual baixo de aspirantes à carreira docente sai do ensino superior com formação razoável. Todo o restante finaliza o processo com grandes carências, inclusive com graves problemas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que são consideradas bases para o ensino fundamental e, depois, para o ensino médio (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 19).

No intuito de ratificar tal argumento, são abordados alguns motivos que levariam à referida ineficiência. Dentre eles, os mais citados nos relatórios investigados são: a) falta de sintonia com a realidade das escolas; b) abordagem dos cursos muito teórica; e c) preocupação das universidades em formar pesquisadores e não professores, conforme exemplifico, respectivamente, a partir dos trechos expostos adiante. No que concerne a esses

motivos, chamo a atenção para o fato de que é possível perceber certa relação entre eles e as características que as iniciativas com vistas à formação docente deveriam possuir de acordo com o modelo apresentado na seção anterior.

Como disse um dos entrevistados, “há hoje um verdadeiro fosso entre a universidade e as escolas. O que se aprende na faculdade, na formação inicial, não contempla a ‘vida real das escolas’, isto é, não leva em conta as vulnerabilidades econômicas e sociais das crianças da rede pública de ensino”. Ao falar sobre o mesmo tema, outro entrevistado acrescentou: “A universidade desconhece a escola básica e não a transforma em objeto de estudo. É por isso que a preocupação com a didática e a dinâmica real das escolas não aparece na formação dos futuros professores” (ABRUCIO, 2016, p. 34).

“Durante a graduação em Pedagogia, há muita teoria e um pouco só de prática” (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 98)<sup>527</sup>.

“Quando recebeu tarefa de formar todos os professores, a universidade considerou mais nobre formar um pesquisador sem prestar atenção às diferentes competências exigidas para a formação do professor. Isso não quer dizer que o professor não tenha que fazer pesquisa, mas ser um pesquisador profissional e ser um professor profissional são coisas distintas” (ABRUCIO, 2016, p. 42)<sup>528</sup>.

Entretanto, o alvo das críticas identificadas nos documentos não diz respeito apenas à formação inicial. Afinal, elas também são desferidas à formação continuada, visto que, assim como é afirmado no relatório da pesquisa idealizada pelo Todos Pela Educação, são raros os bons programas com tal finalidade (ABRUCIO, 2016). Segundo esse relatório, isso se deveria ao fato de que

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre a capacidade de mudar as práticas docentes (ABRUCIO, 2016, p. 49-50).

A crítica tanto à metodologia quanto em relação à falta de eficiência das iniciativas de formação continuada que estariam sendo oferecidas aos docentes não é realizada apenas nesse relatório. Afora essas causas, o documento referente à pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores* aponta algumas outras. Refiro-me à duração insuficiente das iniciativas para fixar os conceitos trabalhados, ao mau aproveitamento do tempo, à abordagem muito teórica e à ausência de preocupação com

---

<sup>527</sup> Fala de uma professora citada como um bom exemplo na pesquisa.

<sup>528</sup> Fala de um dos entrevistados na pesquisa.

as necessidades da escola/do professor<sup>529</sup>. No tocante a essas duas últimas causas — que também possuem relação com as características apontadas como necessárias às iniciativas de formação docente —, podemos encontrar nos relatórios das pesquisas investigadas passagens como:

A eficácia das iniciativas de formação continuada pode ser aprimorada no Brasil, pois muitas atividades disponíveis são teóricas, têm pouca aplicabilidade em sala de aula e são pouco customizadas para as reais necessidades de desenvolvimento dos professores (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 115).

Em suas exposições para gestores e professores, Paula<sup>530</sup> sempre convida a plateia a refletir se os programas de formação contratados por suas respectivas redes estão vinculados à oferta ou à demanda. “Em geral, eles são ofertados, seja por uma universidade local ou por uma instituição que trabalha com educação. O fato é que os professores cumprem o roteiro automaticamente, mas isso não se traduz em melhoras nos resultados. O que não significa que os cursos sejam ruins, e sim que eles não têm a ver com o que o professor realmente precisa.” Além disso, os professores não costumam ser ouvidos e as formações, muitas vezes, são impostas de maneira centralizada (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 42-43).

O documento resultante da pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas pela Fundação Victor Civita, além de evidenciar estar de acordo com os demais relatórios em muitos dos aspectos, acrescenta outras motivações para que sejam proferidas críticas à formação continuada ofertada aos professores<sup>531</sup>, são elas: a) a autonomia limitada dos docentes em determinados programas de capacitação; b) a falta de coerência entre metas, ações e resultados que desejam ser obtidos por meio das iniciativas de formação; c) a carência de articulação entre as iniciativas de capacitação e as demais políticas que envolvem a carreira dos professores<sup>532</sup>; d) a inexistência de programas de formação continuada nas SEs investigadas destinados a fortalecer “[...] a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo inerente ao

---

<sup>529</sup> Como é possível perceber no decorrer da leitura, algumas das questões indicadas como problemáticas referentes à formação continuada já haviam sido apontadas como motivações para que fossem proferidas críticas à formação inicial.

<sup>530</sup> Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>531</sup> Tais motivações são identificadas, em especial, nas ações adotadas pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais, na medida em que esse é o objeto de análise do estudo.

<sup>532</sup> O relatório refere-se a políticas, como: “[...] considerar incentivos que possam atrair a participação docente nas formações continuadas, sem centrar exclusivamente na progressão na carreira; incluir tempo para a participação em formação continuada, na escola e fora dela, na jornada de trabalho docente; prever formas de evitar os problemas decorrentes das atuais políticas de lotação e remoção de docentes, bem como das licenças e afastamentos de várias ordens, que dificultam a continuidade das ações formativas etc.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 101).

magistério e o exercício da cidadania”<sup>533</sup>; e) a preocupação restrita no sentido de oferecer ações de formação distintas para docentes que se encontram em momentos diferentes da carreira; f) a inexistência, também nas SEs analisadas, de avaliação dos professores após sua participação em atividades de formação continuada; g) a dificuldade de acompanhar o trabalho realizado pelos docentes no intuito de verificar os impactos das ações de capacitação em suas práticas pedagógicas; e h) a preferência em efetivar iniciativas baseadas na concepção individualizada de formação, isto é, focada na pessoa do professor, em detrimento da perspectiva colaborativa”<sup>534</sup>.

Ao tomar conhecimento das críticas expostas nos documentos esquadrihados em relação às iniciativas de formação docente, penso ser importante questionarmos não se os autores dos relatórios tem razão em proferi-las (até porque elas se parecem muito com as que nós, professores, costumamos expressar)<sup>535</sup>, mas sobre quais poderiam ser os motivos de tamanho investimento a fim de tornar verdadeira a proposição de que essas iniciativas são ruins. Além, é claro, de indagarmos sobre os possíveis efeitos que a recorrência desse discurso pode gerar, visto que, como nos ensina Foucault (2012b), os discursos não anunciam “verdades” e sim as inventam. Seguindo esse raciocínio, poderíamos perguntar, por exemplo, qual seria o sentido das críticas proferidas à formação inicial? E das direcionadas à formação continuada? Qual seria o propósito de intensificar as críticas a esse último tipo de capacitação, justamente o campo de atuação da pedagogia que defendo estar sendo implementada por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos? Ou ainda, quais seriam os efeitos desse fenômeno discursivo de desqualificação?

Em relação ao primeiro questionamento, arriscar-me-ia a inferir que subestimar a formação inicial seria uma forma de estabelecer a necessidade de se investir em iniciativas de formação continuada, posto que, nos relatórios esquadrihados, ela é encarada como modo de corrigir as deficiências da formação inicial<sup>536</sup>. A meu ver, essa mesma lógica de depreciação para que haja uma ação futura é tomada como propósito ao serem proferidas críticas à formação continuada. Afinal, quanto mais falhas houver em tal tipo de capacitação, mais

<sup>533</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 101).

<sup>534</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 99).

<sup>535</sup> Penso ser importante chamar a atenção para a referida coincidência das críticas às iniciativas de formação docente, pois esse fenômeno oferece indícios sobre a capacidade dos experts vinculados às organizações da sociedade civil sem fins lucrativos se nutrirem dos argumentos aceitos como verdadeiros na área da educação. O que, em certo sentido, favorecia a aceitação de suas proposições.

<sup>536</sup> Um exemplo dessa situação pode ser percebido no seguinte excerto: “esta constatação — a de que a formação inicial dos docentes é deficitária — levou a formação continuada a assumir caráter compensatório (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 22).

simples será o ingresso nesse segmento de pedagogias dispostas a corrigi-las, como é o caso da que analiso nesta Tese.

Nesse sentido, é possível afirmar que um dos efeitos da recorrência do discurso de desqualificação das capacitações que vêm sendo ofertadas aos professores é a contribuição para a demarcação de um déficit no nicho da formação docente. Situação especialmente importante no processo de produção de sua própria necessidade efetivado pela pedagogia investigada, visto que, de acordo com Camozzato (2015), “[...] marcar um déficit é condição para as constantes atuação e necessidade da existência própria da educação e da pedagogia” (p. 504). Ademais, destaco que esse procedimento acontece de um modo especialmente potente, na medida em que é realizado tomando como referência o modelo específico de formação de professores proposto pela própria pedagogia.

Levando essa questão em consideração, poder-se-ia dizer que tanto o discurso abordado nesta seção quanto o que pretende propor um modelo específico de capacitação docente atuam em conjunto na demarcação do referido déficit. E como isso aconteceria? Por meio da comparação entre o modelo de formação de professores disseminado pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos por meio da pedagogia que implementam e a “realidade” existente que seria representada pelas capacitações que vêm sendo dirigidas aos docentes.

Com isso, o processo de produção de sua própria necessidade efetivado pela pedagogia sob análise seria concluído? Novamente defendo que a resposta seja não. Então qual seria o próximo passo? É justamente isso que intento responder na seção seguinte.

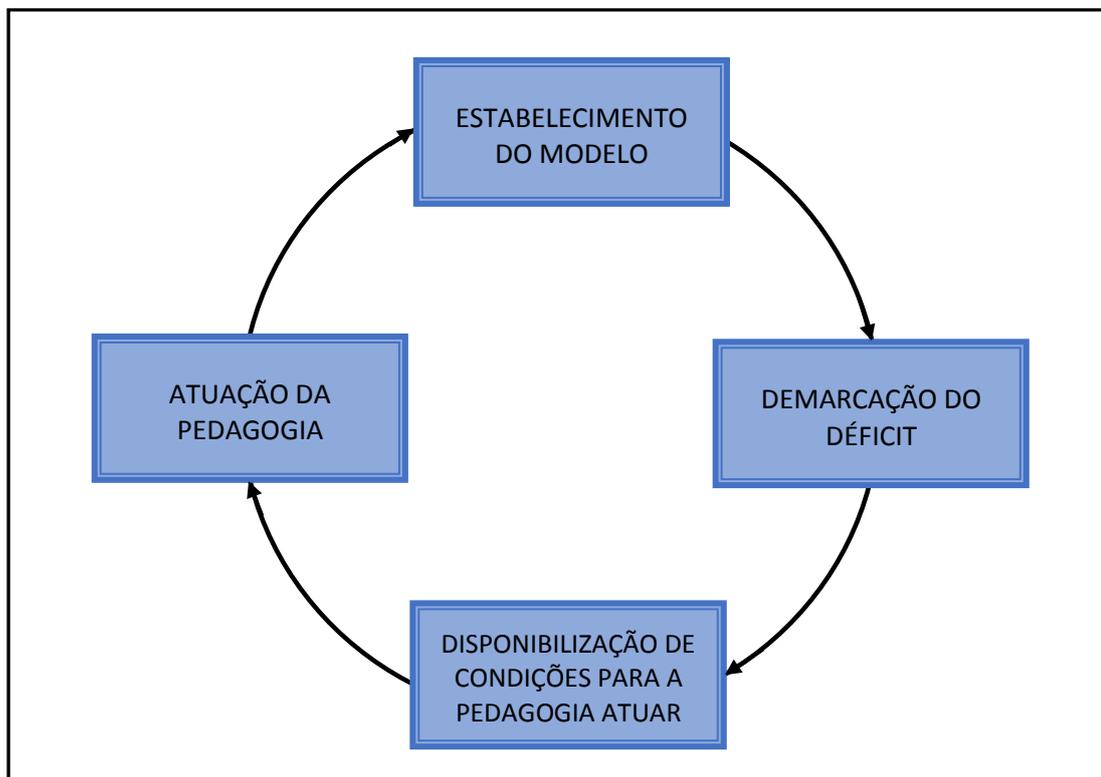
#### **7.4 Atuando a partir das condições disponibilizadas**

Frente ao exposto nas demais seções, parece adequado concluir que tanto o reforço da importância da formação de professores para o “sucesso” da educação quanto a demarcação de um déficit em tal nicho oferecem as condições necessárias para que a pedagogia híbrida em exame possa atuar. Afinal, a partir desses movimentos se entenderia que a formação docente é algo imprescindível para que a educação seja bem sucedida e que a maneira como ela está ocorrendo não seria a mais apropriada, necessitando, portanto, de alterações. Missão que tal pedagogia estaria disposta a realizar.

Uma vez disponibilizadas as condições para que a pedagogia atue, o próximo passo do processo de produção de sua própria necessidade é justamente atuar. E como ela faz isso? Neste caso, tomando o modelo de formação de professores pré-estabelecido pelas instituições

que a implementam como objetivo a ser atingido. Em consequência disso, ela ratifica o mesmo modelo que contribuiu para que sua necessidade fosse produzida fechando um ciclo do referido processo, que é, ao mesmo tempo reiniciado, como procuro demonstrar na figura a seguir (fig. 13):

Figura 13 – Representação dos processos cíclicos colocados em operação pela pedagogia analisada



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Ademais, cabe ressaltar que, como anunciei ao apresentar a tese argumentativa que defenderia no decorrer desta investigação, considero que o mesmo processo cíclico por meio do qual a pedagogia investigada produz sua própria necessidade é realizado por ela no intuito de efetivar as aprendizagens almejadas pelas instituições que a colocam em ação. Entretanto, o modelo pré-estabelecido é outro, a saber: de professor. Modelo esse que, assim como o de formação docente também é constituído de diferentes aprendizagens, conforme será abordado no próximo capítulo.

## 8 FORMA(TA)NDO PROFESSORES: QUE APRENDIZAGENS SE PRETENDE EFETIVAR POR MEIO DA PEDAGOGIA?

---

**E**ste capítulo tem como propósito apresentar e analisar algumas aprendizagens que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos pretendem que os professores internalizem por meio da pedagogia que implementam. Saliento que, mesmo tendo identificado lições relacionadas a diferentes assuntos nos materiais esquadrihados, quais sejam: educação, escola, currículo, avaliação, formação de professores<sup>537</sup>, trabalho docente e perfil profissional<sup>538</sup>, optei por expor aqui apenas as aprendizagens referentes ao perfil profissional. Isso porque, ao deparar-me com o volume de materiais obtidos após a análise dos documentos, decidi focar-me no tema com maior quantidade de recorrências<sup>539</sup>. Contudo, sublinho que considero todas as lições imprescindíveis para a constituição do modelo pré-estabelecido de professor que defendo estar sendo tomado como ponto de partida (e de chegada) do processo cíclico por meio do qual a pedagogia híbrida em exame opera justamente no intuito de efetivar aprendizagens. Além disso, a finalidade do presente capítulo é explicar porque considero, inspirada em Peck (2003) e Ball (2014), que a pedagogia sob análise seria uma forma de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”.

### 8.1 Aprendizagens pretendidas e preceitos neoliberais: uma relação potente

Antes de dissertar sobre as aprendizagens propriamente ditas, é importante esclarecer que nem todas as lições relacionadas ao perfil profissional dos docentes serão retratadas neste trabalho. Afinal, como é possível perceber no Apêndice E, identifiquei mais de vinte ensinamentos sobre o assunto. Mas como aconteceu o processo de escolha das aprendizagens que seriam abordadas? Levando em consideração que optei por buscar inspiração, no decorrer das análises, nas contribuições teórico-metodológicas da produção foucaultiana sobre discurso, a recorrência dos enunciados/lições nos diferentes conjuntos de documentos

---

<sup>537</sup> Cabe destacar que algumas das lições relacionadas à formação de professores foram abordadas no capítulo anterior a partir dos materiais empíricos pertencentes à estratégia denominada Realização e/ou publicização de pesquisas.

<sup>538</sup> Perfil profissional entendido aqui como o “conjunto de características ou competências necessárias ao desempenho de uma atividade, cargo ou função”. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/perfil>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

<sup>539</sup> Refiro-me a recorrências tanto em relação à quantidade de lições quanto no tocante à presença desses ensinamentos nos diferentes conjuntos de documentos analisados. Ver APÊNDICE E.

esquadrinhados<sup>540</sup> foi o critério escolhido para esse fim. Portanto, para ser abordada, a lição deveria estar presente em pelo menos quatro dos cinco conjuntos de documentos que compõem o material empírico desta Tese.

