

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ATUAÇÃO DA PLATAFORMA “NOVA
ESCOLA”**

CINDY MAYUMI OKAMOTO LUCA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ATUAÇÃO DA PLATAFORMA “NOVA ESCOLA”**

Dissertação apresentada por CINDY MAYUMI OKAMOTO LUCA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientador(a):

Profa. Dra.: JANI ALVES DA SILVA MOREIRA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L931p

Luca, Cindy Mayumi Okamoto

Políticas para formação continuada de professores da educação básica : atuação da plataforma "Nova Escola" / Cindy Mayumi Okamoto Luca. -- Maringá, PR, 2023.
189 f.: il., figs.

Orientador: Prof. Dr. Jani Alves da Silva Moreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Plataformização da educação. 2. Plataforma "Nova Escola". 3. Formação continuada de professores. I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

CINDY MAYUMI OKAMOTO LUCA

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: ATUAÇÃO DA PLATAFORMA “NOVA ESCOLA”**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Sueli Ribeiro Comar – UNIOESTE – Francisco
Beltrão

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Profa. Dra. Thaís Godoi de Souza – UEM (Suplente)

Maringá, 6 de junho de 2023.

Dedico este trabalho a todos os professores.

AGRADECIMENTOS

Assim como no poema “Tecendo a manhã” João Cabral de Melo Neto afirma que uma manhã não é construída sozinha, acredito que tudo nesta vida é fruto de várias interações. O mesmo fato se aplica a esta pesquisa, que somente existe porque obtive o estímulo, o amparo e a troca de conhecimento de diversas instâncias e pessoas, as quais devem ser reconhecidas e saber que foram fundamentais para a consolidação de uma conquista. Portanto, a seguir, expresso os meus agradecimentos.

À professora doutora Jani Alves da Silva Moreira, por ser uma pesquisadora brilhante, ter sido luz durante todo o percurso e a mediadora fundamental entre mim e a pesquisa. Agradeço a todas as sugestões fornecidas, a confiança (que, muitas vezes, não tive) depositada em meu potencial, os conselhos e os estímulos constantes e, sobretudo, o caráter extremamente humano que tens não apenas comigo, mas com todos os orientandos. Sem você, este trabalho não teria sido concluído.

Aos meus pais, Mina Luca e Ademir Luca, por terem abdicado tantas coisas para que pudessem fornecer sempre o melhor para mim e por terem sempre incentivado os estudos. Agradeço a compreensão e o acolhimento que sempre me foram proporcionados, mas, em especial, durante o período de mestrado, visto que eles foram essenciais para a construção desta pesquisa.

Ao professor doutor Mário Luiz Neves de Azevedo, pela honra, disponibilidade e aceite em integrar a banca desta pesquisa. Agradeço o modo primoroso como o professor teceu sugestões a esta pesquisa durante a qualificação. Também agradeço por ter reforçado a importância da pesquisa acadêmica e o engajamento e o cuidado que nós, pesquisadores, devemos ter ao retratarmos determinado percurso político e econômico.

À professora doutora Sueli Ribeiro Comar, pela cordialidade, disponibilidade e aceite em integrar a banca desta pesquisa. Agradeço, sobretudo, o cuidado que a professora demonstrou ao fazer a proposição das sugestões a esta pesquisa, a fim de que eu pudesse melhor localizá-las e aprimorá-las. Também agradeço a prontidão que a professora me atribuiu para sanar as possíveis dúvidas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em especial, aos professores doutores Marco Antônio de Oliveira Gomes, Maria Christine Berdusco Menezes, Maria Cristina Gomes Machado, Maria Luisa Furlan Costa, Rosângela Célia Faustino, Telma Adriana Pacífico Martineli e Vânia de Fátima Matias de Souza. Sou grata pelo compartilhamento e pela transposição dos conhecimentos durante as aulas e, principalmente, pelo estímulo ao debate dos temas propostos entre os colegas, mesmo de maneira remota e em um período tão árduo como a pandemia de Covid-19.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), por todos os debates proporcionados! Agradeço os encontros (virtuais e presenciais) sempre ricos, com reflexões e discussões extremamente pertinentes e que auxiliaram na construção desta pesquisa. Também sou grata pelos integrantes, por sempre se mostrarem disponíveis para sanar quaisquer dúvidas.

À professora doutora Cláudia Valéria Doná Hila, por ter me inserido na pesquisa e no mundo da docência, mesmo que somente durante um período, desde o meu primeiro ano de graduação em Letras. Obrigada por sempre me acolher, pelo extremo caráter humano e bondoso que carrega, por estimular todos a alcançar os objetivos propostos e por sempre ter confiado em mim.

Ao meu irmão de coração, Luan Tarlau Balieiro, por ter sido a peça fundamental para o meu ingresso no mestrado em Educação e conseguinte finalização desta pesquisa. Agradeço a parceria de sempre (desde 2015 estudando durante a madrugada), por me escutar e auxiliar nos momentos difíceis, lembrar-me de conquistar os meus objetivos e me aplaudir durante as minhas conquistas. Saiba que a recíproca é extremamente verdadeira, já que a nossa amizade já ultrapassou os muros da UEM há anos.

À minha irmã de coração, Juliana Rosa Matias Ciccheto, por ter me ensinado o verdadeiro valor e significado de amizade. Agradeço por, desde 2007, escolher a minha amizade, auxiliar-me, ser um ombro amigo nos momentos difíceis, vibrar pelas minhas conquistas e se manter próxima de mim mesmo distante fisicamente. Obrigada por todo o apoio fornecido durante este período e pelos lanches que fizemos, em que compartilhamos não apenas as nossas aflições, mas também esperanças.

Ao Leandro Miranda Sincero, por ter sido um amigo fiel durante todo o mestrado. Agradeço a todas as trocas feitas, a ajuda fornecida durante as aflições, os estudos compartilhados, a parceria na produção de artigos, por sempre se manter presente e por entender os meus momentos de ausência.

Aos meus queridos amigos, Cíntia Bicudo, Juliana Duenha, Lucas Pinna, Marcus Machado, Marta Kakitani, Natália Scalassara e Sarah Cocato. Agradeço por terem sido um pilar excessivamente forte durante este período. Obrigada pela atenção atribuída a mim, pelos conselhos fornecidos, pelos papéis que me proporcionaram e, especialmente, pela compreensão durante os meus momentos de ausência e por não terem desistido de mim. Sem vocês, a construção desta pesquisa teria sido extremamente mais árdua.

Por fim, mas não menos importante, aos professores que me lecionaram. Obrigada por todo o esforço em mim depositado e por terem sido um canal para que eu chegasse até aqui. Sou eternamente grata!

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se toma distorção da necessidade ontológica.

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

(Paulo Freire)

LUCA, Cindy Mayumi Okamoto. **Políticas para formação continuada de professores da educação básica**: atuação da plataforma “Nova Escola”. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem, como objetivo geral, analisar a plataformização da educação a partir da atuação da plataforma “Nova Escola”, a fim de compreender as influências dela nas políticas para formação continuada de professores da educação básica. Para dar conta do proposto, é suscitada a seguinte problemática: quais são as consequências que a plataformização da educação gera às políticas para a formação continuada de professores da educação básica? Como objeto de estudo, foi demarcada a atuação da plataforma “Nova Escola”, que tem, como principal mantenedora, a Fundação Lemann. A plataforma “Nova Escola” foi escolhida em detrimento dos grandes números de acesso que alega receber e por oferecer materiais prontos a professores e a docentes com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como objetivos específicos, busca-se: i) entender as reformulações assumidas pelo Estado brasileiro, com a finalidade de averiguar a expansão da atuação do terceiro setor, a instauração de redes políticas e a inserção de plataformas na educação; ii) compreender a história da plataforma “Nova Escola”, expor os materiais e os conteúdos ofertados, e destacar as parcerias estabelecidas, especialmente mediante o vínculo com a instituição mantenedora, ou seja, a Fundação Lemann, com a finalidade de analisar a constituição das redes políticas; e iii) evidenciar os percursos político e histórico da formação continuada de professores da educação básica no Brasil, com o objetivo de refletir sobre os impactos da plataforma “Nova Escola” às políticas para formação continuada de professores da educação básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa a qual se ancora, sobretudo, na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético. Os resultados evidenciam que as categorias presentes nos materiais fornecidos pela plataforma “Nova Escola” estão em conformidade com o projeto hegemônico do terceiro setor voltado aos professores da educação básica do país. Conclui-se que isso impacta as políticas para a formação continuada de professores da educação básica, que se moldam em prol dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala e das recomendações internacionais, que, no Brasil, são executadas, em grande parte, pelo terceiro setor.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Plataformização da educação. Plataforma “Nova Escola”. Formação continuada de professores.

LUCA, Cindy Mayumi Okamoto. **Policies for the continuing education of basic education teachers**: performance of the “Nova Escola” platform. 189 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2023.

ABSTRACT

The objective of the current research is to analyze the platformization of education through the actions of the "Nova Escola" platform in order to understand its influence on policies for the continuing education of teachers in basic education. To address this objective, the research raises the following question: what are the consequences of the platformization of education on policies for the continuing professional development of teachers in basic education? As the object of study, the focus is on the actions of the "Nova Escola" platform, which is mainly supported by the Lemann Foundation. The "Nova Escola" platform was chosen due to its claimed high number of users and its provision of ready-made materials to teachers based on the National Common Curricular Base (BNCC). The specific objectives are as follows: i) Seeking to understand the transformations assumed by the Brazilian State, in order to investigate the expansion of the third sector's involvement, the establishment of political networks, and the integration of platforms in education. ii) Striving to investigate the history of the "Nova Escola" platform, unveil the offered materials and content, and highlight the established partnerships, particularly through the association with the supporting institution, namely the Lemann Foundation, with the purpose of analyzing the constitution of political networks. iii) Highlighting the political and historical trajectories of the continuing professional development of teachers in basic education in Brazil, with the objective of reflecting on the impacts of the "Nova Escola" platform on policies for the ongoing training of teachers in basic education. This study employs a bibliographic and documentary research methodology with a qualitative approach, primarily anchored in the theoretical perspective of dialectical and historical materialism. The findings indicate that the categories found in the materials provided by the "Nova Escola" platform align with the hegemonic project of the third sector aimed at teachers in basic education in the country. It can be concluded that this impacts policies for the continuing professional development of teachers in basic education, which are shaped to achieve results in large-scale assessments and adhere to international recommendations, which are largely implemented by the third sector in Brazil.

Keywords: Neoliberalism. Platformization of education. “Nova Escola” platform. Continuing education of teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de dissertações e teses com ênfase na "Nova Escola" (1998 - 2021)	31
Figura 2 – Capa da primeira edição da Revista Nova Escola.....	84
Figura 3 – Fortuna, em dólares, de Jorge Paulo Lemann.....	95
Figura 4 – A plataforma “Nova Escola”.....	104
Figura 5 – Seção “Acervo das revistas” da plataforma “Nova Escola”.....	105
Figura 6 – Seção “BNCC na prática” da plataforma “Nova Escola”.....	105
Figura 7 – Seção “Planos de aula” da plataforma “Nova Escola”	106
Figura 8 – Possibilidades de encontro de planos de aula na plataforma “Nova Escola”	107
Figura 9 – Relatos de docentes que afirmam utilizar os planos de aula oferecidos pela plataforma “Nova Escola”	108
Figura 10 – Seção “Material educacional” da plataforma “Nova Escola”	109
Figura 11 – Materiais didáticos elaborados pela Nova Escola para regiões específicas do país.....	110
Figura 12 – Comentários de professores e gestores que afirmam ter usado os materiais elaborados pela Nova Escola	112
Figura 13 – Opções de cursos disponibilizados pela plataforma “Nova Escola”	112
Figura 14 – Comentários de profissionais que afirmam ter feito algum curso disponibilizado pela plataforma “Nova Escola”	113
Figura 15 – Seção “Formação para redes” da plataforma “Nova Escola”.....	113
Figura 16 – Comentários de profissionais que afirmam ter participado de formações fornecidas pela Nova Escola.....	114
Figura 17 – Redes da plataforma “Nova Escola”	120
Figura 18 – Redes do Movimento pela Base.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no BDTD (1995 - 2021)	30
Quadro 2 – Dissertações e teses que apresentaram no título e/ou nas palavras-chave o descritor "Nova Escola" (1998 - 2021)	30
Quadro 3 – Dissertações produzidas entre 2019 e 2021.....	32
Quadro 4 – Mantenedores e apoiadores do Movimento Todos Pela Educação.....	68
Quadro 5 – Número de leitores e circulação média da Revista Nova Escola (2012 - 2016)	87
Quadro 6 – Pareceres críticos sobre a versão preliminar da BNCC.....	100
Quadro 7 – Equipe da plataforma “Nova Escola”	102
Quadro 8 – Apresentações de alguns parceiros da plataforma “Nova Escola”	117
Quadro 9 – Frequência de termos e expressões dispostas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020.....	144
Quadro 10 – Categorias encontradas nos materiais analisados	155