Dito isso, inicio a apresentação das aprendizagens por uma das que cumpriu o referido critério, isto é, a que indica que o professor deve inovar<sup>541</sup>. Aprendizagem que pode ser exemplificada a partir dos seguintes excertos:

Então, acho muito relevante que o professor esteja nesse momento buscando *innovar* a sua sala de aula, repensar sua prática, veja esse curso de ensino híbrido com mente aberta, disposição para repensar e desapego com relação àquilo que aprendeu, que funcionou durante muito tempo, e pode ser reaproveitado em novo contexto<sup>542</sup>.

Formação inicial de qualidade, valorização da profissão, foco na formação continuada e incentivo a professores *inovadores* são algumas das características destacadas no estudo de casos inspiradores<sup>543</sup>.

O Multicurso favorece o processo de ensino-aprendizagem por vários motivos, dentre eles o estímulo em *innovar*, aprender e aprimorar o nosso conhecimento. A capacitação é constante e surgem ideias diferenciadas para serem aplicadas em sala de aula<sup>544</sup>.

Entre os motivos apontados para que os docentes ajam dessa forma está o fato de que “[...] é preciso *innovar* para garantir uma Educação de qualidade para todos”<sup>545</sup>. Ou ainda, o entendimento de que o uso de metodologias inovadoras pode ter efeito positivo no aprendizado dos estudantes, já que facilitariam esse processo, especialmente por se distanciarem dos modelos “tradicionais” de ensino. Entretanto, para além disso, saliento que, dificilmente, essa habilidade não seria exigida dos professores por intermédio de uma pedagogia que emerge no contexto do neoliberalismo, como a que está sendo investigada. Isso porque, conforme referido em outros momentos desta Tese, a inovação é

<sup>540</sup> Compreendo como um conjunto de documentos os diferentes materiais analisados referentes a cada uma das estratégias por meio das quais a pedagogia em exame estaria sendo implementada, a saber: a) Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso; b) Realização e/ou publicização de pesquisas; c) Publicação de revistas, livros e outros documentos; d) Participação em discussões sobre educação; e e) Oferta de programas de formação e cursos independentes.

<sup>541</sup> A fim de facilitar a identificação, opto por destacar as aprendizagens pretendidas por meio do recurso sublinhado ao serem mencionadas no texto pela primeira vez.

<sup>542</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/YCx6C/introducao-ao-ensino-hibrido>>. Acesso em: 20 mar. 2018, grifo meu.

<sup>543</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 56, grifo meu).

<sup>544</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2012/08/um-aprendizado-constante/>>. Acesso em: 20 mar. 2018, grifo meu.

<sup>545</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/f7z3b/por-que-ensino-hibrido>>. Acesso em: 20 mar. 2018, grifo meu.

uma das palavras de ordem dessa racionalidade, chegando a ser compreendida, inclusive, como um dos valores sociais reivindicados por ela (LÓPEZ-RUIZ, 2004). Ademais, é interessante salientar que, como exposto no capítulo *As organizações investigadas (Quem coloca a pedagogia em prática?)*, indicar soluções inovadoras para a educação é o que a maioria das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos sob análise afirmam estar se propondo a fazer por meio de suas ações. O que me leva a inferir que as instituições que implementam a pedagogia híbrida em exame não só têm a pretensão de que os professores inovem, mas que façam isso de uma forma determinada indicada por elas mesmas.

Essa situação fica evidente, por exemplo, quando é proposto que uma das maneiras de inovar seria através da inserção de tecnologias digitais nos espaços escolares, conforme é expresso em uma das vídeos-aulas do curso *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* que tem como intuito “[...]tratar sobre as novas habilidades de um professor engajado com uma proposta de mudança e inovação”<sup>546</sup>. Friso, porém, que a indicação para que os docentes façam uso desse tipo de tecnologia não é encontrada apenas nesse material. Pelo contrário, ela é recorrente nos cinco conjuntos de documentos analisados, o que justifica o fato dela dar origem à aprendizagem denominada o professor deve usar tecnologias digitais, outra lição dentre as identificadas que será abordada neste capítulo.

Em relação à tal aprendizagem, é interessante destacar inicialmente que uma das formas dela ser disseminada no decorrer dos materiais esquadrinhados é através dos relatos de boas práticas docentes. Relatos esses que destacam, em especial, a utilização de diferentes aplicativos tecnológicos com fins educacionais, como nos casos expostos adiante:

O Programa Google Earth, ampliado em projetor, foi o recurso utilizado para que visualizássemos a Lua e nosso planeta sob outra perspectiva<sup>547</sup>.

As entregas de atividades e outros acompanhamentos tiveram como suporte o Google Classroom, além da utilização sistemática dos aplicativos Drive e Documentos, também do Google, visando a organização do trabalho dentro e fora da sala de aula<sup>548</sup>.

Por meio de pesquisas digitais monitoradas por mim, os alunos puderam produzir conhecimento. Construímos um mapa de mobilidade urbana mundial e local utilizando o Google Mymaps, utilizamos o Google Forms para apresentar as informações coletadas através de gráficos e o Google Plans para compilar

<sup>546</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/WxZjV/novas-habilidades-do-professor>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

<sup>547</sup> Revista Avisa Lá. n. 71, p. 11, ago. 2017.

<sup>548</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/como-em-restaurant-alunos-fazem-escolhas-em-um-menu-de-aprendizagens/>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

todas as informações. Por fim, ainda produzimos vídeos informativos e incentivadores do uso da bike como transporte ideal para a realidade local<sup>549</sup>.

Outra estratégia implementada no intuito de disseminar a indicação para que os professores utilizem tecnologias digitais em sala de aula é a exploração recorrente de imagens que mostram estudantes e docentes fazendo uso desse tipo de tecnologia. Isso acontece em 70% dos documentos analisados, conforme exemplificado na figura 14, que é constituída por imagens disponíveis em cada um dos materiais que compõem esse quantitativo.

Figura 14 – Montagem com imagens referentes ao uso de tecnologias digitais



Fonte: A<sup>550</sup>, B<sup>551</sup>, C<sup>552</sup>, D<sup>553</sup>, E<sup>554</sup>, F<sup>555</sup>, G<sup>556</sup>, H<sup>557</sup> e I<sup>558</sup>.

<sup>549</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/estudantes-criam-bicicleta-que-carrega-celular/>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

<sup>550</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g47O-DDP41s-RBS>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>551</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=161&v=LCFAugNH5EQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=161&v=LCFAugNH5EQ)>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>552</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/9-velhos-desafios-para-resolver-neste-ano-novo/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>553</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 77).

<sup>554</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 51).

<sup>555</sup> Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Acao/noticia/2015/01/como-jorge-paulo-lemann-o-homem-mais-rico-do-brasil-pretende-mudar-educacao-no-pais.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>556</sup> Disponível em: <<https://worldfund.org/site/br/stem-brazil/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>557</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/K8PaG/ensino-com-tecnologias-digitais>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

<sup>558</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2013/06/multicurso-ajuda-a-formar-jovens-e-adultos/>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

Mas por que esses profissionais deveriam utilizar esse tipo de tecnologia? Os motivos apresentados são vários. Dentre eles, a capacidade dela ajudar a resolver problemas relacionados à educação, de tornar a sala de aula mais humanizada, de auxiliar na garantia da equidade entre os estudantes de diferentes classes sociais, de personalizar o ensino, de ajudar os professores a identificarem o que os alunos sabem e/ou não sabem, de viabilizar tanto novas maneiras de ensinar e aprender quanto distintos modelos de avaliação, assim como o fato dos estudantes serem da era tecnológica, conforme é possível perceber, respectivamente, a partir dos seguintes trechos:

A gente não vai resolver o problema da inequidade e da má qualidade da educação hoje, no tempo que a gente precisa, se a gente desprezar todo o potencial que a tecnologia vai trazer<sup>559</sup>.

Então de novo, usando tecnologia, não apenas invertendo a sala de aula, você humaniza a sala de aula, eu diria, por fator de cinco ou dez<sup>560</sup>.

As tecnologias, se estiverem restritas a grandes escolas privadas e a alunos de maior poder aquisitivo, elas podem ampliar as desigualdades, porém se elas entram nos espaços de mais dificuldade, locais onde o professor tem dificuldade de se desenvolver profissionalmente, onde os alunos têm menos recursos para comprar livros, para ir a cinemas, teatros, ter acesso a outros materiais pedagógicos. Quer dizer, a tecnologia pode levar, inclusive, gratuitamente, tudo isso para essas regiões<sup>561</sup>.

Bom, personalizar o ensino significa que as atividades a serem desenvolvidas devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução, ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz. E hoje contamos com um grande facilitador para isso: o uso das novas tecnologias<sup>562</sup>.

Essas plataformas [computacionais], elas estão baseadas num conceito que é chamado de ensino adaptativo ou adaptive learning, que são algoritmos que ajudam você a identificar realmente em que medida o aluno já compreendeu um conteúdo e onde que ele ainda não entendeu, o que ele ainda não entendeu<sup>563</sup>.

As tecnologias digitais tem papel fundamental nas mudanças que estão acontecendo em nossa sociedade. A forma como nos comunicamos, nos expressamos, como acessamos informações, e como nos relacionamos. É também por meio das tecnologias digitais que é possível encontrar novas maneiras

<sup>559</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JcvDEGCjSnc>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

<sup>560</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/7WH3i/tecnologias-digitais-ensino-hibrido-e-personalizacao>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

<sup>561</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JcvDEGCjSnc>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

<sup>562</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/q8s5c/a-personalizacao-do-ensino>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

<sup>563</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZQHi9Cld0po>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

de ensinar e aprender possibilitando novas perspectivas educacionais para professores e alunos<sup>564</sup>.

Hoje também podemos contar com a tecnologia para viabilizar novos e distintos modelos de avaliação como sistemas de cooperação ou de registro individual de resultados, formas variadas de entrega e apresentação<sup>565</sup>.

E é importante que a gente traga tecnologia para a sala de aula porque os nossos alunos são dessa era da tecnologia. Está nas casas, está na, a todo o momento a tecnologia está presente na vida dos nossos alunos e não pode ser diferente na educação, né? Os alunos precisam, a educação precisa se adaptar a esta nova realidade, a estes novos alunos<sup>566</sup>.

No entanto, os motivos mais citados nos documentos esquadrihados para que os docentes utilizem tecnologias digitais são outros dois. O primeiro deles refere-se à possibilidade desse tipo de tecnologia aumentar o engajamento dos alunos nas propostas escolares. Os próximos excertos exemplificam esse fenômeno:

Como professora de educação ambiental, esbarrando na dificuldade de ter apenas uma aula semanal para trabalhar, tive que pensar em uma estratégia para manter o engajamento e a curiosidade dos alunos. A solução escolhida foi desenvolver um projeto utilizando as ferramentas Google for Education<sup>567</sup>.

O meu nome é Fernando, sou professor de matemática do ensino básico e superior e sempre busquei utilizar as tecnologias de maneiras diferentes com os meus alunos, melhorando o engajamento, a aprendizagem e a autoestima dos estudantes<sup>568</sup>.

É preciso modelar novos processos e objetos de aprendizagem pautados pela cultura digital, que confirmam maior nível de interatividade, autonomia e autoria aos estudantes, bem como aos professores. As escolas que utilizam as tecnologias com essa perspectiva tendem a ampliar o interesse e engajamento dos alunos, expandir o acesso a recursos educacionais de qualidade e personalizar a aprendizagem<sup>569</sup>.

Já o segundo motivo mais citado nos materiais empíricos diz respeito ao potencial que as tecnologias digitais teriam no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais

---

<sup>564</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/K8PaG/ensino-com-tecnologias-digitais>>. Acesso 23 mar. 2018.

<sup>565</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/3ZOW3/refletindo-sobre-avaliacao>>. Acesso 23 mar. 2018.

<sup>566</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/K8PaG/ensino-com-tecnologias-digitais>>. Acesso 23 mar. 2018.

<sup>567</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/estudantes-criam-bicicleta-que-carrega-celular/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

<sup>568</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/YCx6C/introducao-ao-ensino-hibrido>>. Acesso 23 mar. 2018.

<sup>569</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 58).

interessante e particularmente divertido para os estudantes, como expresso nos trechos adiante:

A tarefa poderia ser realizada em casa ou no laboratório de informática da escola. “Para comentar, os estudantes precisariam pesquisar sobre o assunto, e era esse o meu objetivo”, explica a professora. “Antes, porém, alertei sobre a importância de as informações postadas serem confiáveis e também sobre a utilização de uma linguagem adequada”. A atividade teve boa adesão por parte dos alunos. Rebeca Santana, de 14 anos, conta que foi a primeira vez que participou de uma atividade escolar on-line. “Gostaria que isso acontecesse mais vezes na escola. É mais interessante, divertido e faz com que a gente aprenda mais sobre tecnologia”, explica a garota<sup>570</sup>.

Ela [professora entrevistada] ressalta que os simulados virtuais também são importantes porque permitem o contato maior dos alunos com a informática, despertando o interesse deles pelos recursos tecnológicos.

[...]

Mas não é só isso! Aparecida lembra que os vídeos e slides disponíveis na rede também complementam o ensino da matemática de um jeito divertido<sup>571</sup>.

No texto *As subjetividades midiáticas querem se divertir*, do livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, Sibilia (2012) analisa, entre outros pontos, a questão do entretenimento. Algo que, segundo ela, “[...] se enraíza no cerne de um modo tipicamente contemporâneo de viver e também de se exercer o poder” (p. 81). Em meio a essa análise, a autora destaca a presença de diferentes discursos que afirmam que se deveria oferecer diversão aos estudantes do século XXI, justamente o que é percebido nos trechos supracitados. Ao aprofundar a discussão sobre esse assunto, Sibilia (2012) relembra que tornar a educação formal mais prazerosa não é algo novo. Isso porque, ao longo do século XX, a proposta de introdução de jogos em sala de aula já tinha esse intuito. Contudo, ela chama atenção para o fato de que a proposição de hoje seria diferente, na medida em que o foco outrora estava na transmissão de saberes e atualmente estaria na diversão. Até porque, como diz a autora, em uma lógica do capital em que tudo, inclusive a educação, transforma-se em mercadoria e incita seu consumo como tal, o aluno seria visto como cliente, isto é, “[...] aquele que sempre tem razão e que deseja se divertir, ou, de algum modo, lucrar com seus investimentos” (SIBILIA, 2012, p. 132).

Ademais, lembro que exigências relacionadas à priorização da diversão em sala de aula encontram embasamento teórico e metodológico nas proposições das pedagogias psicológicas (VARELA, 2000). Afinal, no entendimento dessas pedagogias, “a educação

<sup>570</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 78).

<sup>571</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2013/08/o-ning-e-melhor-do-que-a-faculdade/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente” (VARELA, 2000, p. 102). Isso interessa particularmente a este trabalho, na medida em que tais pedagogias resultariam na formação de “[...] personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitorizadas’ — capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se” (VARELA, 2000, p. 102). Subjetividades essas que, segundo a autora, “[...] estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para trabalhar (VARELA, 2000, p. 102).

Ainda no que concerne aos motivos expressos nos documentos examinados para que os docentes façam uso das tecnologias digitais, gostaria de chamar a atenção para outras duas questões. Uma delas refere-se à coincidência entre a maioria dos motivos apontados nos materiais investigados e os indicados nas pesquisas que compuseram a categoria *Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação* pertencente ao estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte” apresentado no segundo capítulo desta Tese. A outra questão relaciona-se a um certo apagamento discursivo no tocante ao bom uso desse tipo de tecnologia ser uma habilidade valorizada/exigida pelo mercado de trabalho contemporâneo. Saliento que me refiro a um certo apagamento, visto que localizei durante a investigação dos materiais empíricos apenas um trecho que aborda tal ponto, qual seja:

Melhorar o letramento digital é um tópico urgente porque, além do uso da tecnologia para aprender e para consumir conteúdo, os estudantes precisam saber como aproveitá-la para colaborar e criar conteúdo, desenhando sites, construindo aplicativos, editando vídeos, e se envolvendo em narrativas digitais, habilidades cada vez mais valorizadas na força de trabalho contemporânea<sup>572</sup>.

Feitos esses apontamentos, passo à apresentação de outra aprendizagem que se pretenderia efetivar por meio da pedagogia híbrida em exame, isto é, o professor deve estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Conforme é possível perceber, essa lição relaciona-se à anterior, visto que uma das características do tipo de personalidade almejado pelas pedagogias psicológicas é a capacidade de automonitorar-se. Ao iniciar a apresentação dessa aprendizagem, resalto que o desejo que ela seja efetivada pôde ser constatado em diferentes trechos disponíveis ao longo dos cinco grupos de materiais investigados. Dentre eles, destaco:

---

<sup>572</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/letramento-digital-tecnologias-analiticas-sao-temas-urgentes-aponta-relatorio-nmc/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

Professores de história e geografia se unem para desenvolver projeto que estimula a autonomia dos estudantes<sup>573</sup>.

Ao aconselhar o ensino dos conteúdos de AVD [Atividades da Vida Diária], o objetivo é desenvolver a autonomia, a capacidade de resolver problemas e de se sentir capaz para enfrentar diversas situações corriqueiras que se apresentam na vida de qualquer pessoa<sup>574</sup>.