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APHe	Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Partido Democratas
EaD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FVC	Fundação Victor Civita
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IoT	Internet das Coisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOOCS	Cursos Massivos Abertos Online
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OSFL	Organizações Sem Fins Lucrativos
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PFL	Partido da Frente Liberal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

	à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REDUCA	Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO	29
1.3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	35
1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA	40
2. MERCADO EDUCACIONAL, REDES POLÍTICAS E PLATAFORMIZAÇÃO	43
2.1 MOVIMENTO DO CAPITAL, CONFIGURAÇÕES ASSUMIDAS PELO ESTADO E AS CONSEQUÊNCIAS AO MUNDO DO TRABALHO.....	44
2.2 FILANTROPOS DA EDUCAÇÃO E REDES POLÍTICAS: A INSTAURAÇÃO DO MERCADO EDUCACIONAL	59
2.3 PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	72
3. PLATAFORMA “NOVA ESCOLA” E A CONSTITUIÇÃO DE REDES POLÍTICAS	82
3.1 REVISTA NOVA ESCOLA: PERCURSO HISTÓRICO	83
3.2 FUNDAÇÃO LEMANN E PLATAFORMA “NOVA ESCOLA”	90
3.2.1 Materiais e conteúdos fornecidos pela plataforma “Nova Escola”	103
3.2.2 Parceiros da plataforma “Nova Escola” e constituição das redes políticas.	115
4. IMPACTOS DA PLATAFORMA “NOVA ESCOLA” NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL	127
4.1 PRECEITOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL	128
4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MEDIANTE A ATUAÇÃO DA PLATAFORMA “NOVA ESCOLA”.....	146
4.2.1 Base docente: o que podemos esperar da formação continuada	147
4.2.2 Desmistificando o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula.....	151
5. CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	185

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES	185
---	-----

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de um tema deveras complexo: as políticas direcionadas às formações inicial e continuada de professores¹. A temática é extremamente conflituosa e importante, dado que as metamorfoses de cunho econômico, social, político e cultural impactam a educação e o ensino no Brasil. Esse fato, conseqüentemente, gera a necessidade de reavaliação da função da escola e da profissão docente.

No campo² de atuação do professor, são várias as delegações feitas a essa classe-que-vive-do-trabalho³, principalmente face à ascensão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que, inseridas amplamente nas relações de produção, proporcionaram uma reestruturação produtiva denominada “Indústria 4.0”, a qual busca expandir a lucratividade das instituições e a exploração do trabalho (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Nesse ínterim, encontram-se em contínuo processo de configuração política as formações inicial e continuada de professores. A formação inicial representa os meios institucionais de instrução para a aquisição da licença que permite exercer determinada profissão e ter as devidas admissões legal e pública. Já a formação continuada abrange as propostas estabelecidas para o aprimoramento do exercício da profissão docente. A ênfase, nesta pesquisa, recai sobre o último tipo de formação, ou seja, a formação continuada.

¹ É certo que a utilização do vocábulo “professor(es)” expressa o caráter sexista da língua portuguesa, especialmente defronte à profissão em evidência, que, de acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2021, tem, no Brasil, grande parte do corpo profissional composto por mulheres. Na educação infantil, 96,3% do quadro de professores é do sexo feminino. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as mulheres integram 88,1% do corpo docente e, nos anos finais, 66,5%. Por fim, no ensino médio, as mulheres compõem 55,7% do quadro de professores (BRASIL, 2021). No entanto, nesta pesquisa, com o intuito de tornar a leitura menos fastidiosa diante da emissão da expressão “professores e professoras”, a palavra “professor” será usada apenas no gênero masculino, cuja finalidade é “denotar o gênero humano”, incluindo homens e mulheres (MÄDER, 2015, p. 17).

² Nesta pesquisa, é adotada a noção de campo postulada por Pierre Bourdieu (1996, p. 50), que sustenta que o campo é, ao mesmo tempo, “um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos”, e “um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

³ A expressão foi utilizada pela primeira vez por Ricardo Antunes (2009, p. 101, grifo do autor) na obra “Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho”, com o intuito de “conferir *validade contemporânea* ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*”. Nesta pesquisa, consideramos a função desenvolvida pelo professor ancorada na categoria “trabalho”, a partir da concepção marxiana.

A formação continuada de professores é um direito presente no § 1º do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Entretanto, o contexto atual é permeado pelo uso predominante de tecnologias, a exemplo das TDICs, e pela expansão da atuação da iniciativa privada e dos aparelhos privados de hegemonia (APHe)⁴ na educação. Diante disso, inserem-se as plataformas digitais, definidas como infraestruturas presentes no meio digital, com a finalidade de proporcionar a interação entre dois ou mais grupos (SRNICEK, 2016). Atualmente, as plataformas digitais ocupam um espaço cada vez maior na educação e disponibilizam artifícios didáticos e pedagógicos não apenas aos alunos, mas também aos professores.

Em decorrência da conjuntura relatada, esta pesquisa tem, como objetivo geral, analisar a plataformização da educação a partir da atuação da plataforma “Nova Escola”, a fim de compreender as influências dela nas políticas para formação continuada de professores da educação básica. A plataforma “Nova Escola” foi delimitada como objeto de pesquisa, tendo em vista que ela se denomina como a “marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil” (CONHEÇA..., [2022a], on-line) e, desde 2019, oferece conteúdos para se informar, aplicar em aula e se capacitar a professores e a gestores da educação básica de todo o país.

A plataformização da educação é um fenômeno que diz respeito à inserção massiva das plataformas no campo educacional. A presença das plataformas acontece em decorrência de uma complexa interação entre “arquiteturas técnicas, modelos de negócios e atividade de usuário em massa”, o que promove a criação de novos dispositivos na vida social (DIJCK; POELL, 2017, p. 579). Esse fenômeno impacta o comportamento dos discentes, as práticas de ensino e a estruturação das escolas e das universidades, em especial, as públicas (DIJCK; POELL, 2017).

⁴ A expressão se ancora nos preceitos teóricos defendidos por Gramsci (2017, p. 254-255), que sustenta que “para Halévy, ‘Estado’ é o aparelho representativo e ele descobre que os fatos mais importantes da história francesa, de 1870 até hoje, não se devem a iniciativas de organismos políticos derivados do sufrágio universal, mas ou de organismos privados (empresas capitalistas, Estado-Maior, etc.), ou de grandes funcionários desconhecidos do país, etc. Mas isto significa que por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. Coutinho (1994, p. 54-55) ressalta a utilização das aspas em “privado” por Gramsci (2017), ao explicar que o filósofo faz esse uso, a fim de “significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade”.

Explicitada a conjuntura que envolve a temática desta pesquisa e evidenciado o objeto a ser explorado, esta introdução exporá a trajetória do estudo realizado, com ênfase na definição da problemática e dos objetivos da pesquisa, no estado do conhecimento sobre o tema, no aporte teórico-metodológico utilizado e na estrutura da pesquisa.

1.1 DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A educação pode ser considerada um campo de conflito entre diversos setores, incluindo empresas privadas, governos e organismos multilaterais, os quais têm o objetivo de exercer e defender os próprios interesses, que, de sobremaneira, vinculam-se à preservação do poder⁵ e ao aumento do capital (BRANCO *et al.*, 2018).

Face a um contexto neoliberal⁶, é promovido um “novo” modo de gerenciar as políticas educacionais, o que suscita consequências ao ensino, sobretudo, o público, que passa a ter modificações nas políticas que definem os currículos, as avaliações e a gestão e a organização do trabalho, elementos que passam a ser cada vez mais de domínio da esfera privada, que segue os ditames do capital. Além disso, atualmente, vivencia-se uma reestruturação produtiva do capital também conhecida como uma fase da Indústria 4.0⁷, a qual estabelece várias modificações econômicas, sociais e culturais no cenário mundial. Em decorrência disso, a educação é atingida e, em especial, o professor, que, enquanto:

[...] principal agente do processo formativo escolar, passa por um processo de (trans)formação, considerando-se sua formação inicial [...], além do

⁵ Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 933-934), “em seu significado mais geral, a palavra Poder designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais (como na expressão Poder calorífico, Poder de absorção). Se o entendermos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em sociedade, o Poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceptual pode ir desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: Poder do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito mas também o objeto do Poder social. E Poder social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos. Por outro lado, não é Poder social a capacidade de controle que o homem tem sobre a natureza nem a utilização que faz dos recursos naturais. Naturalmente existem relações significativas entre o Poder sobre o homem e o Poder sobre a natureza ou sobre as coisas inanimadas. Muitas vezes, o primeiro é condição do segundo e vice-versa”.

⁶ Referimo-nos, sobretudo, à ascensão do neoliberalismo na América Latina a partir da década de 1970 como projeto do capital monopolista (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

⁷ O conceito de Indústria 4.0 será explanado na seção 2.1.

processo de trabalho propriamente dito, desenvolvido nas unidades escolares, e das relações laborais (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 218).

Vinculada ao exercício e à profissão docente, está a formação a ela direcionada. A partir de Vygotsky (1993), é possível afirmar que a formação do professor também se relaciona com a formação da consciência doravante uma perspectiva social que se fundamenta nos postulados de Karl Marx. Desse modo, é perceptível que o processo de formação da aprendizagem tem, enquanto pressuposto, a análise do modo como a sociedade se constitui.

Luria (1992) relata que, para Vygotsky, os exercícios cognitivos basilares do homem acontecem em concomitância com a história social daquele indivíduo e são um produto do avanço histórico e social da comunidade, uma vez que, para o estudioso, o homem é um ser social. Além disso, o trabalho e a linguagem são elementos essenciais para a formação da consciência.

A produção da linguagem, da consciência e do pensamento se encontra na base da atividade produtiva e da comunicação material dos homens (LEONTIEV, 2004). Logo, o surgimento do trabalho e, como consequência, da linguagem, que possibilita a interação do sujeito com o ambiente em que ele está inserido, representa um processo definitivo na compreensão da formação da consciência, que pressupõe a história social do homem.

Vigotski (2007, p. 42) assevera que “a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico”. Assim, quando se pensa em um indivíduo, é preciso considerá-lo socialmente e culturalmente influenciado, ao mesmo tempo em que influencia a sociedade e a cultura na qual se estabelece.

Corroborar-se com Saviani (2018), que afirma que a educação é um setor fundamental, visto que, nele, o homem é a preocupação central, para que haja o desenvolvimento dele. Nesse sentido, a educação é um ato político e de promoção do homem. A educação não é o único setor presente no processo de transformação do homem, mas, “se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então, educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe” (SAVIANI, 2018, p. 29).

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, também é adotada a perspectiva de formação definida por Veiga (2008, p. 85), que explica que ela é:

[...] uma prática social específica e [...] uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] A formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

De acordo com a ótica exposta, é visível que a formação não é neutra. Como efeito, é preciso explorá-la de maneira aprofundada e em concomitância ao contexto em vigência, já que não há como tratar da docência, enquanto temática, e dos elementos a ela relacionados, se dissociada do ambiente em que ela é produzida como profissão (CUNHA, 2006).

Para Veiga (2008), formar docentes é um processo que precisa considerar o papel preponderante que essa classe-que-vive-do-trabalho tem na sociedade, com o intuito de proporcionar artifícios científicos e pedagógicos que permitam que esses trabalhadores enfrentem as questões essenciais da escola.

Por conseguinte, a “formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública” (VEIGA, 2008, p. 15). A afirmação exposta é corroborada com o § 1º do Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determina que a formação continuada dos professores é um direito incumbido à União, ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios (BRASIL, 1996).

Segundo Cury (2008, p. 294), enquanto direitos, a educação e a formação representam um recorte universal de uma cidadania “ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”. Contudo, o fato de que ambos são entendidos como direitos:

[...] não é um fato óbvio para todos os homens [...] e [...] não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Do direito, emergem liberdades aos sujeitos, uma vez que eles passam a usufruir de algo que lhes é pertencente. Trata-se, portanto, “de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente” (CURY, 2008, p. 296). A declaração e a

efetuação do direito são essenciais aos países como o Brasil, que têm, no cerne, uma tradição de cunho elitista e que destinaram somente às camadas dotadas de privilégios o ingresso a esse bem social.

Diante disso, Cury ([2022], p. 3) sustenta que declarar e assegurar o direito aos indivíduos:

[...] são mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que somos portadores de um direito importante. Declarar e assegurar, sob esse enfoque, resultam na necessária cobrança de quem de direito (dever) e na indispensável assunção de responsabilidades por quem de dever (direito) em especial quando ele não é respeitado.

No entanto, na atualidade, assim como já foi explicitado, é expansiva a atuação das iniciativas privadas na educação, sobretudo, face às alterações no papel do Estado, que concretizam a transmissão “da execução das políticas sociais⁸ para o público não estatal” (PERONI, 2010, p. 8). Pesquisadores⁹ da área da Educação chamam esse processo de “relação público-privada”. Não só, mas, em decorrência do desenvolvimento das tecnologias digitais, os dados conquistaram um papel preponderante na estabilização e na permanência do crescimento econômico (SRNICEK, 2016). Eles são utilizados por empresas, para que elas possam manter as relações estabelecidas com clientes e parceiros. Nessa seara, encontram-se as plataformas digitais, entendidas como “infraestruturas digitais que permitem a interação de dois ou mais grupos. Posicionam-se, portanto, como intermediários que reúnem diferentes usuários” (SRNICEK, 2016, p. 24, tradução nossa).

Face à expansão da relação público-privado na educação, há um fenômeno cada vez mais presente, a plataformização, que pode ser entendida como o crescimento da distribuição e da adoção das plataformas digitais, em especial, no âmbito educacional (DIJCK; POELL, 2017). Poell, Nieborg e Dijck (2020) explicam que, para entender a plataformização como um fenômeno processual e conceitual crítico, é necessário explorar diferentes abordagens. Nesta pesquisa, é válido

⁸ As “políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Usualmente, são “entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.” (HÖFLING, 2001, p. 30-31).

⁹ Para saber mais, ver Peroni (2016) e Adrião e Peroni (2009).

destacar duas: a abordagem formulada pela área de negócios e aquela elaborada pela economia política crítica¹⁰.

Em consonância aos estudos da área de negócios, as plataformas são compreendidas como negócios e as empresas responsáveis por elas podem garantir vantagem competitiva, ao operarem em mercados multilaterais¹¹. Isso, porque esses mercados oferecem às empresas os efeitos de rede, que “se manifestam diretamente quando usuários finais ou complementadores se juntam a um dos lados do mercado, ou indiretamente quando o outro lado do mercado cresce” (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 4).

Já os estudos relativos à economia política crítica, segundo Poell, Nieborg e Dijck (2020, p. 5), sinalizam a maneira como a plataformização “envolve a extensão e a intensificação do poder e da governança das plataformas globais”, incluindo a exploração do trabalho e a vigilância. Portanto, quando inserida na educação, a plataformização, além de afetar “o comportamento dos estudantes e as práticas de ensino” também impacta “a organização das escolas e universidades e, pode-se argumentar, a educação (pública) como tal” (DIJCK; POELL, 2017, p. 579, tradução nossa).

A plataformização, sobretudo, da educação, está intimamente ligada ao terceiro setor. De acordo com Montaño (2003, p. 14), o terceiro setor abrange “um número significativo de organizações e instituições – organizações não governamentais (ONGS), sem fins lucrativos (OSPL), instituições filantrópicas, empresas ‘cidadãs’, entre outras e – sujeitos individuais – voluntários ou não”.

O estudioso defende que o Estado neoliberal está envolvido implicitamente com o terceiro setor, ao promovê-lo tanto no âmbito legal quanto no âmbito financeiro, retirando a própria responsabilidade no que diz respeito às questões sociais, incluindo a educação, especialmente em um contexto em que vigoram os

¹⁰ A economia política crítica objetiva estudar as “leis sociais que regulam a produção e a distribuição dos meios que permitem a satisfação das necessidades dos homens, historicamente determinadas. Tais meios – que, em seu conjunto, representam a *riqueza social* – asseguram aquela satisfação, sem a qual a sociedade não pode manter-se e reproduzir-se. Assim, pois, o objeto da Economia Política são as relações sociais próprias à *atividade econômica*, que é o processo que envolve a produção e a distribuição dos bens que satisfazem as necessidades individuais ou coletivas dos membros de uma sociedade” (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 25).

¹¹ Também conhecidos como “plataformas multilaterais”, constituem um modelo de negócio que oferta valor a grupos de consumidores distintos e que não são interdependentes, mas que interagem entre si. Assim, são atraídos e beneficiados todos os grupos. Gera-se valor e, conseqüentemente, surge o “efeito de rede”.

preceitos neoliberais, para que haja a reestruturação do capital. Portanto, a isolação dos setores e a:

[...] mistificação de uma sociedade civil (definida como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classes (que em conjunto buscaria o “bem-comum”) e em oposição ao Estado (tido como “primeiro setor”, supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado (“segundo setor”, orientado pela procura do lucro), contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade (MONTAÑO, 2003, p. 16).

Assim, o terceiro setor é de grande valia ao capital e à intensificação do neoliberalismo na busca pela hegemonia diante de um processo de reestruturação do capital em decorrência das crises. A expressão “terceiro setor” é norte-americana, local em que vigoram o associativismo e o voluntariado em uma cultura política que se pauta no individualismo liberal (MONTAÑO, 2003). Todavia, o terceiro setor, segundo Alves e Azevedo (2007), adquire atributos específicos de acordo com a região em que se encontra.

Nos Estados Unidos, o conceito de “terceiro setor” foi implantado em 1978 por John D. Rockefeller III, filantropo e membro da terceira geração da família Rockefeller¹² (MONTAÑO, 2003). Além do mais, é marcado pelo voluntariado. Por sua vez, “na Inglaterra, é assistencialista e na Europa continental aparece na forma de ONGs (Organizações Não Governamentais)” (ALVES; AZEVEDO, 2007, p. 488).

No Brasil, esse tipo de organização existe desde o período da colonização, momento em que a educação e alguns tipos de assistência social eram prestados pela Igreja Católica. No entanto, adquiriu mais ênfase mediante a organização de alguns movimentos sociais (partidos de esquerda, entidades congregadoras da intelectualidade e Igreja Católica) durante as décadas de 1960 e 1970 (ALVES; AZEVEDO, 2007).

O conceito propriamente de “terceiro setor” chegou ao Brasil por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho¹³ (MONTAÑO, 2003). Hipoteticamente:

¹² Trata-se de “uma das famílias mais poderosas dos Estados Unidos”. Eles “construíram sua fortuna bilionária no ramo do petróleo, com a fundação da Standard Oil, em 1870” (MALVA, 2020, on-line).

¹³ Criada em 1977 por Roberto Marinho, proprietário do Grupo Globo entre 1925 e 2003, a Fundação Roberto Marinho é uma organização sem fins lucrativos cuja “filosofia básica [...] era atuar em áreas onde o Governo e a iniciativa privada encontrassem dificuldades na solução de problemas de interesse comum” (FUNDAÇÃO..., 2022, on-line).

[...] o “terceiro setor” teria vindo para “resolver” um problema de dicotomia entre público e privado. O *público* identificado sumariamente com o Estado e o *privado* considerado como o mercado – concepção claramente de inspiração liberal. Se o Estado está em crise e o mercado tem uma lógica lucrativa, nem um nem o outro poderiam dar resposta as demandas sociais. O “terceiro setor” seria a articulação/intersecção materializada entre ambos os setores: o “público porém privado”, a atividade pública desenvolvida pelo setor privado (MONTAÑO, 2003, p. 54, grifo do autor).

Alves e Azevedo (2007) discorrem que existe um interesse, entre as entidades do terceiro setor, de angariar títulos emitidos pelo Poder Público. No âmbito federal, são quatro: Utilidade Pública; Organizações Sociais (OS); Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); e Certificado de Fins Filantrópicos.

Isso ocorre, visto que essas nomeações proporcionam determinados benefícios fiscais, tais “como isenções, imunidade, subvenções, fundos especiais, parcerias e convênios com o Estado” (ALVES; AZEVEDO, 2007, p. 489). Logo, é evidente que o terceiro setor abarca determinadas organizações, incluindo as Organizações Sem Fins Lucrativos (OSFL), que o integram na corrida pela hegemonia em diversos âmbitos, incluindo a educação, a partir do estabelecimento de parcerias com o Estado.

Em detrimento, especialmente, da reestruturação produtiva que ocorreu mediante à crise de 2008¹⁴, o uso das TDICs se intensificou, com ênfase nas plataformas digitais, que também passaram a ser usadas por esse tipo de organização, como a Fundação Lemann. Esse processo também atingiu a área educacional, constituindo a plataformização da educação.

Diante do exposto, é instaurada a seguinte problemática: quais são as consequências que a plataformização da educação gera às políticas para formação continuada de professores da educação básica? Para solidificar o problema em evidência, como objeto de estudo desta pesquisa, foi delimitada a atuação da plataforma “Nova Escola”, a qual tem, como principal mantenedora, a Fundação Lemann. Ela foi escolhida, uma vez que, de acordo com o Relatório Anual de 2020 da Fundação Lemann, foram “15 milhões de usuários únicos acessando o site e 5,6 milhões de usuários únicos logados” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, p. 28). Além

¹⁴ Reportamo-nos ao momento de depressão do capital financeiro internacional mediante a crise imobiliária nos Estados Unidos seguido da intensificação dos planos de austeridade, do estancamento no crescimento internacional e na produtividade, da crise dos “emergentes”, da queda no preço das *commodities*, da mudança nos fluxos de capitais e da ascensão da China (TONELO, 2021).

disso, em 2019, tornou-se uma plataforma que oferece boxes¹⁵ e planos de aulas prontos em concomitância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a professores e a gestores.

Durante a busca pela resolução da questão apresentada, outras perguntas foram delimitadas, a saber:

- Qual é o papel assumido pelo Estado na ampliação das políticas educacionais mediadas pelo terceiro setor e na instauração das redes políticas?
- Qual é a trajetória histórica da plataforma “Nova Escola” e da sua mantenedora, ou seja, a Fundação Lemann? Quais materiais e conteúdos são fornecidos pela plataforma? Quais são as parcerias estabelecidas pela plataforma e as redes políticas que a constituem?
- Como se deu o percurso histórico e político da formação continuada para professores da educação básica no Brasil? Quais são os impactos que o acesso aos conteúdos fornecidos pela plataforma “Nova Escola” proporciona às políticas para formação continuada de professores da educação básica?

Assim como já foi mencionado, para responder à problemática central, esta pesquisa objetiva analisar a plataformização da educação a partir da atuação da plataforma “Nova Escola”, com o intuito de investigar as influências dela nas políticas para formação continuada de professores da educação básica. Como objetivos específicos, encontram-se:

- Entender as reformulações assumidas pelo Estado brasileiro, com o intuito de averiguar a expansão da atuação do terceiro setor, a instauração de redes políticas e a inserção de plataformas na educação;
- Compreender a história da plataforma “Nova Escola”, expor os materiais e os conteúdos ofertados, e destacar as parcerias estabelecidas, especialmente mediante o vínculo com a instituição mantenedora, ou seja, a Fundação Lemann, com a finalidade de analisar a constituição das redes políticas;
- Evidenciar os percursos político e histórico da formação continuada de professores da educação básica no Brasil, com o objetivo de refletir sobre os impactos da plataforma “Nova Escola” às políticas para formação continuada de professores da educação básica.

¹⁵ Os boxes da plataforma “Nova Escola” são espécies de “caixas”. Nelas, são dispostos “conteúdos informativos, sugestões de atividades para aplicar na sala de aula e ferramentas para gestão escolar, tudo isso organizado por temática e etapa de ensino” (CONHEÇA..., [2022b], on-line).

Na sequência, será apresentado o percurso realizado para o levantamento das pesquisas que tratam do tema proposto nesta dissertação por meio do estado do conhecimento.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento abrange o encontro, o registro e a categorização dos trabalhos situados em um setor de publicação e que tratam de determinada temática (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Portanto, diferencia-se do estado da arte, que explora “a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 36).

Diante disso, o estado do conhecimento considera a análise de produções científicas realizadas no campo da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, ou seja, de dissertações e teses de uma área, com a finalidade de proporcionar um parâmetro e um panorama sobre determinado tema, ao explicitar as lacunas existentes e ao evidenciar as aproximações ou os distanciamentos da temática em relação às pesquisas analisadas. Esse processo é de suma importância, tendo em vista que um cenário o qual requer a realização de uma pesquisa se instaura “quando não se dispõe de informação suficiente para responder” a um determinado problema (GIL, 2002, p. 17).