[...] Então eu queria encontrar um meio de poder transformar a sala de aula e o ensino híbrido possibilitou, com o uso da tecnologia, que eu transformasse a minha prática na sala de aula. Primeiro, colocando o aluno como o centro. Depois dando autonomia a esse aluno, o aluno podendo produzir e seguir o seu próprio caminho e escolher os próprios caminhos para poder aprender melhor, no seu ritmo inclusive<sup>575</sup>.

Um ponto interessante em relação a esse ensinamento refere-se ao fato de que a organização espacial da sala de aula é apontada como uma das formas do docente possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, especialmente no caso das crianças menores. Isso fica evidente, por exemplo, no título de um dos projetos vencedores da edição analisada do *Prêmio Educador Nota 10*, a saber: Promovendo a autonomia por meio do espaço<sup>576</sup>, bem como nas seguintes passagens:

Apesar da gente usar os mesmos materiais, a gente reorganizava em lugares diferentes da sala. Então, nesses momentos a gente podia ver uma maior autonomia e um brincar diferente das crianças.

[...]

Como benefício através dessa proposta, pudemos observar a interação das crianças durante as brincadeiras, a melhor autonomia, o deslocar-se pela sala e principalmente a escolha, as suas preferências, o que gostam de fazer<sup>577</sup>.

Tudo passou a ser organizado do ponto de vista da criança e não mais do adulto. O objetivo era torná-la cada vez mais autônoma<sup>578</sup>.

Ademais, algumas imagens também parecem reforçar tal questão, posto que demonstram atividades pedagógicas organizadas de modo que o estudante não necessitaria da interferência do professor para desempenhá-las. Um exemplo disso é a proposta de realização

<sup>573</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/como-em-restaurante-alunos-fazem-escolhas-em-um-menu-de-aprendizagens/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>574</sup> (GIOIELLI et al., 2015, p. 1816).

<sup>575</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/YCx6C/introducao-ao-ensino-hibrido>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>576</sup> Disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/educador-nota-10-vencedores/>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>577</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=134&v=tJNF4bSOcmY](https://www.youtube.com/watch?time_continue=134&v=tJNF4bSOcmY)>. Acesso em: 27 mar. 2018.

<sup>578</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 94).

de empréstimo de livros exposta na 70ª edição da *Revista Avisa Lá* (fig. 15A). Nessa proposta, além do aluno escolher e retirar do varal o livro desejado sem o auxílio do docente, ele também deve preencher o seu nome ao lado do título da obra que escolheu responsabilizando-se por sua devolução na data combinada. Há ainda, ao longo dos materiais, imagens que exibem salas de aula de Educação Infantil organizadas em cantos nos quais os estudantes aparecem interagindo sem a presença do professor (fig. 15B). Lembro aqui que a organização dos espaços de tal maneira é indicada nessa etapa da Educação Básica justamente no sentido de privilegiar o exercício da autonomia infantil. Isso porque, dessa forma, “a criança aprende[ria] a escolher e tomar decisões, responsabilizando-se por suas opções, contando consigo própria e tendo amigos — e não somente o professor — como parceiros de troca”<sup>579</sup>.

Figura 15A e 15B – Propostas de organização do espaço da sala de aula



Fonte: 15A – Revista Avisa Lá, n. 70, p. 38, maio 2017. Fonte: 15B – Revista Avisa Lá, n. 69, p. 21, fev. 2017.

Além de ter como foco o desenvolvimento da autonomia, os materiais esquadrinhados indicam que o professor deve oportunizar que os estudantes sejam protagonistas, característica essa que, como abordado em outros momentos desta Tese, também está relacionada de modo direto às exigências da racionalidade neoliberal. O destaque de práticas pedagógicas em que os docentes tiveram tal preocupação é uma das formas de deixar evidente o interesse em que essa aprendizagem seja efetivada, como é possível perceber nos excertos expostos adiante:

Passando o momento da leitura e do debate, nós partimos para a produção de textos e isso também foi bem interessante porque os alunos se sentiram protagonistas em desenvolver as histórias.

<sup>579</sup> Revista Avisa Lá. n. 29, jan. 2017. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/tempo-didatico/muitos-mundos-uma-unica-sala/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

[...]

Os resultados dessa prática foram incríveis. Os alunos se tornaram mais críticos.[...] Além disso, o mais importante que eu destaco foi que eles se tornaram sujeitos protagonistas em uma luta pela igualdade de gênero a partir das leituras e de suas produções textuais<sup>580</sup>.

Eu pensei em valorizar o protagonismo da criança na hora de aprender um novo jogo com regras que eles não tivessem conhecimento e me baseei nas bolinhas de gude para estar resgatando essa brincadeira que vem se perdendo<sup>581</sup>.

Vale lembrar que as aves estudadas durante o projeto habitam o entorno da escola e são observadas pelos alunos constantemente, tornando-os cada vez mais protagonistas de sua aprendizagem pela vivência diária com essas espécies<sup>582</sup>.

Entre os motivos apontados para que os docentes possibilitem que os estudantes assumam o papel de protagonistas em sala de aula é mencionado nos documentos a capacidade dessa atitude potencializar o sentimento de pertença e o engajamento dos alunos. Ademais, também é citado nos materiais a possibilidade disso impactar positivamente aspectos relacionados à convivência social, à aprendizagem, à autoavaliação e à compressão por parte dos professores sobre o que os estudantes conhecem ou deixam de conhecer. Situações que podem ser exemplificadas a partir dos trechos replicados a seguir:

Acredito que só é possível realizar trabalhos artísticos inovadores quando trabalhamos com coautoria e quando não excluimos os alunos do desenho da aprendizagem, inclusive na escolha e montagem das atividades. A esse processo se dá o nome de protagonismo juvenil, ou seja, uma troca de saberes colaborativos que aumenta o pertencimento dos alunos e seu engajamento na escola<sup>583</sup>.

O protagonismo e a participação do aluno precisam ser priorizados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, não apenas nos aspectos da convivência social, com o objetivo de gerar compromisso, participação, corresponsabilidade e sensação de pertença, mas também em relação ao significado que eles conferem à própria aprendizagem e à capacidade de se autoavaliar, a fim de ampliar a confiança para aprender, desenvolver as próprias ideias, estabelecer conexões entre o que estão aprendendo na escola e as ações no dia a dia. Além de fundamental para a aprendizagem, esse protagonismo favorece a compreensão do professor sobre o estado real do conhecimento dos alunos<sup>584</sup>.

---

<sup>580</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=284&v=Klbhiq-TZ-E](https://www.youtube.com/watch?time_continue=284&v=Klbhiq-TZ-E)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

<sup>581</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=13&v=weA6YhUk63M](https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=weA6YhUk63M)>. Acesso em: 29 mar. 2018.

<sup>582</sup> Revista Avisa Lá. n. 70, p. 42, maio 2017.

<sup>583</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/professor-de-artes-usa-cultura-geek-em-projeto-de-cinema/>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

<sup>584</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 60).

Para além desses e de outros motivos não tão recorrentes, é interessante salientar que a questão de preparar os estudantes para atuarem futuramente na sociedade também é indicada como uma das justificativas para que os professores oportunizem que os alunos sejam protagonistas. A passagem adiante aborda justamente essa questão.

A escola precisa fazer escolhas. E a nossa escolha foi por um projeto realmente responsável que atinja a nossa sala de aula, o nosso professor e o nosso aluno, que precisa ter um resultado melhor na sua aprendizagem e estar preparado para tudo que virá. Ele como protagonista, ele com iniciativa para trabalhar nos diferentes projetos, para criar, para ser realmente um aluno que possa atuar nessa sociedade<sup>585</sup>.

No tocante à referida justificativa, resalto que ela nos remete ao que afirma Silva (2016) em relação aos discursos sobre protagonismo juvenil que circulam atualmente no contexto educacional. Afinal, segundo o autor, como abordado no capítulo *As organizações investigadas (Quem coloca a pedagogia em prática?)*, esses discursos incorporam demandas relacionadas à filantropia e à promoção de práticas de intervenção individualistas, na medida em que emergem em plena lógica do Estado mínimo. Lógica essa que incita os sujeitos a privatizarem responsabilidades coletivas relativas, especialmente, ao mundo social (SILVA, 2016).

Um ponto relevante no que diz respeito a essa aprendizagem refere-se ao fato de que, ao propor que o professor oportunize condições para que os estudantes sejam protagonistas, não só se alteram as características esperadas dos alunos como também se modificam as expectativas relacionadas à forma de agir dos docentes, conforme fica evidente em excertos como os seguintes:

Mas eu acho que o grande aprendizado que ficou foi realmente eu conhecer, eu ter esse novo olhar sobre a educação, essa mudança de postura do professor e do aluno. Eu sair de cima do pedestal, eu sair da frente da sala de aula e o meu aluno tomar todo o espaço da sala. O aluno ficar à frente desse aprendizado, o aluno ser realmente o protagonista do aprendizado dele. [...] Acho que o grande ganho foi ter tido esse novo olhar, esse novo olhar sobre a minha prática pedagógica<sup>586</sup>.

Bom, o papel dos meus alunos era serem protagonistas. Eles teriam que trazer as informações, fazer os questionamentos e eu ficava na posição de mediador auxiliando eles nessa investigação, na busca do conhecimento<sup>587</sup>.

<sup>585</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/4dPI4/ensino-hibrido-e-projeto-pedagogico>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>586</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/f7z3b/por-que-ensino-hibrido>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>587</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=120&v=W9VM2J1LpVQ](https://www.youtube.com/watch?time_continue=120&v=W9VM2J1LpVQ)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

A meu ver, é possível dizer, portanto, que tal aprendizagem leva à outra, isto é, a que indica que o professor deve agir como mediador. No caso desse ensinamento, além dele ser identificado ao longo de diferentes trechos disponíveis nos materiais empíricos, como exemplificado posteriormente, ele também se manifesta através da nomenclatura utilizada para referir-se aos docentes no *Multicurso Matemática*, visto que eles são chamados de mediadores. Além disso, essa lição fica evidente no curso on-line atrelado ao *Prêmio RBS de Educação: para entender o mundo*, já que tal iniciativa se propõe justamente a ensinar os docentes a se tornarem mediadores de leitura (fig. 6, p. 142).

A criança não pode apenas decorar conceitos ou receber informações do professor. Precisa desenvolver um pensamento crítico e um raciocínio lógico aguçado, desenvolver sua capacidade de inovar, ser criativa e flexível e de resolver problemas. Essas habilidades socioemocionais são cruciais para que as pessoas e países possam prosperar. E o professor deve ser um mediador nesse processo.

Numa escola que adote o modelo de ensino híbrido, o professor atua como mediador, problematizador, um facilitador e não apenas como um transmissor de conhecimento ou um orador em aulas expositivas<sup>588</sup>.

“Tem muita coisa interessante que dá para levar para a sala de aula. E o nosso papel, como professor, é ser um mediador”, ressalta<sup>589</sup>.

Como ocorre em outros casos, uma das formas de ratificar a referida aprendizagem é por meio de relatos de atividades em que os professores teriam implementado o que o ensinamento sugere, conforme exposto a seguir. Lembro aqui que isso condiz com a forma de atuação das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos em exame. Afinal, como apontado em outros momentos desta investigação, a explicitação de “boas práticas” para que sirvam de inspiração/modelo é utilizada recorrentemente nas iniciativas postas em funcionamento por essas entidades.

Como incentivo à aprendizagem deles [dos estudantes], eu falei que a gente iria realizar um caderno de atividades. Eles próprios construindo e eu fazendo a mediação e organizando junto<sup>590</sup>.

O projeto envolveu 14 crianças, em uma média de 9 a 10 anos. Todos os alunos ficaram superenvolvidos e demonstraram muita expectativa. Durante

---

<sup>588</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/4dPI4/ensino-hibrido-e-projeto-pedagogico>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>589</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2013/06/muito-alem-dos-livros/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>590</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ogIA0WIEG5M>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

todo o processo, nos transformamos em mediadores para que eles pudessem partir em busca do seu próprio conhecimento<sup>591</sup>.

O projeto tinha como objetivos principais aprofundar o conhecimento dos alunos em temáticas específicas do processo de desenvolvimento dos estados-nações europeus em consonância com o nascimento do capitalismo. Desejávamos também estimular a construção da autonomia intelectual dos alunos, mediante a consciência de que a autoria de um produto era estritamente deles, sendo os professores apenas mediadores<sup>592</sup>.

Essa aprendizagem, além de propor o emprego da nomenclatura “mediador” para referir-se aos professores, traz consigo a possibilidade de que esses profissionais sejam chamados de outras formas. Algo perceptível, por exemplo, a partir da utilização de termos como “facilitador”, “tutor” e “orientador” em substituição a professor, docente ou algo do gênero, como manifesto nas próximas passagens. Todas expressões que, assim como mediador, teriam o propósito de retirar o docente do papel central que ele ocuparia em pedagogias disciplinares, como denominou Varela (2000). Pedagogias essas que são identificadas ao longo dos documentos analisados como inadequadas ao contexto contemporâneo, especialmente por não proverem aos estudantes habilidades, como autonomia, protagonismo, entre outras exigidas na contemporaneidade.

Sabemos que o principal fator que enriquece essa mudança<sup>593</sup> é, sem dúvida, a postura e a atuação do próprio agente da mudança: você, professor. Vimos no início dessa aula que, cada vez mais, o papel do professor deixa de ser atuar como palestrante na sala de aula para se transformar em facilitador da aprendizagem, acompanhando lado a lado seus alunos<sup>594</sup>.

Eu falo com a minha tutora porque tem a tutoria. A tutoria é, por exemplo, deixa eu fazer isso de Ciências... Aí, se ela deixar, ela põe no meu roteiro<sup>595</sup>.

Bom, a grande vantagem foi reaprender a utilizar a tecnologia. A tecnologia passou a ter novo caráter nas minhas aulas. Ela vem a serviço dessa nova pedagogia, né, onde os alunos aprendem por si mesmo e os professores são orientadores nesse processo<sup>596</sup>.

---

<sup>591</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/robo-de-sucata-eletronica-cumpre-missoes-para-protetger-natureza/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>592</sup> Disponível em: <<http://porvir.org/como-em-restaurant-alunos-fazem-escolhas-em-um-menu-de-aprendizagens/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>593</sup> A mudança referida neste excerto diz respeito a que seria necessária para a implementação do ensino personalizado.

<sup>594</sup> Fala de um aluno dos anos iniciais do EF. Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/jDwaO/possibilidades-de-atuacao-no-modelo-hibrido>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>595</sup> Fala de um aluno dos anos iniciais do EF. Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/OJats/experiencias-estudante>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

<sup>596</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/7WH3i/tecnologias-digitais-ensino-hibrido-e-personalizacao>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

E como os professores conseguirão inovar, usar tecnologias, estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, oportunizar que os alunos sejam protagonistas, agir como mediadores, enfim, colocar em prática as aprendizagens almeçadas pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos? Uma das formas indicadas nos materiais esquadrinhados para que isso seja possível é expressa justamente por meio de outra aprendizagem, qual seja: o professor deve colocar-se na condição de aprendiz permanente. Frases como: “Precisamos sempre nos capacitar”<sup>597</sup>, “Aprendi e ainda tenho muito para aprender”<sup>598</sup> ou “A cada dia eles [alunos] trazem coisas que me fazem pesquisar mais”<sup>599</sup>, do mesmo modo que trechos como os expostos adiante evidenciam o desejo de que tal ensinamento seja efetivado.

O professor, assim como qualquer profissional, precisa de constante atualização para obter bons resultados no trabalho. A profissão é dinâmica e exige que o docente seja um eterno aprendiz. Portanto, a formação continuada deve ser parte integrante de sua vida profissional<sup>600</sup>.

Cleuza Repulho, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), acredita que o movimento em torno da formação continuada é algo que chegou para ficar. “O professor necessita se atualizar sempre. Por isso, os municípios têm investido bastante na formação em serviço de suas redes”, conta<sup>601</sup>.

Para além disso, os excertos que acabam de ser citados também oferecem indícios sobre uma característica interessante relacionada a essa aprendizagem. Refiro-me à valorização atribuída às iniciativas de formação continuada, uma vez que seriam percebidas como maneiras de suprir as necessidades formativas dos professores. Em relação a essa valorização, destaco que ela parece contribuir no sentido de oportunizar condições para que entidades como as analisadas nesta investigação atuem no nicho de formação docente, visto que, como já abordado, elas operam nesse segmento justamente por meio de iniciativas voltadas à formação continuada.

Ainda no tocante à aprendizagem supracitada, chamo a atenção para o fato de que recomendar aos professores que eles se coloquem na condição de aprendizes permanentes condiz com as exigências da racionalidade neoliberal na qual a pedagogia híbrida em exame

---

<sup>597</sup> (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 34).

<sup>598</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2013/07/ainda-tenho-muito-para-aprender/>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

<sup>599</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ws7imFZt0MI>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

<sup>600</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 34).