Esta pesquisa realizou um balanço acadêmico de caráter “estado do conhecimento” sobre o *locus* da temática evidenciada. Diante disso, foram mapeadas as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* produzidas na área da Educação e que se encontravam em dois ambientes: no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT). Ambos foram os escolhidos, uma vez que são as bases de dados relacionadas às pesquisas científicas mais abrangentes e reconhecidas de todo o país.

Em fevereiro de 2022, inicialmente, foi feita uma busca expansiva, para que, em um momento posterior, fosse feito um refinamento em relação aos trabalhos encontrados. Para tanto, a primeira pesquisa realizada se deu a partir da utilização do seguinte descritor no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: “Nova Escola”. Na área de conhecimento, foi delimitada a área “Educação”. Os resultados são expressos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no BDTD (1995 - 2021)

Descritor	Total de pesquisas	Total de dissertações	Total de teses	Banco de dados
Nova Escola	144	120	24	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Nova Escola	28	25	3	BDTD

Fonte: a autora (2022).

Diante do conteúdo apresentado no Quadro 1, foram encontradas, ao todo, 172 pesquisas, as quais foram feitas entre 1995 e 2021. Com o intuito de refinar os resultados e destacar as produções científicas que se debruçam acerca da “Nova Escola”, foram selecionadas apenas as pesquisas que empregavam, seja no título, seja nas palavras-chave, o descritor “Nova Escola”. O resultado é expresso no Quadro 2.

Quadro 2 – Dissertações e teses que apresentaram no título e/ou nas palavras-chave o descritor “Nova Escola” (1998 - 2021)

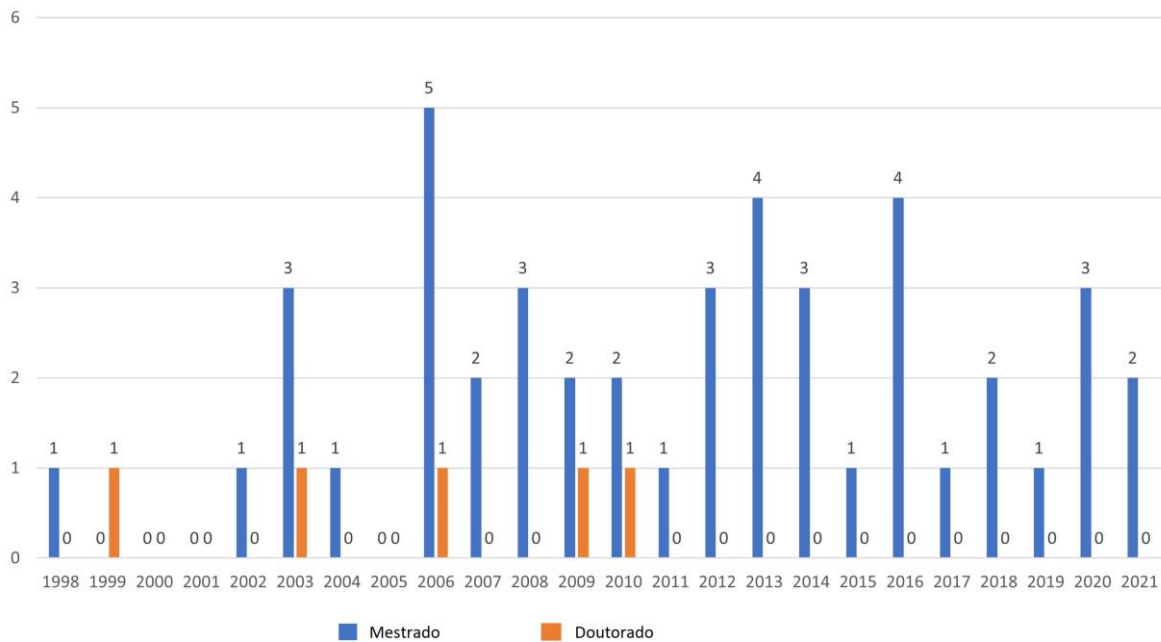
Descritor	Total de pesquisas	Total de dissertações	Total de teses	Banco de dados
Nova Escola	50	45	5	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
Nova Escola	5	5	-	BDTD

Fonte: a autora (2022).

Mediante a análise do Quadro 2, é visível que houve uma redução no número das produções científicas selecionadas. Cabe ressaltar que as cinco dissertações encontradas no BDTD também estavam presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, assim como é possível constatar no Apêndice A. Desse

modo, ao todo, foram delimitadas 50 pesquisas, incluindo 45 dissertações¹⁶ e 5 teses. Os trabalhos abrangem os anos de 1998 a 2021. Os dados específicos podem ser observados na figura a seguir.

Figura 1 – Número de dissertações e teses com ênfase na "Nova Escola" (1998 - 2021)



Fonte: a autora (2022).

Na Figura 1, é possível constatar que o ano em que houve mais publicações de dissertações e teses com ênfase na “Nova Escola” foi 2006, com o lançamento de 5 dissertações e 1 tese, seguido de 2013 e 2016, que tiveram, de maneira equivalente, a publicação de 4 dissertações. Vale ressaltar que, durante o levantamento, foi realizado um recorte em relação à área do conhecimento, ou seja, foram analisadas somente as publicações que se encontravam na área da Educação.

Além disso, é necessário evidenciar que, embora tenha sido utilizado o descritor “Nova Escola”, esta pesquisa busca analisar o fenômeno da plataformização da educação a partir da atuação da Nova Escola enquanto plataforma. Todavia, a Nova Escola apenas modificou a configuração dela e se tornou uma plataforma em 2019, mais especificamente, no dia 15 de outubro, em

¹⁶ Dentre as 45 dissertações, somente uma é proveniente de um programa de mestrado profissional. Trata-se da pesquisa “A seção Questão de Ensino da Revista Nova Escola: perguntas e respostas produzindo o fazer docente”, de Simone da Cunha Farias.

que é comemorado o Dia do Professor (NOVA..., 2019). Por conseguinte, é notório analisar as seis pesquisas de dissertação que foram publicadas entre 2019 a 2021, com a finalidade de constatar se houve um trabalho relativo à plataforma “Nova Escola”. Elas podem ser analisadas no quadro apresentado a seguir.

Quadro 3 – Dissertações produzidas entre 2019 e 2021

TÍTULO	AUTOR	ANO
Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado	Jennifer Nascimento Pereira	2019
Percepções em torno da tecnologia na BNCC: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar	Nayara Cristine Muller Tosatti	2020
O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem: um estudo sobre a disseminação da relação entre fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, veiculadas pela revista Nova Escola (2013 a 2019)	Luana Pereira da Costa	2020
O discurso da Revista Nova Escola em contextos educativos: prescrições acerca das tecnologias digitais	Crislaine Eduarda Pergher	2020
As competências socioemocionais na educação básica: A Revista Nova Escola em pauta	Emanuela Galvão Páscoa	2021
A educação durante a pandemia do covid-19 (2020): uma análise da indústria cultural digital “Nova Escola”	Conceição de Fátima de Souza	2021

Fonte: a autora (2022).

Em relação à primeira pesquisa, intitulada “Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado”, Pereira (2019) analisa 86 matérias que foram veiculadas durante a formatação da Nova Escola enquanto revista, a fim de delimitar a concepção de professor disseminada. Já na pesquisa denominada “Percepções em torno da tecnologia na BNCC: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar”, Tossatti (2020) faz um mapeamento das produções relativas à formulação da BNCC durante 2014 a 2017, ou seja, momento em que a Nova Escola ainda era uma revista.

Por sua vez, na pesquisa “O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem: um estudo sobre a disseminação da relação entre fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, veiculadas pela revista Nova Escola (2013 a 2019)”, Costa (2020) analisa a disseminação do vínculo entre o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Portanto, delimita as expressões relativas ao fracasso escolar que foram proferidas a partir de publicações feitas pela Revista Nova Escola entre 2013 e 2019. Logo, ainda não é destacada a Nova Escola enquanto plataforma.

Já na quarta dissertação destacada, cujo título é “O discurso da Revista Nova Escola em contextos educativos: prescrições acerca das tecnologias digitais”, Pergher (2020) faz uma análise textual do tipo discursiva face às reportagens que a Nova Escola divulgou entre 2013 e 2018 e que tratavam das tecnologias digitais na educação. Na pesquisa denominada “As competências socioemocionais na educação básica: a Revista Nova Escola em pauta”, Páscoa (2021) realiza um recorte temporal entre 2018 e 2019, com o intuito de averiguar o modo como as competências socioemocionais são introduzidas na educação a partir de reportagens disseminadas pela Nova Escola enquanto revista.

Por fim, na dissertação nomeada “A educação durante a pandemia do covid-19 (2020): uma análise da indústria cultural digital ‘Nova Escola’”, Souza (2021) abarca a plataforma “Nova Escola” durante o período de 2020, com o ensejo de explicitar os discursos que são veiculados e objetivam legitimar a utilização das tecnologias na educação na perspectiva da Filosofia da Educação. Assim, defronte aos resultados evidenciados, neste momento, é válido explicitar os motivos pelos quais esta pesquisa se faz necessária.

Trata-se de uma pesquisa relevante ao ambiente científico, especialmente à linha “História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas”, dado que os trabalhos que se encontram nas bases de dados, em sua maioria, referem-se à fase anterior da plataforma “Nova Escola”, que era uma revista. Atualmente, ela é uma marca da Associação Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann, e fornece cursos, planos de aulas e reportagens a professores e gestores.

A plataforma “Nova Escola” foi escolhida, pois, além de ser uma marca de mercado da Fundação Lemann, que compreende o ensino público como uma excelente fonte de capital, segundo dados da plataforma, “64% dos professores brasileiros utilizam [...] planos de aula todos os meses”, há “3 milhões de visitantes únicos por mês em [...] plataforma e cerca de 1,8 milhões de seguidores em [...] redes sociais” (CONHEÇA..., [2022a], on-line).

Ademais, esta pesquisa carrega grande valia social, tendo em vista que é extremamente importante analisar o modo como se dá a influência filantrópica na educação pública. Ela, além de representar um instrumento de maximização dos lucros, objetiva, a partir da atuação de instituições privadas, por exemplo, angariar cada vez mais poder e caracterizar o ensino público à própria imagem e semelhança. Além disso, mediante a homologação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que preconiza o uso de aparatos tecnológicos, e defronte a um contexto pandêmico¹⁷, o qual exigiu o isolamento social, essa atuação se intensificou ainda mais no âmbito educacional e não acontece de maneira explícita, o que amplifica ainda mais a necessidade de analisar as nuances desses grupos em relação à interferência na educação pública, principalmente no que diz respeito aos conteúdos e às matérias ofertadas à formação continuada de professores da educação básica.

Por fim, esta pesquisa tem interesse pessoal, visto que a formação de professores, de fato, cerceia o docente desde o momento em que ele ingressa em uma universidade para cursar licenciatura. No entanto, quando são vivenciadas e refletidas algumas dinâmicas que essa profissão enfrenta diariamente, especialmente em alguns programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁸, esse assunto adquire mais ênfase. A pesquisadora integrou o PIBID desde o primeiro ano da graduação em Letras, o que sempre despertou o intento de averiguar os contextos que cerceiam a profissão docente.

Além disso, a partir das discussões e dos estudos desenvolvidos nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), especialmente, daqueles voltados à relação público-privado na educação e à ascensão da Indústria 4.0, foi suscitado o interesse em vincular a implicação da atuação das plataformas digitais na educação, sobretudo, à formação continuada de professores da educação básica. Logo, esta pesquisa se insere no macroprojeto de pesquisa do GEPEFI, o Processo nº 4.652/2020-PPG/UEM, intitulado “Políticas educacionais e a plataforma da

¹⁷ Referimo-nos à pandemia deflagrada em 2020 pelo vírus SARS-CoV-2, também conhecido como “novo coronavírus”, que ocasiona a Covid-19. Ele teve as primeiras manifestações em indivíduos localizados na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, em dezembro de 2019 (HISTÓRICO..., [2022]). Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), decretou pandemia em detrimento do aumento expressivo do número de casos de Covid-19: eram 118 mil casos em 114 países e 4.291 já haviam perdido a vida (CORONAVÍRUS..., 2020). Logo, descobriu-se que a principal forma de transmissão do vírus era “via contato direto com secreções contaminadas, por meio de pequenas gotículas (aerossóis) expelidas ao falar, tossir ou espirrar”. Também era possível “ser infectado após tocar em um objeto ou superfície onde essas gotículas tenham se depositado e levar as mãos aos olhos, nariz ou boca” (O VÍRUS..., 2021, on-line). Diante disso, foram impostas mundialmente medidas de contenção do vírus, incluindo, sobretudo, a restrição de circulação e o isolamento social (POLATO; MACEDO; MODELLI, 2020).