<sup>601</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 62).

emerge. Afinal, em tal racionalidade, conforme destacado em outros momentos desta Tese, esse tipo de comportamento é esperado dos sujeitos (POPKEWITZ, 2008; NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, 2012). Até porque, como declara Noguera-Ramírez (2009), “aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governmento contemporâneo” (p. 231). Nesse sentido, lembro que a educação é particularmente enaltecida na lógica neoliberal, posto que é identificada como capaz de potencializar o capital humano. O que torna possível cogitar que o incentivo para que os docentes coloquem-se em tal condição seria um meio de estimulá-los a investirem no desenvolvimento de suas habilidades e competências incrementando, assim, seu próprio capital. Ou, dito de outro modo, seria uma forma de incentivá-los a agirem como um “empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008a), isto é, um

[...] indivíduo que se vê induzido [...] a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo — ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício — e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p. 149).

Situação que me faz lembrar do que afirma Sibilia (2012) sobre o repasse da responsabilidade do Estado com relação à educação para cada um dos indivíduos. Algo significativamente perigoso, pois, segundo a autora, traz consigo “[...] a crença de que cada um pode e deveria ser capaz não só de se capacitar, mas também de administrar sua carreira, otimizando seus próprios recursos e minimizando a necessidade de intervenção pública” (p. 139). Além disso, vale lembrar que, assim como afirma Lazzarato (2014), “para a maioria da população, tornar-se um sujeito econômico (‘capital humano’, empresário de si mesmo’) não significa senão ser compelido a gerenciar salários e rendas declinantes, precariedade, desemprego e pobreza [...]” (p. 15).

Outra maneira indicada como possibilidade para os professores serem capazes de implementar os ensinamentos pretendidos pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos também é expressa nos documentos analisados por meio de mais uma aprendizagem, a saber: o professor deve trabalhar em parceria com outros professores e demais profissionais da educação. Novamente, uma das estratégias adotadas no sentido de ratificar a importância dessa aprendizagem diz respeito à exaltação de práticas em que docentes colocam-na em ação. Fenômeno esse que pode ser observado em excertos como os seguintes:

E, a partir daí, fui juntando mais pessoas nesse projeto, como professores de História, professores de Artes... que também agregaram-se a nós para que a gente tivesse realmente uma propriedade e um respeito, uma responsabilidade ao tratar de uma causa tão nobre.

[...]

Foi neste momento que nós pensamos num projeto conjunto com a Biblioteca da escola, professores Alexandre e Luciene, em realizar uma atividade que os livros saíssem dos muros da escola. Criou-se, então, a Bolsa Literária<sup>602</sup>.

"Selecionei 100 palavras de matemática e propus aos alunos que eles pesquisassem o significado de cada uma delas para que pudessem montar os dicionários da nossa disciplina", explica a professora, que colocou a ideia em prática no ano passado, em parceria com a professora de língua portuguesa<sup>603</sup>.

Expliquei para eles o que configura uma violência contra a mulher, quais são os tipos de violência contra a mulher. Nesse sentido, também foi interessante o apoio do professor de Sociologia, que trabalhava já essa temática no 2º ano<sup>604</sup>.

Contudo, no caso específico dessa aprendizagem, além da exaltação de tal tipo de prática, também é dado destaque a ações voltadas à formação de professores que fomentariam o trabalho em equipe, conforme exemplificado a partir das próximas passagens. Afinal, a proposição de que se deveria "[...] romper com a ideia de que a docência é uma prática privada e solitária"<sup>605</sup> é recorrente no decorrer dos materiais.

Nilcimara acabou de chegar no programa, mas já notou que é a interação entre os professores e a troca de conhecimentos e experiências que fazem toda a diferença no resultado coletivo do Multicurso Matemática<sup>606</sup>.

Goiás adotou a tutoria pedagógica em sua rede de ensino. Todos os profissionais são acompanhados por um par mais experiente no dia a dia, não apenas para dizer o que fazer, mas também para descobrir soluções em parceria<sup>607</sup>.

Esse projeto (ver Boxe nº 5)<sup>608</sup> tem viabilizado aos profissionais da escola trabalhar coletivamente, tecer redes de informações, trocar conhecimentos e alterar valores em permanente diálogo, com o intuito de que os educadores tornem-se protagonistas do processo de mudança de sua prática pedagógica<sup>609</sup>.

<sup>602</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=199&v=Zo9nmHsKyul](https://www.youtube.com/watch?time_continue=199&v=Zo9nmHsKyul)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

<sup>603</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2013/09/abc-da-matematica/>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

<sup>604</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=111&v=Klbhiq-TZ-E](https://www.youtube.com/watch?time_continue=111&v=Klbhiq-TZ-E)>. Acesso em: 09 abr. 2018.

<sup>605</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 57).

<sup>606</sup> Disponível em: <<http://www.multicursomatematica.org.br/2013/04/hora-de-ensinar-e-aprender/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

<sup>607</sup> (THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 64).

<sup>608</sup> O projeto citado no excerto denomina-se *Sala do Educador*. Seu foco é a formação continuada de professores.

<sup>609</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 78).

A crença de que o trabalho coletivo possibilitaria aos docentes empreenderem mudanças no contexto educacional evidenciada tanto no excerto que acaba de ser mencionado quanto nos trechos expostos posteriormente é o motivo mais citado nos documentos para que essa aprendizagem seja indicada como necessária. Situação condizente com o fato de que, junto à lição denominada o professor deve colocar-se na condição de aprendiz permanente, ela é caracterizada como modo de implementar as demais aprendizagens pretendidas pelas organizações que colocam a pedagogia sob análise em operação.

Mudar não é fácil, por isso é importante pensarmos num trabalho colaborativo com outros professores, para que aos poucos eles experimentem novas estratégias na sala de aula de acordo com as necessidades do aluno<sup>610</sup>.

Esse relato [de uma formadora sobre uma iniciativa de formação docente] é ilustrativo de que contextos e processos colaborativos possibilitam, por meio das interações dos professores, novas aprendizagens e, conseqüentemente, mudanças nos docentes e nas práticas pedagógicas<sup>611</sup>.

Essa não me parece ser a única relação entre as duas lições supracitadas. Isso porque, considero possível cogitar que trabalhar em parceria com outras pessoas também seria uma forma de potencializar o próprio capital humano. Afinal, nesse processo, estar-se-ia aprendendo com o outro que, via de regra, possui saberes diferentes. Ademais, pensando em termos econômicos, essa forma de atuação ampliaria o alcance dos resultados, na medida em que não só reuniria indivíduos em busca de um objetivo comum, mas, em especial, agregaria suas habilidades e competências a fim de alcançar um mesmo propósito.

Dito isso, concluo a apresentação e a análise das aprendizagens referentes ao perfil profissional dos professores que cumpriram os requisitos relacionados à recorrência nos diferentes conjuntos de materiais esquadrihados. Aprendizagens essas que, como evidenciado ao longo desta seção, relacionam-se de modo potente com preceitos da lógica neoliberal, bem como evidenciam traços do modelo pré-estabelecido de professor que estaria sendo tomado como ponto de partida (e de chegada) do processo cíclico por meio do qual a pedagogia híbrida em exame opera justamente no intuito de efetivar aprendizagens.

---

<sup>610</sup> Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido/lecture/fDDIO/por-onde-comecar>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

<sup>611</sup> (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 80).

## 8.2 Fazendo o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”

Se, como defendido na seção anterior, as aprendizagens que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos pretendem que os docentes internalizem por meio da pedagogia que implementam possuem relação direta com preceitos neoliberais, qual poderia ser o principal efeito desse fenômeno? Ao procurar possíveis respostas para esse questionamento, inicialmente, cheguei à conclusão de que o principal efeito seria a capacidade de forma(ta)r um modelo determinado de professor ajustado às demandas neoliberais. Algo que já seria significativamente preocupante, não só por colocar os docentes na condição de “instrumentos” para perpetuar uma racionalidade deveras problemática (para dizer o mínimo) como também por ditar uma forma única de ser reconhecido como um bom professor. Afinal, para estabelecer tal modelo, se desqualifica as demais formas de ser e agir docentes que não se ajustam a ele.

No entanto, ao tomar conhecimento da proposição de Peck (2003) de que o neoliberalismo não está apenas “lá fora”, mas está igualmente “dentro de nós”, bem como ao ler uma análise de Ball (2014) em que o autor procura, entre outras coisas, demonstrar formas em que o neoliberalismo operaria no sentido de falar e agir “[...] por meio de nossa linguagem, propósitos, decisões e relações sociais” (p. 64), percebi que o referido efeito seria importante, porém não poderia ser caracterizado como o principal, senão como seu ponto de partida. Isso porque, ambas as situações instigaram-me a ponderar que o fato de se investir na forma(ta)ção de um modelo determinado de professor por meio de uma pedagogia que dissemina aprendizagens relacionadas ao neoliberalismo, poderia ser uma das formas de fazê-lo funcionar “dentro de nós”. Explico: quando se aprende algo, a aprendizagem é internalizada pelo sujeito, tornando-se parte de seu repertório de aprendizagens. Sendo assim, ao aprender as lições indicadas pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, o docente as internalizaria, tornando-as parte de seu repertório de aprendizagens. E, como elas encontram-se vinculadas a preceitos neoliberais, ele acabaria, no decorrer de tal processo, internalizando também esses preceitos.

Nesse contexto, sublinho que um dos impactos da efetivação de uma aprendizagem é a mudança de comportamento. Isso nos permite inferir que, se o professor de fato aprendeu as lições disseminadas pela pedagogia híbrida em exame, ele, muito provavelmente, alterará seu comportamento em sala de aula, procurando colocá-las em prática. E, considerando o que foi exposto na seção anterior, ao fazer isso, o docente contribuirá para que os estudantes também

internalizem alguns padrões de comportamento neoliberais, como a autonomia, o protagonismo, etc.

Portanto, frente ao exposto, entendo que seja possível concluir que a pedagogia implementada pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos seria uma forma especialmente estratégica de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”, conforme havia anunciado ao apresentar a tese argumentativa que defenderia ao longo deste trabalho. Afinal, ao ter como foco a formação de professores, os investimentos para que os ideais neoliberais sejam internalizados são potencializados, visto que a pedagogia atinge não só os docentes, mas também os estudantes com os quais ele trabalha, assim como, por meio deles, quiçá a sociedade como um todo. Logo, considero que esse seria o principal efeito do fenômeno supracitado. Contudo, presumo que possa haver ainda outro efeito de igual importância, na medida em que, tomando como referência o que diz Ball (2014) em relação a algumas mudanças endógenas em organizações do setor público oferecerem as bases para a substituição de estratégias exógenas do neoliberalismo, suspeito que a referida pedagogia, ao proporcionar que tal racionalidade funcione dentro de cada um de nós, poderia contribuir no sentido de reduzir a necessidade de estratégias exógenas do neoliberalismo no intuito de mantê-lo como lógica vigente.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2004, p. 294).

**P**assaram-se quatro anos desde que iniciei a trajetória em busca de tornar-me doutora em educação. Foram quatro invernos, quatro primaveras, quatro verões e quatro outonos, isto é, muitos meses, dias e horas dedicados à investigação que hoje chega ao fim. Durante esse tempo, mudei de emprego, mudei de cidade, mudei de vida, mas, principalmente, mudei o que pensava sobre meu objeto de pesquisa. Não quero dizer com isso que todas as hipóteses que eu nutria em relação à formação de professores implementada por organizações da sociedade civil sem fins lucrativos foram refutadas, até porque a investigação empreendida permitiu ratificar algumas delas. O que desejo demarcar com tal afirmação é que a análise efetivada no decorrer desses anos possibilitou que eu chegasse a conclusões que nem sequer imaginava serem possíveis. Conclusões essas que, junto às suspeitas confirmadas, resultaram na tese argumentativa defendida ao longo deste trabalho.

Mas como se deu o processo de construção dessa tese argumentativa? Ou, dito de outro modo, quais hipóteses foram validadas e quais foram refutadas no decorrer da pesquisa? Que resultados inesperados foram identificados? Que desafios precisaram ser superados? Que contribuições obtive? Essas são perguntas que pretendo responder neste último capítulo no intuito tanto de retomar os principais “achados” da investigação que se encerra quanto de expor um pouco de seus “bastidores”, conforme sugere Jorge Ramos do Ó (2018)<sup>612</sup>. Junto a elas, intento responder ainda outra interrogação, a saber: o que o estudo empreendido possibilitou concluir para além da tese defendida? Afora realizar esses dois movimentos, também explícito neste capítulo algumas perguntas que as aprendizagens construídas durante a análise me permitiram formular e que, hoje, se apresentam para mim como convites para prosseguir pesquisando.

Dando início ao prometido, destaco que no rol das hipóteses confirmadas encontra-se a possibilidade de estarmos vivenciando certa flexibilização no tocante a quais instituições

---

<sup>612</sup> Refiro-me ao incentivo dado pelo autor no seminário *O gesto texturante que revela a escrita inventiva: contributos teórico-metodológicos do pós-estruturalismo*, realizado na UFRGS em abril de 2018, em relação as pesquisas evidenciarem traços de seu processo de produção. Ou, tomando emprestada a metáfora utilizada por ele, delas demonstrarem resquícios da parte estrutural do prédio (investigação) que acaba de ser finalizado.

poderiam atuar como formadoras de professores na atualidade. No transcorrer do estudo, além de ratificá-la, foi possível identificar a ligação existente entre esse fenômeno e as mudanças conectadas à racionalidade neoliberal referentes ao papel do Estado no desenvolvimento de políticas de cunho social, como é o caso da educação. Outra hipótese validada durante a pesquisa foi a de que a pedagogia implementada pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no intuito atuar na formação docente, assim como as demais pedagogias, “[...] procura responder às exigências que cada tempo coloca para a produção de tipos de sujeitos que lhe correspondam, levando adiante o mundo em que vivem, [e] adaptando-se a ele” (CAMOZZATO, 2014, p. 575). Em consequência disso, por emergir no contexto social, político e econômico do neoliberalismo, bem como por ser posta em operação por instituições que, em geral, tomam os pressupostos dessa racionalidade como referência, a hipótese de que as aprendizagens disseminadas por tal pedagogia possuíam relação com preceitos da lógica neoliberal também foi validada.

Assim como o estudo possibilitou confirmar essas hipóteses, ele também permitiu que outras fossem refutadas. Dentre elas, chamo a atenção para duas devido à relevância que tiveram no redirecionamento da investigação. A primeira diz respeito ao fato de que, diferentemente do que eu pensava por um período significativo de tempo, a pedagogia sob análise não se trata de uma pedagogia cultural<sup>613</sup>. Saliento que cheguei a essa conclusão ao perceber que as iniciativas pertencentes à estratégia denominada Oferta de programas de formação e cursos independentes colocavam em ação uma quantidade significativa de práticas características da pedagogia escolar. E, além disso, ao identificar que essas iniciativas, mesmo não ocorrendo na maioria das vezes em instituições escolares, eram ofertadas em ambientes virtuais de aprendizagem, o que, em certo sentido, não seria tão diferente, já que o foco de ambos é o processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto que contribuiu para a exclusão dessa hipótese foi constatar que, de forma diversa do que acontece geralmente no caso das pedagogias culturais, as iniciativas pertencentes a essa estratégia evidenciavam de forma explícita o propósito de ensinar algo a alguém, justamente como fazem as pedagogias escolares.

---

<sup>613</sup> É interessante registrar que defendi a hipótese de que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos estariam colocando em ação uma pedagogia cultural voltada à capacitação docente no artigo intitulado *Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e a produção da necessidade de se modificar a formação docente*, publicado em julho de 2017. Disponível em: <[http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1494873942\\_ARQUIVO\\_Texto\\_Sbece\\_MonicaKnopker\\_ok.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1494873942_ARQUIVO_Texto_Sbece_MonicaKnopker_ok.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2018. Faço tal registro, visto que, ao compará-lo com esta Tese, é possível perceber nuances da mudança de posicionamento da minha parte em relação à pedagogia sob análise.

No entanto, é importante registrar que, mesmo ciente de tudo isso, desconsiderar tal hipótese não foi algo tão simples, pois as outras quatro estratégias por meio das quais a pedagogia em exame estava sendo implementada<sup>614</sup> permitiam atribuir a ela características das pedagogias culturais. Só consegui realmente fazer isso a partir do momento em que cogitei a possibilidade de existir um outro tipo de pedagogia que não fosse nem (apenas) cultural nem (apenas) escolar, mas que unisse as características das duas, ou seja, uma pedagogia híbrida, conforme propus no decurso desta Tese.

A outra hipótese refutada a qual me referi relaciona-se com o funcionamento dessa pedagogia híbrida. De modo diferente da anterior, ela não foi definida no início da pesquisa. Até porque, naquele momento, eu não tinha ideia sequer de que a pedagogia sob análise poderia funcionar por meio de processos cíclicos quanto mais sobre qual seria o ponto de partida (e de chegada) desses processos — particularidade de tal hipótese. Entretanto, como acabei de afirmar, uma das suspeitas que nutria desde o princípio era de que as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos agiam na formação de professores através de uma pedagogia. Devido a isso, já pressupunha a existência de aprendizagens que estariam sendo disseminadas por meio dela. Algo relevante nesse caso especialmente por dois motivos. O primeiro deles porque foi em busca de explicar como tal pedagogia operava no intuito de efetivar essas aprendizagens que identifiquei indícios dos processos cíclicos por meio dos quais ela operava não só nesse sentido, mas também com o propósito de produzir sua própria necessidade. O segundo deles porque foi ao analisar o funcionamento desses processos que formulei a hipótese que fora refutada, qual seja: a compreensão de que o ponto de partida (e de chegada) de ambos seria a demarcação do déficit necessário para a pedagogia atuar. Isso pareceu fazer sentido por um período expressivo de tempo, visto que uma das questões marcantes identificadas nos documentos examinados foi justamente a desqualificação tanto das formações ofertadas aos professores quanto dos modos de ser e agir desses profissionais na intenção de demarcar déficits. Contudo, a hipótese mostrou-se falha quando percebi que, para tanto, eram tomados como referência modelos pré-estabelecidos pelas organizações que colocavam a pedagogia esquadrihada em funcionamento.

Em consequência disso, considerei que faria mais sentido que a ação denominada “estabelecimento do modelo” assumisse o lugar de ponto de partida (e de chegada) dos processos cíclicos e a intitulada “demarcação do déficit” fosse deslocada para o passo seguinte. O que possibilitou que eu chegasse à conclusão de que os processos por meio dos

---

<sup>614</sup> Refiro-me à Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso, à Realização e/ou publicização de pesquisas, à Publicação de revistas, livros e outros documentos e à Participação em discussões sobre educação.

quais a pedagogia sob análise atuava dar-se-iam da seguinte forma: estabelecimento do modelo – demarcação do déficit – disponibilização de condições para a pedagogia atuar – atuação da pedagogia – estabelecimento do modelo, conforme defendi ao longo deste trabalho. E por que essa mudança foi relevante para a redefinição da investigação? Em primeiro lugar, obviamente, por ajudar-me a compreender o funcionamento da pedagogia que estava analisando. Mas, para além disso, por oferecer indícios em relação aos motivos pelos quais havia tamanho investimento ao longo dos materiais empíricos no sentido de estabelecer modelos, especialmente de formação docente e de professor, uma vez que, nessa lógica, cada um deles assumiria o papel de “personagem principal” de um dos processos.

Como é possível notar nos dois casos supracitados, abdicar de determinadas suposições tornou-se importante para o estudo empreendido, pois possibilitou acesso a resultados inesperados que permitiram avançar em questões indispensáveis para a formulação da tese defendida. Particularmente por esse motivo, hoje vejo que valeu a pena ter optado por seguir o caminho que se mostrava na época mais complexo por mais que isso não tenha parecido a melhor opção naquele momento, já que significava abrir mão das poucas convicções que tinha e recomeçar, sobretudo no caso da exclusão da hipótese de que a pedagogia sob análise era uma pedagogia cultural.

Saliento, porém, que não foi apenas a partir da refutação de hipóteses que identifiquei resultados surpreendentes. Alguns deles foram percebidos, inclusive, tendo como ponto de partida a validação de pressuposições. Isso aconteceu no caso da constatação de que a pedagogia híbrida voltada à formação docente implementada pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos seria uma das formas potentes de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”. Igualmente, isso ocorreu no caso da percepção de que, ao proporcionar que tal racionalidade funcionasse desse modo, essa pedagogia contribuiria no sentido de reduzir a necessidade de estratégias exógenas do neoliberalismo no intuito de mantê-lo como lógica vigente. Afinal, ambos os resultados só se tornaram possíveis, posto que o estudo permitiu validar a hipótese de que as aprendizagens disseminadas pela pedagogia híbrida investigada relacionavam-se de modo direto com preceitos neoliberais.

Mas nem tudo foram flores, como diz aquele conhecido ditado. Até que eu conseguisse finalizar esta Tese, vários desafios precisaram ser superados. Além dos pessoais e profissionais que não cabe relatá-los aqui, existiram os concernentes ao *modus operandi* da pesquisa. Refiro-me, por exemplo, à dificuldade encontrada para finalizar a escrita do capítulo *Organizações investigadas (quem coloca a pedagogia em prática?)* em virtude de que, por mais de uma vez, após ter dado sua escrita como encerrada, precisei revisá-lo. Fato que se deu

tanto em razão de mudanças na forma de atuação de algumas das organizações sob análise<sup>615</sup> quanto em consequência da instabilidade das informações referentes a certos fundadores dessas instituições devido à constante ampliação de suas redes de negócios<sup>616</sup>. Outra adversidade encontrada nesse sentido foi a limitação de dados disponíveis sobre as iniciativas pertencentes à estratégia denominada Oferta de programas de formação e cursos independentes. Algo que me levou, inclusive, a inscrever-me em um dos cursos que permitiam essa possibilidade para ter acesso a uma quantidade maior de informações, conforme relatado em outro momento deste estudo. Em contrapartida, por mais que pareça contraditório, a abundância de dados obtidos sobre as aprendizagens disseminadas pela pedagogia híbrida em exame também foi um dos contratempos enfrentados no tocante ao *modus operandi* da pesquisa. Isso porque, precisei dedicar um tempo significativo a fim de analisar e categorizar a totalidade das informações coletadas para, só então, ter condições de decidir quais dentre as aprendizagens identificadas seriam as abordadas no trabalho.

É importante registrar que, para superar esses e outros desafios que foram surgindo no decorrer da análise, obtive diferentes formas de auxílio. O que me fez incluir no rol das conclusões as quais cheguei o fato de que não se faz uma Tese sozinha. Cada autor que li, cada aula que assisti, cada orientação de que participei, cada discussão que tive, enfim, cada um dos momentos vivenciados nestes quatro anos colaboraram para a realização desta investigação. Entretanto, sem desmerecer nenhuma dessas vivências, gostaria de fazer um destaque às contribuições recebidas dos membros da banca avaliadora. Explico: eles, junto à minha orientadora, ocuparam a posição de meus oponentes durante a escrita desta Tese. Não no sentido restrito da palavra, mas oponente como alguém que te instiga a ir além, alguém que te convida a produzir algo mais potente, isto é, um mestre, como sugere Jorge Ramos do Ó (2018)<sup>617</sup>. Faço tal afirmação, pois cada uma das sugestões dadas por eles mobilizou-me significativamente não só no intuito de reunir argumentos para implementá-las como também no sentido de justificar por que, em alguns casos, elas não seriam contempladas.

Dito isso, penso ter alcançado o primeiro propósito deste capítulo, ou seja, explicar como se deu o processo de construção da tese argumentativa defendida e, ao mesmo tempo, ter dado início ao próximo. Afinal, conforme anunciado, ele se refere à apresentação de possíveis respostas para o questionamento “O que o estudo empreendido possibilitou concluir

---

<sup>615</sup> Isto ocorreu no caso da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e do Instituto Ayrton Senna, como menciono nas notas de rodapé 230 e 274.

<sup>616</sup> Um exemplo emblemático deste caso é o de Jorge Paulo Lemann, Presidente da Fundação Lemann.

<sup>617</sup> Fala proferida pelo autor no seminário *O gesto texturante que revela a escrita inventiva: contributos teórico-metodológicos do pós-estruturalismo*, realizado na UFRGS em abril de 2018.

para além da tese defendida?”. Dando prosseguimento no sentido de alcançá-lo, ressalto que outra conclusão à qual cheguei foi a de que há uma proliferação de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos dispostas a atuar na área educacional. Para ter uma ideia desse fenômeno, ao longo da análise das dez instituições escolhidas previamente, outras dezenove entidades do mesmo gênero acabaram sendo identificadas sem que houvesse essa pretensão, são elas: Instituto Natura, Instituto C&A, Fundação Itáu Social, Instituto Unibanco, Instituto Sylvio Passarelli, Instituto Alcoa, Instituto Jama, Fundação Telefônica Vivo, Fundação SM, Instituto Península, Fundação Santillana, Cenpec, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto 0 a 6, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Desiderata, Instituto Corresponsabilidade pela Educação e Fundação Jaime Câmara. Situação que me levou a refletir sobre a necessidade de se investigar mais a fundo o argumento apresentado durante esta Tese de que as entidades desse tipo podem estar atuando em uma espécie de rede de colaboração.

A pesquisa também possibilitou constatar que, por mais que exista uma quantidade significativa de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, nem todas elas parecem ter o mesmo “valor” frente à mídia. No caso das dez instituições estudadas, por exemplo, as que deixavam explícito em seus documentos que tinham como pretensão disseminar aprendizagens de cunho neoliberal foram as que tiveram sua opinião expressa nos materiais midiáticos, como é o caso da Fundação Lemann, do Instituto Inspirare, da Fundação Victor Civita, do Todos pela Educação e do Instituto Ayrton Senna.

É interessante sublinhar que a valorização dada ao ponto de vista de algumas dessas instituições no que tange à educação não é particularidade da mídia. O estudo realizado mostrou que órgãos ligados ao governo federal, em alguns casos, também parecem ter esse mesmo posicionamento. Um indício do que estou falando diz respeito à Política Nacional de Formação de Professores, lançada pelo MEC em 18 de outubro de 2017, que traz como uma de suas estratégias o Programa de Residência Pedagógica. Isso porque, tanto o Todos pela Educação quanto o Instituto Ayrton Senna já defendiam essa prática em documentos datados, respectivamente, de 2013 e 2014<sup>618</sup>. Outro indício desse fato concerne à aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 15 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação. Diretriz defendida nos materiais esquadrihados por representantes da Fundação Lemann, do Instituto Inspirare e do Instituto Ayrton Senna. Já em outros casos, os órgãos ligados ao governo federal parecem levar em consideração também a opinião das demais

---

<sup>618</sup> Refiro-me ao documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na educação básica* e à pesquisa *Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*.

organizações da sociedade civil sem fins lucrativos analisadas. Talvez porque, nesses casos, há unanimidade de posicionamento entre elas. Um exemplo disso diz respeito à modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 por meio da Lei nº 13.415/2017<sup>619</sup> que versa, entre outras coisas, sobre a reformulação curricular do Ensino Médio. Afinal, como é possível perceber no Apêndice E, muitas das aprendizagens sobre currículo identificadas nos documentos examinados estão entre as justificativas dadas à sociedade a fim de ratificar a necessidade dessa reformulação.

Além disso, a investigação propiciou concluir para além da tese defendida que, por mais que, legalmente, o tipo de organização que coloca a pedagogia sob análise em funcionamento seja considerado sem fins lucrativos, conforme expliquei na primeira seção do capítulo *Discussões teóricas – ferramentas para ir adiante*, é possível dizer que, ao implementar tal pedagogia, essas instituições estariam visando ao lucro. Não ao imediato, já que só possuem a referida qualificação em razão de reinvestirem seus ganhos na consecução de suas finalidades, mas ao lucro que pode ser alcançado por meio do investimento em educação. Sendo assim, poder-se-ia dizer que as instituições desse gênero seriam tão (ou mais) rentáveis quanto as caracterizadas como com fins lucrativos, na medida em que esse tipo de investimento, ao potencializar o capital humano, impacta diretamente no crescimento da economia.

Sublinho, porém, que o estudo empreendido não só permitiu responder questionamentos como também possibilitou que outros tantos fossem formulados. Questionamentos esses que, segundo havia comentado, se apresentam hoje para mim como convites para prosseguir pesquisando. Dentre eles, registro aqui os que mais me instigam neste momento a fim de estender esses convites aos possíveis leitores deste trabalho, quais sejam: há outras pedagogias híbridas sendo postas em operação? Será que elas funcionam da mesma forma que a investigada nesta pesquisa? Que outras estratégias podem estar sendo implementadas por meio da educação no sentido de fazer o neoliberalismo funcionar “dentro de nós”? A efetivação de uma pedagogia como a analisada pode ser um indício de uma espécie de “desescolarização” da formação de professores?

Tendo alcançado os propósitos deste último capítulo, percebo que é chegada a hora de finalizar esta Tese. Algo que me alegra, mas, ao mesmo tempo, me deixa apreensiva. Será que fiz um bom trabalho? Será que deveria ter investido mais neste ou naquele ponto? Será que fui clara em minhas proposições? Enfim, será que consegui produzir algo que contribua no

---

<sup>619</sup> Esta Lei originou-se da Medida Provisória nº 746/2016 que ficou amplamente conhecida em razão de ser uma das motivações para que o movimento de ocupação das escolas brasileiras, ocorrido em 2016, fosse deflagrado.

sentido de tensionar certos tipos de formação de professores colocados em funcionamento na contemporaneidade, como havia me proposto a fazer no princípio? Em meio a tantas dúvidas, a única certeza que tenho é a de que, se este estudo possibilitar, ao menos, que meus interlocutores duvidem de suas certezas e olhem com estranhamento para a atuação das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos na forma(ta)ção docente, ele já terá valido a pena. Afinal, talvez uma das questões mais importantes que aprendi ao realizá-lo foi que “[...] tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2006a, p. 180) é indispensável para construir novos conhecimentos. Até porque, se não tivesse me comprometido a agir dessa forma desde o início, dificilmente teria tido condições de chegar às conclusões as quais cheguei e, sobretudo, de surpreender-me mesmo ao analisar um tema que, à primeira vista, me parecia tão familiar.

Como diz Jorge Ramos do Ó (2018)<sup>620</sup>, uma investigação só termina quando o pesquisador percebe que precisa atentar-se a novas perguntas, quando ele se dá conta de que já é capaz de lançar-se novamente a zonas desconhecidas levando consigo as aprendizagens que construiu ao efetivar a análise que se encerra. E, é justamente por isso, que, mesmo frente ao referido sentimento de apreensão, me sinto apta a dar esta pesquisa como encerrada, visto que isso possibilitará, em especial, que eu me coloque novamente na condição de aprendiz, de quem desconhece e aventura-se na problematização de outras questões.

---

<sup>620</sup> Fala proferida pelo autor no seminário *O gesto texturante que revela a escrita inventiva: contributos teórico-metodológicos do pós-estruturalismo*, realizado na UFRGS em abril de 2018.

## REFERÊNCIAS

---

ABRUCIO, Fernando Luiz (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao\\_de\\_professores\\_no\\_brasil\\_diagnostico\\_a\\_genda\\_de\\_politicas\\_e\\_estrategias\\_para\\_a\\_mudanca\\_todos\\_pela\\_educacao.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_a_genda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais** – uma cartografia das (re)invenções do conceito. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e157950.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

ANDRÉ, Marli. et alii. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANTUNES, Celso. **Marinheiros e professores.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ARAGÃO, Flavia Cristina Ribeiro de. **A formação de professores como empreendimento neoliberal.** Campinas: UNICAMP, 2007. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARAÚJO, Roanjali Auxiliadora Gonçalves Salviano. **Políticas para a formação de professores a distância:** um estudo realizado em um curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino. Belo Horizonte: PUCMinas, 2011. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

AUSUBEL, David Paul. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo.** México: Editorial Trillas, 1976.

AZEREDO, Gilmar Almeida de. **Movimentos invisíveis:** ensaio sobre dança e emancipação na formação de professores. Florianópolis: UFSC, 2011. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

AZEVEDO, Ivana Alves Monnerat de. **As políticas públicas e o processo de formação do professor nos cursos de licenciatura.** Brasília: UNB, 2008. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion:** Examen del Banco Mundial. Washington: World Bank, 1996.

BATISTA, Aldrei Jesus Galhardo. **As disciplinas de História da Educação na UAB/UFSCAR:** possibilidades para a graduação em Pedagogia e para a formação de professores. São Carlos: UFSCar, 2012. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

BARBOSA, Elisângela Almeida. **A dança na formação de professores de Educação Física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional.** Mato Grosso: UFMT, 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BARROQUEIRO, Carlos Henriques. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores de Física e Matemática do Instituto Federal de São Paulo.** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2012. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

BARROS, Luciana Silva Aguiar Mendes. **O ensino de arte na cibercultura: um estudo dos cursos de formação de professores em artes visuais na modalidade a distância no Brasil.** São Luís: UFMA, 2012. 134 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BASSOTO, Gabriela Viana. **Nanotecnologia: uma investigação fundamentada na educação pela pesquisa se refletindo na formação de professores e no ensino de Química.** Porto Alegre: PUCRS, 2011. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BAUMAN, Zigmund. **Tempos Líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zigmund. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BEDIN, Everton. **Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.** Uberlândia: UFU, 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BELLÉ, Larissa Antônia. **Museus virtuais e a formação de professores de artes visuais e a formação de professores de Artes Visuais no contexto da lei 10.639/2003.** Florianópolis: UDESC, 2012. 189 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BELINE, Willian. **Formação de professores de Matemática em comunidades de prática: um estudo sobre identidades.** Londrina: UEL, 2012. 100 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM.** São Paulo: USP, 2011. 433 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERNARDO, Patrícia Helena Santos Salles. **O currículo de Pedagogia e a formação de professores em um centro universitário do interior paulista.** Americana: UNISAL, 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012.

BERNSTEIN, Basil. From pedagogies to knowledges. In: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (Eds.). **Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research.** New York: Peter Lang, 2001.