¹⁸ “O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (PIBID, 2020, on-line).

educação na educação básica”, coordenado pela professora doutora Jani Alves da Silva Moreira.

Realizado o estado do conhecimento e evidenciadas as importâncias científica, social e pessoal desta pesquisa, a seguir, será desvelado o aporte teórico-metodológico que ancora toda a pesquisa realizada.

1.3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta pesquisa, entende-se que a educação atua, enquanto unidade dialética, com a totalidade¹⁹, ao instituir um encadeamento que relaciona os anseios e as demandas do homem ao “contexto objetivo de sua situação histórico-social” (CURY, 1986, p. 13). Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa a qual se ancora, sobretudo, na perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, cujos precursores foram Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é imprescindível aos estudos históricos e diz respeito ao trabalho que é baseado em materiais e fontes, incluindo livros e artigos científicos. Esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador realize “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Além disso, o autor sustenta que a pesquisa bibliográfica é essencial aos estudos que envolvem a história, dado que, em muitos casos “não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos” (GIL, 2002, p. 45).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) defendem que, para que seja possível compreender e intervir de maneira crítica nos processos que envolvem algum tipo de modificação, é preciso entender “como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses,

¹⁹ Para Marx (1996, p. 211, grifo nosso), “o processo de produção capitalista, considerado como um *todo* articulado ou como processo de reprodução, produz por conseguinte não apenas a mercadoria, não apenas a mais-valia, mas produz e reproduz a própria relação capital, de um lado o capitalista, do outro o trabalhador assalariado”. Ao proferir o “todo”, Marx (1996) se refere à categoria totalidade. De acordo com Lukács (1979, p. 240), a categoria da totalidade “significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas”.

valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças”.

Nesse contexto, insere-se a pesquisa documental, que analisa os materiais e os documentos de política que ainda não receberam nenhum tratamento de cunho exploratório ou que “podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 147). É incluído “qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 147). Essa apuração é essencial, dado que “os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação”. Desse modo, a difusão deles proporciona “situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

No que diz respeito a esta pesquisa, como objeto de investigação, foi selecionada a atuação da plataforma “Nova Escola”, com a finalidade de averiguar os impactos que ela proporciona à formação continuada de professores da educação básica. Em decorrência disso, serão analisados, na seção 4.2, com base nas categorias dialéticas propostas por Cury (1986), uma reportagem intitulada “Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada” e um curso denominado “Desmistificando o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula”. Ambos são oferecidos gratuitamente pela plataforma “Nova Escola” aos professores da educação básica.

Além do mais, é válido destacar que esta pesquisa tem abordagem qualitativa, que pode ser definida como:

[...] "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Segundo Triviños (1987, p. 125), na pesquisa qualitativa, há três “bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética”. Elas impossibilitam a “definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso, o teor de qualquer enfoque

qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Nesta pesquisa, é adotado o referencial teórico conhecido como materialismo histórico dialético.

Paulo Netto (2006, p. 19) explica que:

A teoria social de Marx, pois, tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo a sua ultrapassagem revolucionária: é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica constitutiva do ser social que assenta na dominância do modo de produção capitalista.

De acordo com Paulo Netto (2006), o legado de Marx se torna ciência, isto é, é constituído o marxismo, o qual instaura uma concepção acerca do mundo. A partir do marxismo, emergem dois blocos do saber interligados: o método materialista histórico e o método materialista dialético.

O materialismo dialético, segundo Paulo Netto (2006), é uma teoria voltada ao ser e se contrapõe ao positivismo. Isso, dado que focaliza no movimento e nas contradições com base no mundo material, que é o dado primário. Logo, a consciência, que é um “dado secundário, aparece como reflexo” (PAULO NETTO, 2006, p. 54). Por sua vez, o materialismo histórico representa a transposição dos conceitos do materialismo dialético à análise da sociedade (PAULO NETTO, 2006).

Portanto, entender o materialismo histórico dialético é se munir de artifícios que permitem entender/refletir a realidade de uma maneira que:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Entretanto, a realidade é contraditória. Dessa maneira, para que seja possível apreender e transformar a realidade, é necessário ascender ao concreto, o que significa que:

Por uma análise cada vez mais precisa chegaríamos a representações cada vez mais simples; do concreto inicialmente representado passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Aqui chegados, teríamos que empreender a viagem de regresso até encontrarmos de novo a população - desta vez não teríamos

uma idéia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 1859, p. 218-219).

Em decorrência disso, o encaminhamento metodológico para a análise é demonstrar o movimento que ocorre durante o processo de implementação das políticas. Evangelista e Shiroma (2019, p. 91) discorrem que o método marxista é essencial para o(a) pesquisador(a) que “pretenda aceder conceitualmente à materialidade na qual se insere a documentação sob escrutínio”. A finalidade é explicitar a política, que é gerada no cerne de várias correlações de forças, e os constantes movimentos dela, compreendendo-a como um fértil terreno de disputa (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Na visão de Evangelista e Shiroma (2019, p. 91), “as categorias centrais do método dialético [...] são essenciais para apreender a contradição fundante [...] e sua expressão nas políticas educacionais, no movimento global do capital, nos processos de produção e reprodução da vida”. Desse modo, as categorias elencadas por Cury (1986, p. 15) são: “contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia”.

As categorias suscitam uma reflexão sobre os elementos que cerceiam o real, incluindo as relações e as conexões que ele estabelece (CURY, 1986). Além disso, dizem respeito às “condições concretas de cada tempo e lugar” (CURY, 1986, p. 21), para que seja possível entender uma realidade social concreta por meio de sujeitos e grupos que integram determinada prática pedagógica.

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos (CURY, 1986, p. 21).

Portanto, as categorias se encontram no contexto que envolve a práxis²⁰. Não só, mas elas também devem ser incluídas “tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora” (CURY, 1986, p. 26). Nesta pesquisa, o objeto de

²⁰ “A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a ‘filosofia’ (ou melhor, o ‘pensamento’) da ‘práxis’” (BOTTOMORE, 1988, p. 460).

estudo proposto, ou seja, a plataforma “Nova Escola”, será explorado por meio das categorias denominadas “contradição”, “totalidade”, “reprodução” e “hegemonia”.

A categoria “contradição” é elencada, tendo em vista que ela simboliza o elemento conceitual mais abrangente, ao evidenciar o “movimento originário do real” (CURY, 1986, p. 27). Assim como já foi explicitado, a realidade, seja no aspecto subjetivo, seja no aspecto objetivo, tem um caráter dialético e contraditório. Em decorrência disso, a contradição é o meio que explicita a relação de conflito que se concentra no cerne do real.

É a categoria “contradição” que engloba “todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana” (CURY, 1986, p. 31). Ela institui um elo dialético com a categoria “totalidade”, que “não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1986, p. 35).

Não há totalidade sem contradições, as quais se fazem presentes na raiz do real. Desse modo, as contradições vinculadas à categoria da totalidade sugerem “o reconhecimento do real como histórico” (CURY, 1986, p. 35). O homem é entendido como um sujeito histórico-social que, mediante a própria práxis objetiva, ao mesmo tempo em que elabora a realidade que o cerceia, é produzido por ela.

A realidade, então, só pode ser conhecida na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis (CURY, 1986, p. 38).

Nesse contexto, é perceptível que a reprodução acontece no processo produtivo. A partir da separação da força de trabalho dos meios de produção, houve a imposição do operário assim como ele é e possibilitada a reprodução dessa condição de operário (CURY, 1986). Diante disso, a categoria “reprodução”, se vinculada dialeticamente às categorias “contradição” e “totalidade”, fomenta a investigação do modo como “as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 1986, p. 41).

Por fim, a categoria “hegemonia” também será um artifício usado, uma vez que:

Como categoria interpretativa, [...] permite pensar um processo de relação intelectual-massa que tenha em vista a formação de uma nova cultura superadora da alienação porventura existente no senso comum. O que significa, finalmente, a inversão de uma direção política dominante, em vista de uma nova concepção de mundo (CURY, 1986, p. 49).

Considerando a docência enquanto uma classe que exerce o trabalho, o qual “é [...] o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral” (GORENDER, 2011, p. 29), em uma sociedade burguesa, que “se funda na exploração e na opressão da maioria pela minoria” e, para tanto, estabelece uma dinâmica que “produz [...] mecanismos que ocultam estes seus atributos” (PAULO NETTO, 2006, p. 17), a fim de legitimá-la, a seguir, é apresentado o percurso realizado nesta pesquisa, com a finalidade de analisar os impactos que a plataformização da educação, com ênfase na atuação da plataforma “Nova Escola”, proporciona às políticas para a formação continuada de professores da educação básica.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

Ancorados no materialismo histórico dialético, que vincula o tema aos contextos histórico, político e social dele, com o objetivo de desvelar o real em conjunto com a contradição nele existente, nesta pesquisa, entende-se que a plataformização da educação deve ser explorada considerando o percurso por ela assumido no Brasil e os impactos que ela proporciona à educação básica, em especial, às políticas de formação continuada de professores.

Para tanto, na segunda seção desta pesquisa, serão delineados os movimentos histórico e político do capital e as configurações assumidas pelo Estado brasileiro, sobretudo, a partir de 2008, uma vez que, assim como Dardot e Laval (2016, p. 13-14) afirmam:

[...] longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, a crise conduziu a seu brutal fortalecimento, na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros.

O percurso será assumido, com a finalidade de destacar a atuação dos filantropos na educação brasileira, a constituição de redes políticas e demarcar o

estabelecimento do mercado educacional no Brasil. Além disso, será explorada a instauração do fenômeno da plataformização na educação, com o intento de averiguar os impactos dele, especialmente ao ensino público no que se refere à formação continuada de professores. Os fundamentos teóricos recaem sobre os seguintes estudiosos: Antunes (2006, 2018, [2022]), Ball (2014), Branco *et al.* (2018), Brettas ([2022]), Cavalcante (2018), Chesnais (1996), Dardot e Laval (2016), Escorsim (2008), Fiori (1997), Freitas (2018), Harvey (2014), Krawczyk (2018), Morais (2001), Teodoro (2008), Tonelo (2021) e Previtali e Fagiani (2020) e Saviani (2013).

Por outro lado, na terceira seção, a ênfase recairá na atuação da plataforma “Nova Escola” a partir da constituição de redes políticas. Desse modo, será evidenciado o percurso histórico assumido pela plataforma “Nova Escola” e explorado o vínculo que essa plataforma estabelece com a principal mantenedora, ou seja, a Fundação Lemann. Na sequência, serão demarcados os materiais e os conteúdos oferecidos pela plataforma a professores e a gestores, e especificados os parceiros da plataforma “Nova Escola”. Os fundamentos teóricos recaem sobre os seguintes estudiosos: Ávila (2015), Pereira (2019), Peroni e Caetano (2015) Ratier (2015) e Tarlau e Moeller (2020).

Por fim, na quarta e última seção, será relacionado o objeto de estudo desta pesquisa às políticas de formação continuada de professores da educação básica, com a finalidade de depreender os impactos que a atuação da plataforma “Nova Escola” exerce sobre essas políticas. Assim, inicialmente, serão demarcados todos os percursos histórico e político assumidos pela formação continuada de professores da educação básica no país. Depois, serão tecidas análises sobre os possíveis impactos que a plataforma “Nova Escola” proporciona à formação continuada de professores da educação básica a partir da identificação e do estudo das categorias presentes no material e no curso delimitados. Os fundamentos teóricos recaem sobre os seguintes estudiosos: Evangelista e Triches (2014), Freitas (2018), Gatti (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Oliveira, Souza e Perucci (2018), Pereira (2019) e Ximenes e Melo (2022).

Foi explicitada a conjuntura que envolve a temática e o objetivo de estudo desta dissertação. Além disso, foi definida a problemática e expostos os objetivos, o aporte teórico-metodológico e a estrutura que embasam esta pesquisa. Diante disso, a seguir, é evidenciada a movimentação realizada pelo capital e demonstradas as

configurações que o Estado assumiu, sobretudo, perante a crise de 2008, com a finalidade de destacar as consequências ao mundo do trabalho. Também é exibida a construção do mercado educacional e explicado o surgimento do fenômeno conhecido como plataformização da educação.