BERTANI, Januária Araújo. **Formação de professores de Matemática: um estudo histórico comparativo entre a Bahia e Portugal (1941-1968).** Salvador: UFBA, 2012. 100 p. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia em Curitiba-Paraná.** 2011. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BONOTTO, Estela Maris Schmidt. **Concepções educativas na formação de professores para atuação na escola inclusiva no município de Palmas, Paraná**: aspectos históricos. Curitiba: PUCPR, 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Narrativas acadêmicas e midiáticas produzindo uma Geração Digital**. 2015. Porto Alegre: UFRGS, 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BRASIL, **Lei nº 91**, de 28 de agosto de 1935.

BRASIL, **Lei nº 8.429**, de 2 de junho de 1992.

BRASIL, **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998.

BRASIL, **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999a.

BRASIL, **Lei nº 9.867**, de 10 de novembro de 1999b.

BRASIL, **Lei nº 13.019**, de 31 de julho de 2014.

BRASIL, **Lei nº 13.204**, de 14 de dezembro de 2015.

BRASIL. **Orientações Gerais** – Catálogo 2006. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34268>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 505-523, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0501.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia – pluralização de pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação** (UFPEL), n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/testando/article/viewFile/3372/2777>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Da pedagogia como arte às artes da pedagogia. **Proposições**, v. 24, n. 3, p. 161-182, set./dez. 2013a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072013000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CAMPOS, Roselane de Fatima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Florianópolis: UFSC, 2002. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CÂNDIDO, Mônica Raquel. **Trajatória e desafios da formação de professores no Brasil**: um estudo sobre o curso de Pedagogia da instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP. Ribeirão Preto, Centro Universitário Moura Lacerda, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade**: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. Espírito Santo: UFES, 2012. 290 p. Tese (Doutorado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Salvador: UFBA, 2011. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CASSEPP, Alexandre Azambuja. **Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público: similaridades e distinções**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 29 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.45987&seo=1>>. Acesso em: 28 maio 2016.

CELSO, Maria Cristina Watrin Martin. **Síndrome de Burnout e formação de professores(as): fatores de adoecimento e estratégias de enfrentamento dos docentes**. Belém: UEPA, 2012. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: ressignificando a função social da escola pública no município do Rio de Janeiro através do Programa Acelera Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COPOLA, Gina. **As Organizações Sociais e os Contratos de Gestão**. Disponível em: <[http://www.acopesp.org.br/artigos/artigos\\_2004/gina12AS%20ORGANIZA%C3%87%C3%95ES%20SOCI%20AIS%20E%20OS%20CONTRATOS%20DE%20GEST%C3%80.htm#\\_ftn1](http://www.acopesp.org.br/artigos/artigos_2004/gina12AS%20ORGANIZA%C3%87%C3%95ES%20SOCI%20AIS%20E%20OS%20CONTRATOS%20DE%20GEST%C3%80.htm#_ftn1)>. Acesso em: 25 maio 2016.

CORDEIRO, Roberta Magna Almeida. **Análise do processo de formação de professores para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais**. Recife: UFRPE, 2011. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.

CORREA, Daiane dos Santos Pereira. **Licenciatura em Matemática a distância e a formação de professores para/com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação**. Campo Grande: UFMS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIREVISTA**. São Leopoldo, v. 1, n.1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Lucelida de Fátima Maia da. **A etnomatemática na Educação do Campo, em contextos indígena e ribeirinho, seus processos cognitivos e implicações à formação de professores**. Manaus: UEA, 2012. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012.

COSTA, Maria Adeli da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Uberlândia: UFU, 2012. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do estado e da sociedade civil**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 346 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

COSTA, Marisa Vorraber. Um convite para olhar a educação sob outros ângulos. In: COSTA, Marisa C. Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 15-21.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, nº 37, maio-agosto, 2010. p. 129-152.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>> Acesso em: 29 maio 2016.

COSTA, Rafaela Paiva. **A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)**. Belém: UFPA, 2011. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física**: minimização da formação sob a ordem do capital. Florianópolis: UFSC, 2011. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DILLENBURG, Diogo Jerônimo; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Uma proposta de avaliação qualitativa em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 22., 2011. Aracaju. **Anais**. 2011, p. 968-977.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. São Paulo: USP, 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de Música a distância**: um survey com estudantes da UAB/UNB. Brasília: UNB, 2011. 138 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning**: Media, architecture and pedagogy. New York: Routledge, 2005.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. São Paulo: USP, 2011. 301 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FEITOSA, Eveline Ferreira. **As parcerias público-privadas no programa de Educação para Todos**: uma análise marxista. Fortaleza: UFC, 2012. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FERNANDES, Keilla de Oliveira. **Educação inclusiva**: As experiências do curso de formação de professores do CIEP 179 Professor Cláudio Gama/São João de Meriti/RJ. Niterói: UFF, 2011. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

FERRAREZI, Elisabete Roseli. **A Reforma do marco legal do terceiro setor no Brasil**: a criação da lei das OSCIP (Lei 9.790/99). Brasília, UNB, 2007. 308 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Belém: UFPA, 2012. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FERREIRA, Lúcia Helena Bezerra. **Ateliês de História e Pedagogia da Matemática**: contribuições para a formação de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Natal: UFRN, 2011. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da Carreira Docente**: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, nº 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Valdirene de Souza. **Memórias e histórias de formação de professores(as) dos primeiros anos escolares (1940-1960) Jaguaruna SC**. Criciúma: UNESC, 2012. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

FILHO, Marcolino Malosso. **A educação e a teoria da complexidade na formação de professores**: problemas e desafios. Araraquara: UNESP, 2012. 128 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2012.

FILHO, Paulo Gomes de Sousa. **Desenvolvimento do pensamento criativo em espaços digitais na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 204 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FONSECA, Márcio Alves da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 155-163.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. Universidade de Vermont: 25 de outubro de 1982. **Ditos & Escritos, vol. V** – Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300. Entrevista concedida a R. Martin.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Galimard, 2006a. p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012c. p. 129-142.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012d.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. 2011. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAFFURI, Priscila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL**. Londrina: UEL, 2012. 142 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GAYA, Sidneya Magaly. **Elementos constitutivos da e para a Educação de Jovens e Adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GIACOMINI, Adriana Fabrin. **Influências e implicações do contexto neoliberal e pós-moderno para a teoria e a prática do professor alfabetizador**. Florianópolis: UDESC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. **Harvard Educational Review** 64:3 (Fall 1994). p. 278-308. Disponível em: <[http://www.henryagiroux.com/online\\_articles/doing\\_cultural.htm](http://www.henryagiroux.com/online_articles/doing_cultural.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GIROUX, Henry. Cultural studies, public pedagogy and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical / Cultural Studies** (1), 2004. p. 59-79.

GIBIM, Gabriela Faria Barcelos. **História da disciplina escolar Matemática e a formação de professores de Matemática**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GIOIELLI, Margarida M. P. et alii. **Educar para a Vida: Proposta Pedagógica Labor**. São Paulo: Labor Educacional, 2015.

GOMES, Edilson Barroso. **A formação de professores de Física no Centro de Estudos Superiores de Parintins/UEA**. Manaus: UEA, 2012. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2012.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2012. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GOMES, Vilisa Rudenco. **A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas**. Blumenau: FURB, 2012. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. **A Unesco e as políticas para a formação de professores no Brasil: um estudo histórico 1945-1990**. Curitiba, PUCPR, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GONÇALVES, Rita Maria. **As necessidades/expectativas de formação de professores em Música da rede municipal de Santos**. Santos: UNISANTOS, 2012. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

GRACA, Livia Maria Vieira dos Reis. **Processos de significação/identificação cultural e gestão de demandas de diferenças nos espaços de formação de professores de Juiz de Fora**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GUIMARÃES, Lidônia Maria. **Longe da escola, na escola: os significados do Procap na construção dos saberes e na prática dos professores**. Uberlândia: UFU, 2003. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola Campeã: estratégias de governmento e auto-regulação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no Movimento Todos Pela Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. 182 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HEINECK, Inácio José. **Diversidade histórica cultural e saberes implicados para a formação de professores (1988-2006)**. Curitiba: PUCPR, 2011. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves. **Estágio supervisionado na formação de professores em serviço dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Natal: UFRN, 2011. 203 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

KINCHELOE, Joe. **The sign of the burger: McDonald's and the culture of power**. Philadelphia: Temple University Press, 2002.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KNÖPKER, Mônica. **Socorro, eu não consigo “dar aulas”!** Discursos sobre disciplina na produção acadêmica contemporânea da área da educação. São Leopoldo, UNISINOS, 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do Proinfantil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011. 188 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde), Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Maquinas, Subjetividades**. São Paulo: Edições SESC / N-1 Edições, 2014.

LÁZARI, Eliane Siqueira de Medeiros. **Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do plano de ações articuladas (PAR)**. Cáceres: UNEMAT, 2012. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

LEAL, Adriana Bergold. **Supervisão Escolar S/A**: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LEBOEUF, Henri Araújo. **Formação de professores para os Anos Iniciais**: uma experiência com o ensino de Ciências. Londrina: UEL, 2011. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina**: as vertentes médico-pedagógicas e psicopedagógicas como base da formação continuada. Florianópolis: UFSC, 2011. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEMOS, Greissy Leôncio Reis. **Gênero e docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de Educação Euclides Dantas. Salvador: UFBA, 2011. 176 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gêneros e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. Brasília: UNB, 2012. 282 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 317 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 375 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LUCENA, Solange Medeiros Pitombeira de. **Formação de professores a distância no curso de Pedagogia da Unirio**: análise das concepções pedagógicas dos agentes implicados no curso. Niterói: UFF, 2012. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

LUMERTZ, Luciani Paz. **A parceria público-privada na educação**: implicações para a gestão da escola. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período de 1990-2010**. Niterói: UFF, 2011. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MACHADO, Liliane Santos. **Formação de professores**: o computador como recurso para o processo de alfabetização. Presidente Prudente: UNESP, 2011. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2011.

MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Crenças e competências docentes em Ead em um contexto de formação de professores de língua espanhola**. Goiânia: UFG, 2011. 170 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MAIA, Francisca Telma. **Educação a distância**: possibilidades e desafios na formação de professores em Alegrete do Piauí. Recife: UFPE, 2011. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MANDELI, Aline de Souza. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). Florianópolis: UFSC, 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MEDEIROS, Simone. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010)**: embates teóricos e políticos de um campo em disputa. Goiânia: UFG, 2012. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MELO, Eva Rosane Magalhães de. **Educação a distância (EaD) via internet na formação de professores**. Tubarão: UNISUL, 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MIRANDA, Aline Barbosa de. **Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista nas primeiras décadas de 2000**. São Paulo: USP, 2013. 412 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORAES, Jaira Coelho. **A formação de professores no curso de Pedagogia, licenciatura na Faced/Ufrgs**: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2001.

MORALES, Livia Fernanda. **O papel da literatura na formação de professores de Espanhol**: um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de Letras da UFPR. Curitiba: UFPR, 2012. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MOURA, Alda Aparecida Vieira. **A formação de professores no curso de Pedagogia do Campo**: o caso da Unimontes. Brasília: UNB, 2011. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NARODOWKI, Mariano. **Después de clase**: Desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NASCIMENTO, Alberico Francisco do. **Educação a distância e fetichismo tecnológico: estado e capital no projeto de Ensino Superior no Brasil**. São Luís: UFMA, 2011. 233 p. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 1999.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na Educação Infantil na interface com a política de formação de professores**. João Pessoa: UFPB, 2012. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogias e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade**: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais. Niterói: UFF, 2008. 323 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março, 2001. p. 61-83. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2018.

OLIVEIRA, Ildoana Paz. **O terceiro setor e a execução de programas educacionais**: a parceria entre o governo do Maranhão e o instituto Airton Senna no Projeto Gestão Nota 10. São Luís: UFMA, 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

OLIVEIRA, Maria Cristina de. **A Educação Infantil pública de Campinas e a formação de professores**: de qual formação falamos? Campinas: PUC-Campinas, 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como práxis**: a educação histórica e a formação de professores. Curitiba: UFPR, 2012. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PACHECO, Marilena Kerscher. **Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Básica**: o que dizem os professores formadores. Curitiba: PUCPR, 2011. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PACIEVITCH, Carolina. **Responsabilidade pelo mundo**: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona. Campinas: UNICAMP, 2012. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PAIVA, Regiane Santos Cabral de. **O lugar do texto literário na formação de professores de Espanhol da UERN**: programas das disciplinas e crenças dos professores. Pau dos Ferros: UERN, 2012. 230 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2012.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Ações colaborativas universidade-escola**: o processo de formação de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. São Paulo: PUC-SP, 2011. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PECK, Jamie. Geography and public policy: mapping the penal state. **Progress in Human Geography**, v. 27, n. 2, p. 222-232, 2003.

PEINADO, Simone do Valle Leonel. **Formação de professores em Educação Ambiental no município Corumbá MS**: discussão e análise a partir de um grupo de estudo. Campo Grande: UFMS, 2012. 149 p. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, Carolina Arantes. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por projetos da proposta integral de educação emancipatória da UFPR litoral**. São Paulo: PUC-SP, 2012. 162 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Comédia Dell Arte e Educação Infantil**: um processo de formação de professores. Florianópolis: UFSC, 2011. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEREZ, Tatiane Tanaka. **História da formação de professores em São Paulo (1875-1894): intersecções entre os ideais de professor e de escola.** São Paulo: USP, 2012. 333 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PYKETT, Jessica. Pedagogical power: lessons from school spaces. **Education, Citizenship and Social Justice**, 4(2), 2009. p. 102-116.

PIO, Jucélia Marize. **Aproximação da escrita no curso de formação de professores de Ciências para a Educação no Campo.** Belo Horizonte: UFMG, 2011. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

POJO, Oneide Campos. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides - PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade.** Belém: UFPA, 2014. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

POPKEWITZ, Thomas. **Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education and Making Society by Making the Child.** New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2008.

PORTO, Maria Ivania Almeida Gomes. **Instituto Ayrton Senna: quebra de paradigma na gestão pública educacional de Caruaru.** Recife: UFPE, 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. **Políticas de Educação Superior a distância e os pressupostos para formação de professores.** Curitiba: UFPR, 2012. 235 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PROCÓPIO, Elizabete Ramalho. **Formação de professores e tecnologias: implicações da educação a distância na prática docente.** Juiz de fora: UFJF, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

QUARANTA, André Marsiglia. **Formação de professores de Educação Física na modalidade a distância: experiências docentes no estágio supervisionado.** Florianópolis: UFSC, 2011. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

QUEIROS, Wellington Pereira de. **A articulação das culturas humanísticas e científicas por meio do estudo histórico sociocultural dos trabalhos de James Prescott Joule: contribuições para a formação de professores universitários em uma perspectiva transformadora.** Bauru: UNESP, 2012. 372 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.

QUEIROZ, Rozilane Soares do Nascimento. **O papel do Terceiro Setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e SEDUC TO na oferta dos Programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009).** Goiânia: UFG, 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

REBOUL, Oliver. **Le langage de l'éducation.** Paris: Presss Universitaires de France, 1984.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2015. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RESENDE, Helena Vasconcelos de Lara. **Análise da Lei nº 9.637/98 Organizações Sociais: forma de qualificação e execução de serviços públicos com dispensa de licitação.** Brasília: UNICEUB, 2012. 60 p. Monografia (Graduação em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012.

RIBEIRO, Cleber Sardinha. **Governança e formação de professores**: A presença do Banco Mundial no Programa Gestar. Brasília: UCB, 2014. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de docência na graduação**: possibilidades e limites na formação de professores universitários. Pelotas: UFPEL, 2012. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora**: possíveis caminhos para a formação de professores de Espanhol como língua estrangeira para crianças. São Paulo: USP, 2011. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira. **Formação de professores em Educação Especial**: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento. Santa Maria: UFSM, 2012. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil**. Vitória: UFES, 2011. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e formação de professores**: estudo em escola pública de Goiânia. Goiânia: UFG, 2011. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set/dez, 2006, p. 37-50. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116275004>>. Acesso em: 02 maio 2015.

ROSSY, Elizena de Jesus Barbosa. **Mídia e terceiro setor**: como as ONGs promovem a cultura de paz. Brasília: UNB, 2006. 222 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RUAS, Paloma Alinne Alves Rodrigues. **A utilização do Banco Internacional de Objetos Educacionais para a formação de professores de Física do Ensino Médio no município de Santo André**. Santo André: UFABC, 2012. 182 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática, Universidade Federal do ABC, Santo André, 2012.

SANDRONI, Paulo (Org.). **Novíssimo Dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SALESI, Luciana. **A influência do uso das tecnológicas da informação e comunicação (TIC) na formação de professores**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SANTANA, Paulo Emílio de Assis. **As influências do (neo)liberalismo na formação de professores**. Londrina: UEL, 2008. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SANTOS, Ana Cristina Ferreira dos. **Gênero, sexualidade e diversidade na formação de professores da rede municipal de Juiz de Fora**. Petrópolis: UCP, 2012. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

SANTOS, Andrea Cristina Dungas. **Formação de professores para a Educação Infantil**: estudo sobre o curso normal professor de Educação Infantil do Programa de Educação Profissional SEE/MG. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2012. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Geilsa Costa. **A contribuição da etnobiologia para a formação de professores de Ciências**: estudo de caso com professoras de Biologia do estado da Bahia. Salvador: UFBA, 2012. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, João de Deus dos. **Formação continuada**: Cartas de alforria & controles regulatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 171 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, José Roberto de Souza. **A ecologia de saberes na formação de professores**. Brasília: UCB, 2012. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

SANTOS, Silvia Alves. **Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil**: as repercussões das políticas educacionais pós 1990. Londrina: UEL, 2008. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos. **Formação de professores na modalidade presencial e on-line com foco na prática pedagógica com a utilização das Tic's**. Curitiba: PUCPR, 2012. 278 p. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIGALLA, Luciana Andrea Afonso. **De profissional a profissional professor**: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração. São Paulo: PUC-SP, 2012. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010)**: um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino Médio. João Pessoa: UFPB, 2013. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Gisele Ruiz. **Inclusão escolar e neoliberalismo**: marcas contemporâneas na formação docente. Rio Grande: FURG, 2013. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **O Programa Pec-Formação Universitária e a formação de professores do Ensino Fundamental**: uma avaliação. Marília: UNESP, 2007. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores(as)**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Maria Sueli da. **A relação da língua com a cultura e a sociedade na formação de professores**. Guajará-Mirim, UNIR, 2012. 87 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2012.

SILVA, Paulo Sérgio Pereira da. **A formação de professores(as) na escola normal rural de Juazeiro do Norte/CE sob uma perspectiva etnomatemática**. São Paulo: UNIAN, 2011. 223 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Protagonismo dos estudantes: entre o individualismo e o empoderamento? Pensar a Educação em pauta**, Belo Horizonte, set. 2016. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/protagonismo-dos-estudantes-entre-o-individualismo-e-o-empoderamento/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Sant Clair Marques da. **Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para a formação de professores da EJA**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVEIRA, Neide da. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Cascavel: UNIOESTE, 2011. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

SOARES, Darlene Almada Oliveira. **Formação de professores: uma experiência de produção de audiovisuais abertos e colaborativos**. Salvador: UFBA, 2011. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento, n. 1). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

SOMMER, Luís Henrique; WAGNER, Irmo. **Mídia e Pedagogias Culturais**. 2007. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/M%C3%ADdias%20e%20Pedagogias%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SOUZA, Alessandra Genro de. **Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural**. Passo Fundo: UPF, 2011. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

SOUZA, Bárbara Gonçalves Valença de. **Herança cultural e histórias de vida: a escola em falas e memórias formação de professores no ensino de Ciências**. Nilópolis: IFRJ, 2012. 102 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2012.

SOUZA, Janaína Carvalho de. **Cultura Amazônica e Educação Matemática na formação de professores dos Anos Iniciais: caminhos oferecidos pelo curso de Pedagogia das Águas**. Belém: UFPA, 2012. 285 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOUZA, Miriam Mônica Loilola da Cruz. **Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil**. Bahia: UFBA, 2012. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

SOUZA, Otaviani Luciano. **Educação a distância como política pública para a formação de professores da Educação Básica**. Petrópolis: UCP, 2011. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

SOUZA, Silvia Cristina de. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira**. Marília: UNESP, 2010. 149 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

STEINBERG, Shirley R. **Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações**. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

THE BOSTON CONSULTING GROUP; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Formação continuada de professores no Brasil**: acelerando o desenvolvimento de nossos educadores. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/formacaocontinuada/>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na educação básica. — São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao\\_debate\\_completo\\_\(1\).pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/educacao_debate_completo_(1).pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente**: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRAVERSINI, Clarice Saete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Saete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: Art, Education, Politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

VARELA, Gaspar. **Uma abordagem histórico-crítica da formação de professores de Matemática no Timor Leste**: diagnóstico e proposição. 2011. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século**: Cultura, política e Currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VARGAS, Gisele Marques. **Formação de professores e o desafio da inclusão de alunos com deficiência**: caminhos trilhados por professoras dos Anos Iniciais. Pelotas: UFPEL, 2012. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>> Acesso em: 29 maio 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. Disponível em: <<http://michelfoucault.com.br/files/Algumas%20Ra%C3%ADzes%20da%20Pedagogia%20Moderna.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 33-47.

WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine (Eds). Pedagogy – the unsaid of socio-cultural theory. In: WATKINS, Megan, NOBLE, Greg, DRISCOLL Catherine. **Pedagogy and Human Conduct**. London: Routledge, 2015.

WILD, Andrea. **Reflexões sobre a formação de professores em um curso de direito**. 2012. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZOCCOLI, Marilise Monteiro de Souza. **As relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas públicas e a formação de professores**. Curitiba: PUCPR, 2005. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

APÊNDICE A – Resultados da pesquisa realizada no site de busca Google

CURSOS	
NOME	SITE
1) Educaline Brasil	<a href="https://www.educaline.com.br/">https://www.educaline.com.br/</a>
2) Portal Educa	<a href="http://www.portaleduca.com.br/">http://www.portaleduca.com.br/</a>
3) Portal Educação	<a href="http://www.portaleducacao.com.br/">http://www.portaleducacao.com.br/</a>
4) Cursos Online Educa	<a href="http://www.cursosonlineeduca.com.br/">http://www.cursosonlineeduca.com.br/</a>
5) Instituto Cotemar	<a href="http://www.institutocotemar.com.br/">http://www.institutocotemar.com.br/</a>
6) Instituto Brasileiro de Ensino	<a href="http://www.institutoibe.com.br/pg/institutoibe">http://www.institutoibe.com.br/pg/institutoibe</a>
7) Imec Educacional	<a href="http://www.imec-edu.com.br">http://www.imec-edu.com.br</a>
8) Livre Docência Tecnologia Educacional	<a href="http://www.livredocencia.com.br/home/curso-teoria-e-pratica-da-docencia-on-line/">http://www.livredocencia.com.br/home/curso-teoria-e-pratica-da-docencia-on-line/</a>
9) Colégio Realengo	<a href="http://www.colegiorealengo.br/cursos/219-formacao_professores_magisterio.html?exibir=sim">http://www.colegiorealengo.br/cursos/219-formacao_professores_magisterio.html?exibir=sim</a>
10) Cursos 24 horas	<a href="http://www.cursos24horas.com.br/cursos/educacao-infantil/lp4/">http://www.cursos24horas.com.br/cursos/educacao-infantil/lp4/</a>
11) Curso de Formação de Professores para Educação Profissional da UFSM <sup>621</sup>	<a href="http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=29626">http://nte.ufsm.br/moodle2_UAB/mod/page/view.php?id=29626</a>

CENTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
NOME	SITE
1) Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	<a href="http://www1.ufrb.edu.br/cfp/">http://www1.ufrb.edu.br/cfp/</a>
2) Programa de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	<a href="http://www4.fe.usp.br/programa-de-formacao-de-professores/apresentacao">http://www4.fe.usp.br/programa-de-formacao-de-professores/apresentacao</a>
3) Centro de Formação de Professores da Escola Waldorf Rudolf Steiner	<a href="http://ewrs.com.br/site/formacao-de-professores/">http://ewrs.com.br/site/formacao-de-professores/</a>
4) Programa de Formação de Professores do Cefet-MG	<a href="http://www.formaprof.cefetmg.br/">http://www.formaprof.cefetmg.br/</a>
5) Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de SP	<a href="http://efp.cursos.educacao.sp.gov.br/Default.aspx">http://efp.cursos.educacao.sp.gov.br/Default.aspx</a>

REPORTAGENS	
NOME	SITE
1) Formação de Professores	<a href="http://www.infoescola.com/pedagogia/formacao-de-professores/">http://www.infoescola.com/pedagogia/formacao-de-professores/</a>
2) Formação de professor boa é contínua e prática	<a href="http://porvir.org/porpensar/formacao-de-professor-boa-e-continua-pratica/20130415">http://porvir.org/porpensar/formacao-de-professor-boa-e-continua-pratica/20130415</a>
3) Formação de professores e qualidade na educação	<a href="http://www.istoedinheiro.com.br/blogs-e-colunas/post/20140814/formacao-professores-qualidade-educacao/4529.shtml">http://www.istoedinheiro.com.br/blogs-e-colunas/post/20140814/formacao-professores-qualidade-educacao/4529.shtml</a>
4) Os caminhos para a formação de professores	<a href="http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/caminhos-formacao-professores-476133.shtm">http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/caminhos-formacao-professores-476133.shtm</a>
5) Qualificação e Capacitação de Professores	<a href="http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/teacher-education-and-training/">http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/teacher-education-and-training/</a>
6) A formação de professores no Brasil	<a href="http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml">http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml</a>

<sup>621</sup> Único curso oferecido sem custo nesta categoria.

<b>ARTIGOS CIENTÍFICOS</b>	
<b>NOME</b>	<b>SITE</b>
1) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, de Dermeval Saviani	<a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf</a>
2) Formação de Professores e Prática Reflexiva, de Hilda Maria Martins Bandeira	<a href="http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF">http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF</a>
3) História da formação de professores, de Leonor Maria Tanuri	<a href="http://www.febf.uerj.br/cepen.pdf">http://www.febf.uerj.br/cepen.pdf</a>
4) Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada, de Fernando Silvio Cavalcante Pimentel	<a href="http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf">http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf</a>
5) Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, de Marli André	<a href="http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719">http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719</a>
6) Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas, de Luciyenne Matos da Costa Vieira-Machado	<a href="http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/02.pdf">http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/02.pdf</a>
7) Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições, de Roberta Negrão de Araújo, Sílvia Alves dos Santos e Julia Malanchen	<a href="http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570">http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1101/570</a>

<b>ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS</b>	
<b>NOME</b>	<b>SITE</b>
1) Worldfund	<a href="https://worldfund.org/pt/programs/stem-brasil.html">https://worldfund.org/pt/programs/stem-brasil.html</a>
2) Labor Educacional	<a href="http://www.labor.org.br/2015/laboreducacional.asp">http://www.labor.org.br/2015/laboreducacional.asp</a>
3) Instituto Avisa lá	<a href="http://loja.avisala.org.br/">http://loja.avisala.org.br/</a>
4) Fundação Lemann	<a href="http://www.fundacaolemann.org.br/">http://www.fundacaolemann.org.br/</a>
5) Todos Pela Educação	<a href="http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/otpe/">http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/otpe/</a>
6) Inspirare	<a href="http://inspirare.org.br/">http://inspirare.org.br/</a>
7) Fundação Victor Civita	<a href="http://www.fvc.org.br/">http://www.fvc.org.br/</a>

APÊNDICE B – Resultados da pesquisa realizada no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>622</sup>

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERTADOS POR ÓRGÃOS PÚBLICOS	EFEITOS DO PENSAMENTO NEOLIBERAL NAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	OUTROS ASSUNTOS
Zoccoli (2005)	Ribeiro (2014)	Santana (2008)	Miranda (2013)	Campos (2002)
Moraes (2011)	Mandeli (2014)	Giacomini (2005)	Leal (2014)	Santos (2006)
Santos (2008)	Lamare (2011)	G. Silva (2013)	Chaves (2012)	
Azevedo (2008)	Oliveira (2008)		Queiroz (2010)	
Souza (2010)	Guimarães (2003)		Pojo (2014)	
	Aragão (2007)		Oliveira (2013)	
	Silva (2007)		Hattge (2007)	
	A. Silva (2013)		M. Costa (2011)	
			Lumertz (2008)	
			Porto (2011)	

<sup>622</sup> As pesquisas são citadas na tabela na ordem em que foram mencionadas nesta Tese.

APÊNDICE C – Nome, cargo e formação acadêmica da equipe efetiva em junho de 2017 na Fundação Lemann<sup>623</sup>

NOME	CARGO	FORMAÇÃO
DENIS MIZNE	DIRETOR EXECUTIVO	“ADVOGADO FORMADO PELA USP, FOI VISITING SCHOLAR NA UNIVERSIDADE COLUMBIA E YALE WORLD FELLOW NA UNIVERSIDADE YALE”
FLAVIA GOULART	DIRETORA DE PROJETOS	“BACHAREL E MESTRE EM DIREITO PELA USP E MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS PELA DUKE UNIVERSITY”
CAMILA PEREIRA	DIRETORA DE PROJETOS	“FORMADA EM JORNALISMO PELA PUC-RIO”
ANNA LAURA SCHMIDT	GERENTE DE PROJETOS	“PESQUISADORA COM MESTRADO EM NEUROBIOQUÍMICA”
DANIELA CALDEIRINHA	GERENTE DE PROJETOS	“JORNALISTA E PÓS-GRADUADA EM SÓCIO-PSICOLOGIA”
DAVID BOYD	GERENTE DE PROJETOS	“MESTRE EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE HARVARD”
ELKE KLAASSEN	GERENTE DE PROJETOS	“FORMADA EM FINANÇAS E EM GESTÃO DE TECNOLOGIA, FEZ MBA NA INSEAD”
ERNESTO MARTINS FARIA	GERENTE DE PROJETOS	“ECONOMISTA E MESTRE EM GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS”
FELIPE PROTO	GERENTE DE GENTE E GESTÃO	“É FORMADO EM ADMINISTRAÇÃO COM PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE NEGÓCIOS E INOVAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO EM LIDERANÇA E COMPETITIVIDADE PARA A AMÉRICA LATINA”
GUILHERME ANTUNES	GERENTE DE PROJETOS	“GRADUADO E MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO”
LARA ALCADIPANI	GERENTE DE COMUNICAÇÃO	“FORMADA EM JORNALISMO E PÓS-GRADUADA EM ESTÉTICAS TECNOLÓGICAS”
CAMILA LACERDA	COORDENADORA DE COMUNICAÇÃO	“FORMADA EM ADMINISTRAÇÃO”
CRISTIENI CASTILHOS	COORDENADORA DE PROJETOS	“É ESPECIALISTA EM IMPACT INVESTING E ESTRATÉGIA PARA EMPREENDEDORES SOCIAIS”
FELIPE MICHEL BRAGA	COORDENADOR DE PROJETOS	“ADMINISTRADOR PÚBLICO PELA FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, ECONOMISTA PELA UFMG E COM MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE STANFORD”
FERNANDA RIBEIRO	COORDENADORA DE PROJETOS	“GRADUADA EM ECONOMIA E MESTRE EM FINANÇAS E ECONOMIA”
GUILHERME BARROS	COORDENADOR DE PROJETOS	“FORMADO EM ECONOMIA”
HELENA VELLOSO	COORDENADORA DE PROJETOS	“GRADUADA EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS”
JOÃO COSSI	COORDENADOR DE PROJETOS	“FORMADO EM ENGENHARIA”
JULIA TAMI ISHIKAWA	COORDENADORA DE PROJETOS	“FORMADA EM JORNALISMO PELA USP”
JULIANA CAVALCANTE	COORDENADORA DE PROJETOS	“É FORMADA EM ENGENHARIA”
LEONARDO CORREIA	COORDENADOR DE PROJETOS	“FORMADO EM DIREITO E EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS”
LUCAS ROCHA	COORDENADOR DE PROJETOS	“ENGENHEIRO DE COMPUTAÇÃO”
MARIA CAROLINA NOGUEIRA DIAS	COORDENADORA DE PROJETOS	“PEDAGOGA, MESTRE EM EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, ATUALMENTE É DOUTORANDA NA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS”
RENATA O. L. DE SOUZA	COORDENADORA DE FINANCEIRO	“FORMADA EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS”

<sup>623</sup> As informações disponíveis nesta tabela, inclusive as citações, foram obtidas no site da Fundação Lemann no link *Nossa Equipe*. Alerto que a ordem da disposição dos nomes foi mantida. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/#nossa-equipe>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