2. MERCADO EDUCACIONAL, REDES POLÍTICAS E PLATAFORMIZAÇÃO

O neoliberalismo tem uma história e uma coerência. Combatê-lo exige não se deixar iludir, fazer uma análise lúcida dele. O conhecimento e a crítica do neoliberalismo são indispensáveis. A esquerda radical e alternativa não pode contentar-se com denúncias e slogans, muitas vezes confusos, parciais ou atemporais. Assim, é errado dizer que estamos lidando com o “capitalismo”, sempre igual a ele mesmo, e com suas contradições, que inevitavelmente levariam à ruína final. Eficácia política pressupõe uma análise precisa, documentada, circunstanciada e atualizada da situação. O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilhamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Não há como fazer uma análise das políticas públicas e das implicações delas sem realizar uma retomada histórica e política do contexto que as envolvem. Trata-se das “chamadas ‘questões de fundo’, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental” (HÖFLING, 2001, p. 30).

Assim, esta seção apresenta os movimentos histórico e político do capital, incluindo as metamorfoses do Estado, especialmente a partir de 2008, com a finalidade de compreender como se deu o início e a expansão da atuação de filantropos na educação do país, o que levou a constituição das redes políticas e o crescimento de um fenômeno conhecido como plataforma da educação.

Para tanto, esta seção se encontra dividida em quatro subseções: a primeira, que é a 2.1, explora as configurações assumidas pelo capital e pelo Estado, especialmente a partir de 2008, momento de crise financeira que consolidou o caráter ilimitado do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016), com o objetivo de analisar as consequências à classe-que-vive-do-trabalho e propiciar elementos teóricos para as análises das particularidades e das múltiplas determinações que envolvem o objeto desta pesquisa. A discussão se baseia nos estudos de: Antunes (2006, 2018, [2022]), Brettas ([2022]), Cavalcante (2018), Chesnais (1996), Dardot e Laval (2016), Fiori (1997), Harvey (2014), Morais (2001), Teodoro (2008), Tonelo (2021) e Previtali e Fagiani (2020).

Já a segunda subseção, que é a 2.2, analisa o percurso feito para a inserção da filantropia na educação pública e a constituição das redes políticas, a fim de averiguar a maneira como se deu a solidificação de um verdadeiro mercado educacional com a atuação ativa do terceiro setor da economia na educação. O estudo se ancora, sobretudo, nos postulados de: Branco *et al.* (2018), Ball (2014), Escorsim (2008), Freitas (2018), Krawczyk (2018) e Saviani (2013).

Por fim, a terceira subseção, que é a 2.3, trata do fenômeno conhecido como plataformização da educação, com o intuito de explorar o modo como se deu transposição dele a esse âmbito e as consequências proporcionadas às políticas para formação continuada de professores da educação básica mediante essa inserção. As análises se respaldam nos trabalhos de: Dijck e Poell (2017), Poell, Nieborg e Dijck (2020) e Srnicek (2016).

2.1 MOVIMENTO DO CAPITAL, CONFIGURAÇÕES ASSUMIDAS PELO ESTADO E AS CONSEQUÊNCIAS AO MUNDO DO TRABALHO

Para que seja possível analisar as implicações que a plataformização da educação, a qual, neste trabalho, será estudada a partir da atuação da plataforma “Nova Escola”, gera à formação continuada de professores da educação básica, é preciso, inicialmente, tecer uma análise histórica. É sabível que a formação que o profissional recebe está diretamente vinculada ao labor que ele exerce ou exercerá, o que, por sua vez, tem vínculo com o mundo do trabalho. No entanto, para analisar a atual configuração do mundo do trabalho, antes, é necessário explorar os movimentos feitos pelo capital e as configurações que foram assumidas pelo Estado.

Marx (2011, p. 171) já afirmava: “o movimento do capital é [...] desmedido”. O capital é uma categoria profunda. No entanto, em suma, representa:

[...] o *valor em movimento*, cujo processo de valorização, em seu andamento frenético e desesperado, cria (e recria) a sociabilidade moderna. Ou seja: o capital é uma forma social, à primeira vista muito mística, que transforma todo conteúdo concreto da produção da riqueza social que surge como *mercadoria*, numa forma abstrata de riqueza - a *forma dinheiro* (ALVES, 1999, p. 11, grifo do autor).

Chesnais (1996) explica que, historicamente, em relação ao desenvolvimento do capitalismo, é possível demarcar três períodos em que as estratégias de

acumulação capitalista, as contradições inerentes ao sistema e os planos políticos e econômicos feitos com o intuito de restaurar o capital se articulam e estabelecem fases distintas de produção do capital. São eles:

- O capitalismo monopolista (1880-1913);
- Os “trinta anos gloriosos”, que se iniciaram após a Segunda Guerra Mundial e permaneceram até meados de 1974-1979, com a predominância do fordismo e do *Welfare State*;
- A mundialização do capital, a qual teve início no decorrer da década de 1980.

A mundialização do capital representa um novo arranjo do capitalismo mundial e dos elementos que orientam o desempenho e a regulação dele. Assim, em meio à mundialização do capital, ressurgem alguns elementos característicos, tais como “extrema centralização e concentração do capital, interpenetração das finanças e da indústria etc.”. No entanto, ao mesmo tempo, “o sentido e o conteúdo da acumulação de capital e dos seus resultados são bem diferentes: o capitalismo parece ter triunfado e está a [...] dominar todo o planeta” (CHESNAIS, 1996, p. 14).

Esse novo regime de acumulação capitalista surgiu em decorrência de uma extrema crise²¹ de superprodução²² enquanto um meio de superação. Para tanto, o estilo de acumulação do capital passa a ser fornecido “pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros” (CHESNAIS, 1996, p. 14), o que enfraquece e impacta, sobretudo, o mundo do trabalho. Isso, uma vez que “a ascensão do capital financeiro” (que comanda a divisão e o destino social da riqueza) “foi seguida pelo ressurgimento de formas agressivas e brutais de procurar aumentar a produtividade do capital em nível microeconômico, a começar pela produtividade do trabalho” (CHESNAIS, 1996, p. 16).

Nesse sentido, o capital adquire caráter “global” e liberdade para se desenvolver e expandir longe dos entraves com os quais se deparou após a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) mediante o *Welfare State*, que é o destaque da filosofia social postulada por:

²¹ Segundo Marx (2017, p. 306), as crises “são sempre apenas violentas soluções momentâneas das contradições existentes, erupções violentas que restabelecem por um momento o equilíbrio perturbado”. Portanto, são inerentes ao sistema capitalista.

²² As crises inerentes ao sistema capitalista são decorrentes da superprodução, visto que a “enorme capacidade de expansão aos saltos do sistema fabril e sua dependência do mercado mundial produzem necessariamente produção febril e conseqüente *saturação dos mercados*, cuja contração provoca estagnação” (MARX, 1996, p. 83, grifo nosso). Assim, segundo Marx (1996, p. 83), a vida da indústria é permeada pelo seguinte ciclo: “períodos de vitalidade média, prosperidade, superprodução, crise e estagnação”.

[...] John Maynard Keynes no final de sua *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. Esse livro foi publicado em 1936 mas, em várias de suas passagens, retomava problemas que o autor vinha analisando desde os anos 20. Segundo a doutrina keynesiana, o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático (MORAES, 2001, p. 29-30, grifo do autor).

O papel do Estado, de acordo com essa doutrina, baseava-se:

[...] na criação de pleno emprego; na moderação de desequilíbrios sociais excessivos e politicamente perigosos; no socorro a países e áreas economicamente deprimidos; na manutenção de uma estrutura de serviços de bem-estar (habitação, saúde, previdência, transporte urbano, etc.); na gradual implantação de políticas sociais que atenuassem desigualdades materiais acentuadas pelo funcionamento não monitorado do mercado, etc. (MORAES, 2001, p. 30-31).

Em outubro de 1979, o presidente do Federal Reserv Bank, Paul Volcker, instaurou uma modificação drástica na política monetária dos Estados Unidos.

O compromisso de longa data do Estado democrático liberal com os princípios do New Deal, que significava em termos gerais políticas fiscais e monetárias keynesianas, e tinha o pleno emprego como objetivo central, foi abandonado em favor de uma política destinada a conter a inflação sem medir as consequências para o emprego (HARVEY, 2014, p. 32).

Em 1980, Ronald Reagan (1911-2004) foi eleito ao cargo da presidência dos Estados Unidos. A “solução” monetarista proposta por Paul Volcker, sob a ótica dos conselheiros de Reagan, era a mais coerente e certa a ser realizada diante de uma economia debilitada e estagnada. Assim, o governo de Reagan fomentou ainda mais a desregulação, fez cortes de impostos e orçamentos e impôs ataques aos poderes sindical e profissional (HARVEY, 2014).

Além disso, em maio de 1979, Margareth Thatcher (1925-2013), também conhecida como “dama de ferro”, foi eleita na Grã-Bretanha. A obrigação de Thatcher era a de reformar a economia. Portanto, abandonou o keynesianismo e passou a:

[...] enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos

empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento e tempo (particularmente do Japão) (HARVEY, 2014, p. 32).

Portanto, nesse período, mais precisamente, em 1979 e em 1980, um novo preceito econômico de regulação da política pública a nível de Estado em um mundo que se encontra em um capitalismo avançado se consolida nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha: trata-se do neoliberalismo.

O neoliberalismo:

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2014, p. 12).

Os preceitos defendidos pelo neoliberalismo, de acordo com Moraes (2001), recuperam, remodelam e difundem as ideias do pensamento liberal e conservador que vigoraram entre os séculos XVIII e XIX. Além disso, solicitam o retorno de um modelo de organização econômica que teve vigência entre 1870 e 1914, um período conhecido como a fase mais “globalizada” da economia mundial, uma vez que havia “a livre circulação de capitais e mercadorias, no regime monetário do chamado padrão ouro” (MORAES, 2001, p. 10).

Diante disso, o neoliberalismo:

[...] de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceirismundo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p. 10-11).

O neoliberalismo busca estabelecer um paralelo ao liberalismo clássico, com o intuito de justificar o novo combate e expressá-lo como uma continuação de uma campanha antiabsolutista (MORAES, 2001). Assim, um dos “inimigos” do neoliberalismo era o conjunto composto pelos seguintes elementos: o Estado de bem-estar social, a planificação e a intervenção estatal na economia.

Outros movimentos em contraposição eram os sindicatos e as centrais sindicais, dado que, segundo a filosofia neoliberal, além de prejudicarem as bases da acumulação privada, especialmente, a partir da reivindicação por melhores

salários, permitiram que o Estado²³ tivesse um crescimento “demasiado”, ao imporem “despesas sociais e investimentos que não tinham perspectiva de retorno” (MORAES, 2001, p. 28). Para os neoliberais, essas medidas ocasionam o endividamento do governo e o aumento da inflação, por exemplo.

As principais finalidades neoliberais, desse modo, são:

[...] privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, "desregulamentar", ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados (MORAES, 2001, p. 35).

Diante disso, é defendida uma reformulação do papel do Estado, o qual:

[...] tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve se aventurar para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2014, p. 12).

É notável que, para os neoliberais, a existência de um Estado intervencionista e de bem-estar social era incabível. Para tanto, era necessário estabelecer um Estado mínimo, ou seja, que intervenha minimamente na área social e priorize a economia. O mercado deveria ser aquele que regularia a alocação de todos os recursos econômicos e ditaria as relações sociais em paralelo à promoção da noção de que tudo o que é público é desvantajoso.

O Estado, por sua vez, deveria funcionar de acordo com os ditames estabelecidos pelo mercado e, inclusive, seguir a lógica por ele estabelecida, instaurando a mercantilização, isto é, a “transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria” (FRIGOTTO, 2009, p. 155). As

²³ Neste trabalho, é adotada a noção de Estado Capitalista proposta por Höfling (2001, p. 33), que “atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto”. Dessa maneira, “cuidaria não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo”.

consequências da adoção desses preceitos foram sentidas pelo mundo todo. Nos Estados Unidos, por exemplo, houve um período de recessão deflagrado pela crise do petróleo, ocorrida entre 1973 e 1983. Já os países periféricos vivenciaram uma diminuição drástica no número de empréstimos e uma forte crise da dívida.