ROBERTA LOBODA BIONDI	COORDENADORA DE PROJETOS	“DOUTORA PELA ESCOLA DE ECONOMIA DE SÃO PAULO DA FGV, FEZ MESTRADO E GRADUOU-SE EM ECONOMIA NA FEA-USP DE RIBEIRÃO PRETO”
STEFANIE FERRACCIU	COORDENADORA DE PROJETOS	“FORMADA EM PSICOLOGIA”
TATHIANA REIS	COORDENADORA DE PROJETOS	“FORMADA EM ENGENHARIA E COM MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO”
WEBER SUTTI	COORDENADOR DE PROJETOS	“ARQUITETO URBANISTA FORMADO PELA USP E PÓS GRADUADO EM GESTÃO PÚBLICA”
FERNANDO PAIVA	ESPECIALISTA DE DADOS E ANÁLISES	“FORMADO EM ENGENHARIA PELA USP E PELO POLITÉCNICO DE TURIM”
CLAUDIO AZZI	TRAINEE	“ECONOMISTA FORMADO PELA FGV”
ISADORA CAIUBY	TRAINEE	“FORMADA EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS PELA USP”
NEIMY ESCOBAR	TRAINEE	“FORMOU-SE EM ÉTICA E RELIGIÃO PELA UNIVERSIDADE HARVARD”
VICTORIA GIROTO	TRAINEE	“FORMADA EM CONTABILIDADE PELA USP”
ANA LUÍZA FARAGE	ANALISTA DE PROJETOS	“ECONOMISTA PELA UFV, É MESTRANDA EM ECONOMIA NO CEDEPLAR (UFMG)”
CAIO POLI	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL”
CARLOS H. UEHARA	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO PELA USP”
CRISTINA CASTELLAN	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADA EM ECONOMIA”
ERIK TAKARA	ANALISTA DE COMUNICAÇÃO	“ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS”
ÉRIKA DE S. NASCIMENTO	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADA EM COMUNICAÇÃO SOCIAL”
GABRIELA NÉSPOLI	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADA EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS”
HENRIQUE P. FILHO	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA”
JULIA CALLEGARI	ANALISTA DE PROJETOS	“CURSOU RELAÇÕES INTERNACIONAIS E PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA”.
ISADORA C. ANDRADE	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADA EM ADMINISTRAÇÃO PELA FGV-SP”
LETÍCIA SAKATA	ANALISTA DE COMUNICAÇÃO	“FORMADA EM JORNALISMO PELA USP”
LÍGIA STOCHE BARBOSA	ANALISTA DE PROJETOS	“ENGENHEIRA DE FORMAÇÃO”
LUCAS C. SANTOS	ANALISTA DE PROJETOS	“ADMINISTRADOR DE EMPRESAS”
LUÍSA PANICO	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADA EM DIREITO PELA USP E MESTRANDA EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA FGV”
MARIANA FONTOURA	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADA EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS”
MARINA RIBEIRO	ANALISTA DE PROJETOS	“FEZ JORNALISMO”
PEDRO ALVES CIMIONATTO	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADO EM ADMINISTRAÇÃO, ATUALMENTE É ESTUDANTE DE DESIGN”
PETER SONNENBERG	ANALISTA DE PROJETOS	“FORMADO EM ENGENHARIA ELÉTRICA PELA POLI-USP”
PRISCILA SILVÉRIO	ANALISTA DE COMUNICAÇÃO	“FORMADA EM JORNALISMO”
SAMUEL HOLANDA	ANALISTA DE PROJETOS	“ENGENHEIRO”
TIAGO MALUTA	ANALISTA DE PROJETOS	“ENGENHEIRO DE FORMAÇÃO”
MICHELLE OLIVEIRA	ASSIS. EXECUTIVA E ADMINISTRATIVA	“TÉCNICA EM ADMINISTRAÇÃO”
CALIANE ROCHA	ASSISTENTE FINANCEIRO	“ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS”

APÊNDICE D – Nome, cargo/instituição e formação acadêmica dos especialistas ligados a organizações da sociedade civil sem fins lucrativos ouvidos nas pesquisas

*Pesquisa Formação continuada de professores no Brasil:  
acelerando o desenvolvimento de nossos educadores*

NOME	CARGO/INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Angela Dannemann	Superintendente da Fundação Itaú Social	“Bacharel em Engenharia Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Mestre em Administração pelo IBMEC-RJ, com Especialização em Avaliação de Programas pelo CEATS/FIA/USP” <sup>624</sup> .
Anna Helena Altenfelder	Superintendente do Cenpec	“É pedagoga, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)” <sup>625</sup> .
Cláudio de Moura Castro	Conselheiro da Fundação Victor Civita	“Formado em Economia pela UFMG, mestre pela Universidade de Yale, iniciou o programa de doutorado em economia na Universidade da Califórnia em Berkeley, terminando na Universidade de Vanderbilt” <sup>626</sup> .
Mozart Neves Ramos	Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna	“Engenheiro químico formado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutor em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor em Química pela Politécnica de Milão – Itália”. <sup>627</sup>
Priscila Fonseca da Cruz	Presidente-executiva do Todos Pela Educação	“Graduada em Administração (FGV) e Direito (USP), mestre em Administração Pública (Harvard Kennedy School)” <sup>628</sup> .

*Pesquisa Formação de Professores no Brasil:  
diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*

NOME	CARGO/INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Lucia Helena Couto	Gerente de Desenvolvimento e Conteúdo do Instituto Unibanco	Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e mestra em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). <sup>629</sup>
Maria do Pilar Lacerda	Diretora da Fundação SM	Graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista em Gestão de Sistemas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). <sup>630</sup>

<sup>624</sup> Disponível em: <<https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/acontece/sala-de-imprensa/angela-dannemann>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>625</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4218004U1>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>626</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/conselheiros.shtml>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>627</sup> Disponível em: <<http://www.institutoayrtonenna.org.br/diretores/mozart-neves-ramos/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>628</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>629</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4798928E9>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>630</sup> Disponível em: <<http://escolastransformadoras.com.br/br/comunidade/pilar-lacerda/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

*Pesquisa Formação continuada de professores:  
uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*

NOME	CARGO/INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Angela Dannemann	Superintendente da Fundação Itaú Social	“Bacharel em Engenharia Química pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e Mestre em Administração pelo IBMEC-RJ, com Especialização em Avaliação de Programas pelo CEATS/FIA/USP”. <sup>631</sup>
Beatriz Bontempi Gouveia	Coordenadora de Projetos do Instituto Avisa Lá	É pedagoga pela USP e mestra em educação pela PUC-SP. <sup>632</sup>
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação Itaú Social	Graduada em Ciências Políticas e Alemão pela Universidade do Arizona e mestra em Administração Pública pela Universidade de Massachusetts e em Políticas Públicas pela Universidade de Princeton. <sup>633</sup>
Regina Scarpa	Coordenadora Pedagógica da Fundação Victor Civita	Graduada em Psicologia pela PUC-SP, mestre e doutora em Educação pela USP. <sup>634</sup>

<sup>631</sup> Disponível em: <<https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/acontece/sala-de-imprensa/angela-dannemann>>. Acesso em: 20 maio 2017.

<sup>632</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4320813J4>>. Acesso em: 26 maio 2017.

<sup>633</sup> Disponível em: <<https://www.fundacaoitausocial.org.br/pt-br/acontece/sala-de-imprensa/patricia-mota-guedes>>. Acesso em: 26 maio 2017.

<sup>634</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4411369J0>>. Acesso em: 26 maio 2017.

APÊNDICE E – Aprendizagens almejadas pelas instituições  
que implementam a pedagogia em análise organizadas por assunto<sup>635</sup>

**Legenda:**

- 1 - Edição de prêmios e exaltação de experiências de sucesso
- 2 - Realização e/ou publicização de pesquisas
- 3 - Publicação de revistas, livros e outros documentos
- 4 - Participação em discussões sobre educação
- 5 - Oferta de programas de formação e cursos independentes

**Assunto: Perfil profissional**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- O professor deve usar tecnologias digitais	X	X	X	X	X
- O professor deve estimular o desenvolvimento da autonomia dos estudantes	X	X	X	X	X
- O professor deve oportunizar que os estudantes sejam protagonistas	X	X	X	X	X
- O professor deve agir como mediador	X		X	X	X
- O professor deve inovar	X	X	X		X
- O professor deve colocar-se na condição de aprendiz permanente	X	X	X		X
- O professor deve trabalhar em parceria com outros professores e demais profissionais da educação	X	X	X		X
- O professor deve trazer a cultura científica para a sala de aula	X		X		X
- O professor deve explorar os espaços para além da sala de aula	X		X		X
- O professor deve possibilitar que os estudantes trabalhem em grupo	X		X		X
- O professor deve conhecer o que os estudantes sabem/não sabem	X		X		X
- O professor deve acreditar no potencial dos estudantes	X		X		X
- O professor deve estar motivado		X		X	
- O professor deve ser criativo			X		X
- O professor deve participar de programas de residência pedagógica		X	X		
- O professor deve elogiar os estudantes	X		X		
- O professor deve responsabilizar-se pela aprendizagem/não aprendizagem dos estudantes		X	X		
- O professor deve ouvir os estudantes			X		
- O professor deve ser calmo/ter paciência			X		
- O professor deve ensinar a partir de exemplos	X				
- O professor deve refletir sobre a própria prática			X		
- O professor deve conhecer seus alunos e as famílias deles			X		
- O professor deve trocar experiências com seus pares					X
- O professor deve personalizar o ensino					X
- O professor deve ensinar por meio de brincadeiras					X

**Assunto: Escola**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- A escola precisa desenvolver habilidades adequadas à vida em sociedade/ao mercado de trabalho	X	X	X	X	X
- O modelo de escola atual é ruim		X	X	X	X
- A escola deve ser um espaço de debate da cultura contemporânea	X		X		X
- A escola precisa inovar			X	X	
- A escola precisa ser eficiente				X	
- O trabalho desenvolvido na escola deve impactar a vida fora da instituição	X				
- A escola deve ser um espaço digital	X				
- A escola deve atentar-se ao trabalho desenvolvido nos primeiros anos do Ensino Fundamental				X	

<sup>635</sup> Os assuntos das aprendizagens, bem como as próprias aprendizagens estão dispostos de acordo com a quantidade de recorrências nos cinco grupos de materiais analisados.

**Assunto: Currículo**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- O que é ensinado deve estar de acordo com o interesse dos estudantes	X		X	X	X
- O que é ensinado deve estar relacionado com o cotidiano dos estudantes	X		X	X	X
- A interdisciplinaridade deve ser valorizada no currículo	X	X			X
- O que é ensinado precisa ser útil/aplicável			X		X
- É necessário que haja uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		X		X	
- O currículo deve definir os objetivos e as expectativas de aprendizagem		X	X		
- O currículo deve ser organizado em ciclos			X		
- O currículo deve oferecer alternativas de formação aos estudantes			X		
- O que é ensinado deve impactar a vida fora da escola	X				

**Assunto: Educação**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- Para que a educação mude é preciso que todos contribuam	X	X	X	X	
- A educação é uma forma de superar as desigualdades sociais			X		
- A educação precisa tomar a “ciência” como base				X	
- A iniciativa privada deve ser tomada como exemplo para resolver os problemas da educação				X	
- É necessário investir na educação para que o país se desenvolva				X	

**Assunto: Avaliação**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- A avaliação deve servir para fazer um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem		X	X	X	X
- É necessário avaliar os estudantes de modo formal			X	X	
- As avaliações externas são de boa qualidade e oferecem resultados confiáveis				X	

**Assunto: Formação de professores**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- As iniciativas de formação docente que vêm sendo ofertadas são inadequadas		X	X	X	
- A formação de professores deve tomar como referência as necessidades da escola/do professor	X	X	X		
- A formação de professores é importante para o sucesso da educação		X	X		
- A formação continuada é um modo de corrigir as deficiências da formação inicial		X	X		
- A formação de professores deve privilegiar a reflexão sobre a prática		X	X		

**Assunto: Trabalho docente**

<b>Aprendizagens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
- Bons professores devem ter seu trabalho valorizado/visibilizado	X	X	X		X
- É necessário monitorar/acompanhar o trabalho do professor		X	X		
- É necessário avaliar o trabalho do professor		X			
- É necessário reconhecer e recompensar boas práticas desenvolvidas pelo professor		X			
- Maus professores devem sofrer consequências		X			
- As iniciativas de formação docente devem ter como foco a aplicabilidade dos conteúdos desenvolvidos		X			

ANEXO A – Teste disponível no capítulo *A Escola no Mundo Moderno*  
do livro *Educar para a vida: Proposta pedagógica Labor*

**No seu caso como é**

Como você vem lidando com a inquietação da classe, as brigas, os desmandos e desrespeitos? Confira, respondendo às questões deste teste. Lembre-se, é só um jogo, que vale principalmente pela oportunidade de agitar algumas ideias.

**Complete As Frases A, B e C Com As Alternativas Com As Quais Você Concorda**

A. Quando a classe está muito irrequieta e barulhenta, pode ser uma boa solução:

- 1. Dar uma provinha relâmpago
  - 2. Colocar uma música alta e ir baixando aos poucos
  - 3. Expulsar da sala dois ou três dos mais barulhentos
  - 4. Chamar a direção
  - 5. Gritar mais alto com os alunos, mandando todo o mundo calar a boca
  - 6. Fazer algo bem inusitado que prenda a atenção de todos e depois conduzi-los para uma nova atividade
  - 7. Convidar todos para ir para fora e propor uma atividade agitada que gaste sua energia, por uns 15 minutos, e depois retomar o assunto anterior
  - Dar uma lição bem difícil e demorada
  - Começar a contar uma história que prenda a atenção
  - Propor uma atividade de relaxamento
  - Interromper tudo e ficar quieto, olhando, até que percebam e se aquietem
  - Avisar que vai dar um ponto negativo para quem não se comportar
  - Outras sugestões
- 
- 
- 

B. Na minha escola, muitos problemas de disciplina são resolvidos porque:

- 1. O(a) diretor(a) é muito respeitado(a) por professores e alunos
- 2. As regras da escola são bem conhecidas por todos
- 3. A equipe pedagógica é unida e toma decisões
- 4. Os professores têm uma relação amigável com os alunos
- 5. Os atos de indisciplina nunca são desconsiderados, mesmo que não sejam graves
- 6. Há confiança entre professores e outros educadores responsáveis pela disciplina
- 7. Os pais conhecem e apoiam as normas e a forma como a escola age quando elas são desrespeitadas
- 8. Os educadores são exemplo de responsabilidade e respeito às normas
- 9. As regras e as sanções da escola são apresentadas e explicadas para todos os alunos
- 10. O ambiente é democrático, os alunos também são ouvidos
- 11. As normas da escola e a forma de lidar com os alunos são estáveis, não mudam de um dia para o outro
- 12. Os educadores não se preocupam só em ensinar as matérias para os alunos; ocupam-se bastante em atividades para formar atitudes que levam a um bom convívio social

C. Você considera que a televisão:

- ( ) 1. É mesmo muito útil, uma grande invenção
- ( ) 2. Não deveria ser assistida pelas crianças
- ( ) 3. Não deveria ser assistida por ninguém
- ( ) 4. Pode ajudar, mas não só com os seus programas educativos (tipo TV Educativa)
- ( ) 5. Não se pode contar com ela como fonte de aprendizado, pois nunca se sabe o que vai passar nem a qualidade dos programas
- ( ) 6. É um fato de nossos tempos com o qual temos que nos conformar; já está aí, o melhor é aproveitar
- ( ) 7. Deve ser assistida criticamente, e para isso devemos educar nossos alunos
- ( ) 8. É uma fonte de informações erradas, de maus exemplos, incentiva a violência
- ( ) 9. Poderia ser alvo de alguma regulamentação por parte da sociedade
- ( ) 10. Deveria sofrer censura do poder público

### **Respostas Ao Teste**

#### **Frase A:**

Se você assinalou mais de três dentre as alternativas 1, 3, 4, 5, 8 ou 12, pode ser que até consiga ter algum sucesso, mas poderá ser muito desgastante, especialmente por permitir um clima meio de “guerra” entre você e seus alunos!

Se você assinalou mais de três dentre as alternativas 2, 6, 7, 9, 10 ou 11, significa que você gosta de inovar, de ser criativo(a), de surpresa e, provavelmente, de se divertir com seus alunos.

Se você assinalou quase todas as alternativas, olha lá! Talvez seus alunos achem você meio volúvel, meio “de lua”; ora os surpreende com inovações, ora briga mesmo com eles!

Se você não escreveu nada na alternativa 13, pode indicar pressa, uma certa preguiça na hora de preencher o teste... quem sabe falta de experiência?!

Se você preencheu as três alternativas sugeridas pelos três espaços em branco, parabéns! Você colocou sua imaginação (ou sua experiência) para funcionar e levou este teste bastante a sério! Neste caso, que tal mandar essas sugestões para espalharmos para outros colegas?

#### **Frase B:**

Se você assinalou menos do que três alternativas: sua escola deve ser bastante vulnerável aos problemas de disciplina. Ou, talvez, eles ainda não sejam um problema mais sério. Que tal discutir com os seus colegas algumas alternativas que você acharia interessante para serem desenvolvidas?

Se você assinalou de três a seis alternativas: sua escola já tem um base sólida para realizar um bom trabalho com os alunos e conseguir um ambiente harmonioso e saudável.

Se você assinalou mais de seis alternativas: se há problema de disciplina na sua escola (isto pode ser inevitável em alguns períodos), ela conta com uma porção de recursos para enfrentá-los. Parabéns!

#### **Frase C:**

Se você selecionou quatro dentre as alternativa 2, 3, 8 e 10, cuidado: será que não há um certo exagero em considerar a TV como mãe de todos os vícios modernos?

Se você selecionou tanto a alternativa 1 como a 6, cuidado: não se deixe levar pelo canto da sereia sem se perguntar até onde ela pode nos arrastar!

Se você assinalou tanto a alternativa 4 quanto a 5, pense se não dá para aproveitar programas comuns programas comuns que as crianças assistem e, através deles, discutir assuntos, valores, comportamentos, localizações geográficas, episódios históricos, costumes etc.

Se você assinalou, dentre outras, as alternativas 7 e 9, é sinal de que você pensa em termos de direitos e deveres de cidadania também em relação aos meios de comunicação de massa. Que tal falar disso e atuar nesse sentido em sua escola?