Entretanto:

[...] passados os anos iniciais do ajuste, podemos observar a retomada do controle norte-americano que, ao "quebrar" o euromercado e redirecionar o fluxo de capitais para seu território, garantiu as condições necessárias para submetê-lo às determinações do FED. Ao fazer isso, *submeteu também a própria política econômica dos demais países aos seus interesses* e garantiu um processo de restabelecimento do crescimento econômico norte-americano. Um crescimento que, apesar de ter passado por algumas crises ao longo das décadas de 1980 e 1990, se mostrou consistente e forte o suficiente para colocar o resto do mundo a mercê de seus interesses (BRETTAS, [2022], on-line, grifo nosso).

Brettas ([2022], on-line) sustenta que, diante disso, “a liberalização e desregulação, a abertura dos mercados financeiros nacionais, bem como a desintermediação bancária” foram impulsionadas expressivamente, com a finalidade de agregar as predileções da burguesia e exigir que os demais países permanecessem em consonância às atitudes estadunidenses. Como exemplo, a autora expõe o “ajustamento” das economias que estavam endividadas:

A negociação da dívida na década de 1980 passou sempre pela imposição de uma série de medidas que explicitavam a "necessidade" de um redirecionamento político e econômico que conduziria à resolução de todos os problemas e traria de volta o tão sonhado crescimento (BRETTAS, [2022], on-line).

Por conseguinte, os Estados Unidos executaram o seguinte plano aos países periféricos:

Em 1989, um economista norte-americano chamou de “Consenso de Washington” ao programa de políticas fiscais e monetárias associadas a um conjunto de reformas institucionais destinadas a desregular e abrir velhas economias desenvolvimentistas, privatizando seus setores públicos e enganchando seus programas de estabilização na oferta abundante de capitais disponibilizados pela globalização financeira. Chegava desta maneira à periferia capitalista endividada, e em particular à América Latina, uma versão adaptada das idéias liberal-conservadoras que já se difundiam pelo mundo desde o início da “grande restauração” (FIORI, 1997, p. 121-122).

Em decorrência disso:

[...] o desenvolvimento deixou de ser um projeto conduzido pelo Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado mundial para: [...] depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um gerencialismo global (“global managerialism”) que tem no chamado consenso de Washington os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulamentação e direitos de propriedade (TEODORO, 2008, p. 25).

A expansão do comércio internacional, que segue os preceitos da lei do mercado, seria a fonte de desenvolvimento econômico e social de todos os países. Alguns valores do mercado incorporados à estrutura do Estado incluem a privatização, a terceirização e o estabelecimento das parcerias entre o público e o privado. Além disso, exige-se a produtividade, a eficiência e a eficácia, elementos presentes em um modelo de cunho gerencial.

É nesse contexto que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) fomentou “privatizações no Brasil e alinhou as políticas públicas no Brasil a este movimento global de promoção da mercadorização e de diminuição do Estado para as políticas sociais” (AZEVEDO, 2021, p. 15). Mais especificamente em 1995, em consonância com as imposições realizadas especialmente pelos Estados Unidos, houve, no país, a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado²⁴, que delineou algumas mudanças na administração pública. O documento foi redigido pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995 - 1998), e sustenta que:

[...] são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p. 16).

²⁴ É mister demarcar as diferenças entre a reforma do Estado e a reforma do aparelho do Estado. “A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. Este Plano Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas a nível estadual e municipal” (BRASIL, 1995, p. 17).

Por conseguinte, o Estado deixa de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17). Também é válido ressaltar que as funções designadas ao Estado, como gerenciar e regular as políticas públicas, demarcam o perfil gerencialista e demonstram o repasse de diversas responsabilidades à sociedade civil.

A gestão gerencial preza pela:

[...] busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos. Além do mais, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho – que será fundamental no âmbito educacional (CASTRO, 2008, p. 3).

Diante do caráter gerencialista do Estado, há a priorização pela eficiência e pela eficácia, caracterizada por algumas medidas, como a diminuição dos gastos relacionados ao setor público e a inserção de modelos de avaliação que analisam apenas a performance do indivíduo, com o objetivo de promover a competição. Isso está em consonância com os parâmetros do mercado e ocorre, assim como já foi evidenciado, devido à noção de que o Estado é ineficiente na gestão daquilo que é bem comum. O setor privado, o qual segue a lógica do mercado, segundo a ótica neoliberal, é aquele que seria sinônimo de eficiência, qualidade e sucesso.

Azevedo (2021, p. 34) sustenta que, embora Luiz Carlos Bresser-Pereira não tenha tido a intenção de explicitar as características neoliberais na própria proposta gerencialista de Estado, a reforma gerencial, mediante o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, “enfraqueceu direitos sociais, estimulou o individualismo, ressignificou o sentido do conceito de público, que estava consagrado na Constituição da República do Brasil de 1988, e deu partida a uma onda de privatizações de empresas estatais”.

Por conseguinte, a partir da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o gerencialismo se fortalece no cerne da teoria da administração pública chamada Nova Gestão Pública (NGP). De acordo com Cavalcante (2018), a NGP simboliza algumas mudanças efetuadas no fim do século XX, com o objetivo de tornar o Estado mais eficiente. Azevedo (2021) explica que,

no Brasil, a NGP emerge na década de 1990 enquanto uma política de Estado, em detrimento das várias reformas da administração pública realizadas a nível federal, as quais tiveram início com o governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992) e continuaram nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) e Dilma Roussef (2011 - 2016).

Cavalcante (2018) afirma que, devido ao fato de a NGP ser complexa e ter se metamorfoseado ao longo do tempo, a literatura a divide em duas gerações: a primeira foi propagada a partir da década de 1980 e defende que as instituições pertencentes ao setor público devem se adequar aos ditames da iniciativa privada. Assim, Cavalcante (2018, p. 18), com base nos postulados de alguns estudiosos, sustenta que a:

[...] NGP consiste em um modelo prescritivo pós-burocrático para a estruturação e o gerenciamento da máquina pública baseado nos princípios e nas diretrizes de eficiência, eficácia e competitividade e em instrumentos de gestão oriundos de organizações privadas.

No setor administrativo, a NGP é dotada das seguintes características:

[...] ênfase no desempenho, por meio de mensuração de indicadores de custos, processos e resultados/impactos; preferência por formas organizacionais mais enxutas e especializadas em detrimento à ideia de grandes organizações multifuncionais; introdução generalizada de mecanismos típicos de mercado, como abertura à concorrência, remuneração por desempenho e foco no tratamento de usuários de serviços como clientes (POLLITT; BOUCKAERT, 2011 *apud* CAVALCANTE, 2018, p. 18).

Portanto, as reformas baseadas na NGP tendem a entender o cidadão como um mero cliente, minimizar os níveis hierárquicos e “valorizar uma aristocracia de gestores preocupados, prioritariamente, com planilhas, indicadores, *benchmarks* e manuais de ‘boas práticas’” (AZEVEDO, 2021, p. 38, grifo do autor). A finalidade é “enxugar” o Estado, tornando-o mais “eficaz”, entendido, sob essa ótica, como a realização das atividades do Estado por menos servidores, que devem ser produtivos.

Por outro lado, na segunda geração da NGP, os ideais reestruturais calcados na eficiência e na redução de gastos são utilizados em conjunto com a ênfase na qualidade dos serviços concedidos, o empoderamento do sujeito durante a seleção dos serviços (o que ocorre mediante a competição entre as instituições), a *accountability* e a transparência. Como consequência, foi expandida a participação

da sociedade civil e do setor privado na gestão e na elaboração de políticas, resultando “em estratégias inovadoras de condução de serviços públicos para além da própria execução, privatização e contratualização (terceiro setor)” (CAVALCANTE, 2018, p. 18).

No entanto, Cavalcante (2018) ressalta que, devido à profundidade e ao dinamismo das reformas e das tentativas de administração pública, há uma tendência pós-NGP, que se justifica em consequência dos resultados indesejados que foram ocasionados pela NGP. “Os processos de agencificação e descentralização excessivos geraram alta fragmentação e desagregação do aparato administrativo do Estado, e [...] reduziram a capacidade de coordenação e controle das ações governamentais” (CHRISTENSEN; LAEGREID, 2007; POLLITT, 2010; DOMMETT; FLINDERS, 2015 *apud* CAVALCANTE, 2018, p. 19).

A administração pública atual, além de conservar alguns elementos do movimento gerencialista, como a eficiência, o foco nos resultados e a gestão por desempenho, acresce e dá ênfase a outros princípios que possibilitem a edificação de arranjos de governança que possam ter processos inovadores:

Assim, as tendências do pós-NGP são:

- a) colaboração e parcerias: processos colaborativos de variadas formas;
- b) redes: atuação em redes na provisão de serviços públicos;
- c) visão integrada e holística: serviços públicos integrados e perspectiva da administração como um todo – coesa e coerente;
- d) coordenação e controle: fortalecimento das capacidades de coordenação e monitoramento das políticas estratégicas, especialmente pelo núcleo de governo;
- e) accountability: processos de ampliação da prestação de contas e capacidade de respostas da administração pública à sociedade;
- f) participação e engajamento: ampliação de canais de participação social no policy-making e fomento ao envolvimento da sociedade;
- g) e-government: incorporação frequente do uso de tecnologias da informação para aumentar a transparência do setor público, bem como acesso e envolvimento do cidadão;
- h) liderança: importância do papel do líder (político, administrativo ou cidadão) na gestão pública, sobretudo em processos empreendedores;
- i) fortalecimento da burocracia pública: profissionalização e valorização do quadro funcional do Estado com vistas a torná-lo mais eficiente, interdisciplinar e responsivo à sociedade (CAVALCANTE, 2018, p. 19-20).

Face ao exposto, é inegável que a reestruturação produtiva do capital mediante o caráter de “mundialização” ou “globalização” proporcionou “um complexo de inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas” (ALVES, 2012, on-line). Antunes (2018, p. 35, grifo do autor) explana que:

[...] a “longa transformação” do capital chegou à era da financeirização e da mundialização em escala global, introduzindo uma *nova divisão internacional do trabalho*, que apresenta uma clara tendência, quer intensificando os níveis de precarização e informalidade, quer se direcionando à “intelectualização” do trabalho, especialmente nas TICs. Não raro, as duas tendências se mesclam e sofrem um processo de simbiose.

Um elemento que se destacou durante a reconfiguração da produção capitalista em meio ao neoliberalismo foi a acumulação flexível. De acordo com Tonelo (2021, p. 177):

[...] ela representa um processo que confluiu algumas formas de reorganização da produção com a tendência global à mundialização do capital, o qual levou em consideração as formas taylorista, fordista e toyotista do passado, preservando o que era interessante ao capital, mas também acentuando algumas delas e inovando determinados métodos.

Mediante a crise de 1970, o fordismo²⁵ já não abrangia as necessidades do capital e, portanto, era preciso formular algo e propor uma revolução nos métodos produtivos, para que se pudesse extrair mais-valor²⁶ e aperfeiçoar a produtividade. Diante disso, emerge o toyotismo, “que, mesmo com origens apontadas [...] no período após a Segunda Guerra no Japão [...], ganha uma feição cada vez mais global a partir da década de 1970 e da crise internacional” (TONELO, 2021, p. 179).

Coriat fala em quatro fases que levaram ao advento do toyotismo. *Primeira*: a introdução, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas. *Segunda*: a necessidade de a empresa responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores. *Terceira*: a importação das técnicas de gestão dos supermercados dos EUA, que deram origem ao kanban. Segundo os termos atribuídos a Toyoda, presidente fundador da Toyota, “o

²⁵ Simboliza “a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo” do século XX, “cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões” (ANTUNES, 2006, p. 25).

²⁶ A forma D-M-D representa a “conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. O dinheiro que circula deste último modo transforma-se, torna-se capital e, segundo sua determinação, já é capital” (MARX, 2011, p. 168). “Assim, o processo D-M-D não deve seu conteúdo a nenhuma diferença qualitativa de seus extremos, pois ambos são dinheiro, mas apenas à sua distinção quantitativa. Ao final do processo, mais dinheiro é tirado de circulação do que nela fora lançado inicialmente. O algodão comprado por £100 é revendido por 100 + £10, ou por £110. A forma completa desse processo é, portanto, DM-D’, onde D’ = D + ΔD, isto é, à quantia de dinheiro inicialmente adiantada mais um incremento. Esse incremento, ou excedente sobre o valor original, chamo de mais-valor (surplus value)” (MARX, 2011, p. 227).

ideal seria produzir somente o necessário e fazê-lo no melhor tempo" (ANTUNES, 2006, p. 31-32, grifo do autor).

O que se percebe é que o neoliberalismo, que promoveu diversas modificações nas relações de trabalho com a finalidade de superar a crise de 1970, representa um complexo arranjo de diversos tipos de exploração e estabelecimento do sistema produtivo. Antunes (2018, p. 88) sustenta que a acumulação flexível, por articular “um conjunto de elementos de continuidade e descontinuidade”, origina algo diferente em relação aos padrões fordista e taylorista de acumulação.

A acumulação flexível, portanto:

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da produção de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços (ANTUNES, [2022], p. 6).

Os objetivos desse novo tipo de acumulação do capital, segundo Tonelo (2021), eram enfraquecer a organização coletiva do mundo do trabalho (o que poderia ocasionar revoltas e exigências por melhores condições de trabalho) e intensificar o vínculo entre os sistemas de comunicação e circulação. Com destaque à fragmentação do labor, que tinha a finalidade de dismantelar a organização coletiva, esse processo ocorreu por meio dos:

[...] distintos mecanismos de *flexibilização*: nas formas de *terceirização* nas empresas, de *rotatividade* no trabalho [...] e exploração das divisões intralaborais em cada fábrica, com o aprofundamento da “tendência à individualização” a partir de mecanismos de controle que levam à comparação entre o trabalhador individual e a produtividade geral, de um lado e, de outro, com a “competição entre firmas”, disseminação neoliberal que chegou até o chão de fábrica com o sentido de o trabalhador “vestir a camisa da empresa”, além da ideologia do empreendedor; todos esses elementos debilitavam a identidade de classe e fortaleciam a tendência à individualização (TONELO, 2021, p. 184, grifo do autor).

Portanto, a terceirização, a flexibilidade e a informalidade se tornaram inerentes às empresas corporativas. Antunes (2018, p. 42) afirma que esse fato representa a “trípode destrutiva em relação ao trabalho”.

Dardot e Laval (2016, p. 19) asseveram que “o mercado moderno não atua sozinho: ele sempre foi amparado pelo Estado”. Em consequência disso, a crise de 2008:

[...] longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, [...] conduziu a seu brutal *fortalecimento*, na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 13-14).

Em decorrência da crise financeira (mundial) de 2008, o capital se defrontou com a queda do modelo de acumulação flexível, o qual tem características predominantemente neoliberais. Contudo, ao contrário de “negar os métodos do período neoliberal, já que não havia encontrado outro padrão de acumulação que pudesse levar a uma metamorfose completa e mais abrupta”, o Estado buscou “aprofundá-los dentro das novas condições econômicas” (TONELO, 2021, p. 185).

Algumas modificações na forma de acumulação flexível capitalista defronte à crise de 2008 são entendidas por Tonelo (2021, p. 185-186) como uma espécie de “reestruturação pós-crise”, caracterizadas por:

a) o modo como os planos de austeridade (2009-2010) buscavam alterar as condições de produção e reprodução do capital a partir da crise; b) o fenômeno da imigração sendo incorporado em outra escala a partir da crise no metabolismo social do capital especialmente a partir de 2015; c) a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação, robotização e inteligência artificial, que vêm transformando as formas de contratação da força de trabalho, bem como sua própria dinâmica, fenômeno que poderíamos sintetizar como uberização do trabalho e indústria 4.0; d) o papel da guerra comercial e os conflitos geopolíticos na arquitetura da divisão internacional do trabalho.

Em relação à Indústria 4.0, também conhecida como Quarta Revolução Industrial, Antunes (2018) explana que a expressão se originou na Alemanha, em 2011, com o objetivo de proporcionar um avanço significativo no que diz respeito ao aparato tecnológico presente no mundo produtivo. Esse progresso seria calcado por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que são desenvolvidas constantemente.

Antunes (2018, p. 43) sustenta que essa nova fase se consolida:

[...] segundo a propositura empresarial, a hegemonia informacional-digital no mundo produtivo, com os celulares, tablets, smartphones e assemelhados controlando, supervisionando e comandando essa nova etapa da ciberindústria do século XXI.

O principal impacto da Indústria 4.0 ao mundo do trabalho, sob a ótica de Antunes (2018), seria o aumento inversamente proporcional do trabalho morto²⁷ em relação ao trabalho vivo²⁸. Isso ocorreria, uma vez que o maquinário digital, isto é, a Internet das Coisas (IoT) passaria a ser dominante e comandaria o processo fabril, ao passo que o trabalho vivo seria substituído por “ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital” (ANTUNES, 2018, p. 43).

Dessa maneira, a Indústria 4.0 representa mais um “passo na reestruturação produtiva com vistas ao aumento da lucratividade das empresas e da exploração do trabalho” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 217). Essa lógica, no que diz respeito ao mundo do trabalho, é extremamente destrutiva. É em decorrência disso que emerge uma nova espécie de “dicionário corporativo”, que modifica o significado de várias palavras e as torna comuns, tais como “colaboradores”, ‘parceiros’, ‘sinergia’, ‘resiliência’, ‘responsabilidade social’, ‘sustentabilidade’, ‘metas’” (ANTUNES, 2018, p. 44).

As consequências dessa reorganização realizada pelas empresas se resumem à precarização, ao aumento da informalidade, ao subemprego, ao crescimento do desemprego, ao trabalho intermitente, à diminuição de postos de trabalhos e à extinção crescente dos direitos que deveriam ser mantidos. Tudo isso se mantém sob a noção de empreendedorismo, “no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será” (ANTUNES, 2018, p. 44). Filgueiras e Antunes (2020) tecem algumas ponderações em relação ao mundo do trabalho defronte à Indústria 4.0:

- 1) As novas formas de organização do trabalho são meras suposições e, quando realizadas em consonância com as TICs e as instituições que se intitulam “plataformas”, são, “na verdade, estratégias de contratação e gestão

²⁷ Marx (2011, p. 222, grifo nosso) afirma que “o capital é *trabalho morto*, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista”. Além disso, explica que, “ao transformar o dinheiro em mercadorias, que servem de matérias para a criação de novos produtos ou como fatores do processo de trabalho, ao incorporar força viva de trabalho à sua *objetividade morta*, o capitalista transforma o valor – o trabalho passado, objetivado, *morto* – em capital, em valor que se autovaloriza” (MARX, 2011, p. 200, grifo nosso).

²⁸ Para Marx (2014, p. 754), o trabalho vivo é o “trabalho útil, concreto”, o qual “transforma os meios de produção em produto e, assim, transfere o valor dos meios de produção ao produto, ou seja, faz com que ele reapareça como elemento do valor-produto”, criando, “durante toda a sua atividade, valor novo”. O filósofo ainda sustenta que a “capacidade de conservar valor ao mesmo tempo que adiciona valor é um dom natural da força de trabalho em ação, do trabalho vivo, um dom que não custa nada ao trabalhador, mas é muito rentável para o capitalista, na medida em que conserva o valor existente do capital” (MARX, 2011, p. 207).

do trabalho que mascaram o assalariamento presente nas relações que estabelecem” (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 60), sob a falsa noção de maior autonomia dos trabalhadores;

2) O uso das TICs intensifica ainda mais a rejeição da condição de empregador, visto que se trata de uma técnica de gestão e controle do trabalho;

3) A utilização das TICs para gestar o trabalho facilita ainda mais a identificação e a efetivação de direitos à classe-que-vive-do-trabalho. Entretanto, contraditoriamente, a ideia de que, hoje, são vivenciadas novas formas de trabalho, as quais estão, inclusive, predispostas à inexistência de regulação protetiva, “tem desempenhado papel fundamental para legitimar, incentivar, cristalizar e acentuar a falta de limites à exploração do trabalho e à precarização de suas condições” (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 60).

Evidentemente, a educação vivencia fortemente os impactos que as modificações feitas no mundo do trabalho proporcionam. Previtali e Fagiani (2020, p. 218) atribuem ênfase, em especial, no professor, que deve “(con)formar, no plano técnico e ideológico, a nova classe trabalhadora”. Diante disso:

O processo de trabalho docente, sob o impacto da Indústria 4.0 e da NGP, tem vivenciado transformações que levam à perda de autonomia para tomada de decisões sobre os meios e os fins do processo educacional. A expropriação do saber e a consequente perda de autonomia sobre o que fazer e como fazer podem ser observadas por meio da introdução de mecanismos informacionais que aprimoram a burocracia de controle e levam à objetificação do saber docente em procedimentos preestabelecidos (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 230).

Se a autonomia do professor é esvaída do próprio profissional, a quem ela se submete? Qual é o interesse dos detentores da autonomia profissional do professor? Com o intuito de estabelecer vínculos a essas e outras questões, a subseção a seguir se propõe a esmiuçar a atuação da filantropia e das redes políticas na educação e a consequente instauração de um mercado educacional, para que, posteriormente, seja analisada a influência dessas relações nas políticas para a formação continuada de professores da educação básica.

2.2 FILANTROPOS DA EDUCAÇÃO E REDES POLÍTICAS: A INSTAURAÇÃO DO MERCADO EDUCACIONAL

Etimologicamente, a palavra “filantropia” é proveniente do grego (*philanthrōpía*) e deriva da compreensão de Aristóteles de que ela significa “amizade do homem para com outro homem” (ABBAGNANO, 2007, p. 441). Há, também, o entendimento de Platão, que é o mais empregado na atualidade: segundo Diógenes Laércio, o filósofo fragmentou o vocábulo em três aspectos: “saudação, ajuda, hospitalidade” (ABBAGNANO, 2007, p. 441).

A partir das derivações etimológicas apresentadas, é notável que o caráter expressivo de “filantropia” está diretamente vinculado às ideias de auxílio, prestatividade e benevolência, sem a imposição necessária de um retorno. No entanto, faz-se necessário compreender se o caráter relativo a essa palavra é realmente empregado e se as ações dela se efetivam na educação. Outro aspecto a ser evidenciado é o exame dos atuais filantropos da educação e os seus interesses subjacentes nessa atuação junto ao setor público.

O modo de produção capitalista se alicerça na desigualdade. Portanto, face à ascensão do capitalismo e à divergência de interesses entre o trabalho e o capital, foram instauradas novas relações de produção. Por conseguinte:

A propriedade privada dos meios de produção e a mercantilização como substrato da sociedade capitalista, passaram a determinar o lugar social daqueles trabalhadores inseridos no processo produtivo dos quais se extrai a mais-valia, e daqueles cuja força de trabalho não interessava imediatamente ao capital e, portanto, cumpriam a função de exército industrial de reserva. A estes relegados do processo produtivo, restavam apenas a caridade, a benemerência, e a filantropia, como resposta às suas indigências (ESCORSIM, 2008, p. 1).

É constatável, diante do exposto, que o capitalismo instaurou uma nova organização social e econômica. Assim, a atuação e o fortalecimento da classe que detém essa organização ocorreram mediante o exercício de exclusão. É nesse sentido que a filantropia²⁹, em uma sociedade capitalista, representa uma política de poder (FIM, 2016).

²⁹ Tarlau e Moeller (2020) destacam dois tipos de filantropia: a estratégica e a de risco. “A filantropia estratégica permite que as corporações ou indivíduos privados foquem suas atividades filantrópicas em questões específicas que beneficiarão seus negócios” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556). Já a noção de “filantropia de risco”, de acordo com Adrião (2022), teve expansão a partir de 1997, quando

No Brasil, de acordo com Saviani (2013, p. 140), durante o século XIX, foi fomentada a desoficialização do ensino e intensificada a abertura de escolas a partir daquilo que o estudioso chama de “entidades particulares de benemerência”, que ofereciam o ensino gratuitamente. É apenas em 1940, segundo Krawczyk (2018), que o ensino se expande no Brasil, a partir da formação profissional. Essa formação tinha natureza terminal e era ofertada mediante uma parceria entre o Estado e o empresariado. O foco residia na constituição de mão de obra, o que, de acordo com a autora, fez com que a educação formal fosse concebida de maneira diferente nas várias regiões do país (KRAWCZYK, 2018).

Percebe-se que, na verdade, a expansão do ensino objetivava somente a formação de mão de obra. Isso ocorreu, uma vez que, na década de 1930, o Brasil passou a vivenciar um intenso processo de urbanização, deixando de ser uma economia essencialmente agroexportadora, o que exigia um novo tipo de profissional com um novo tipo de formação, a qual era desigual, sobretudo, em decorrência da presença do próprio empresariado (KRAWCZYK, 2018).

Todavia, foi apenas na década de 1990 que a educação pública passou a ser, de fato, uma prioridade ao empresariado. O período gerou:

[...] fortes pressões – por parte de organizações internacionais e do governo federal – e de mecanismos de persuasão, para que o empresariado brasileiro assumisse parte da responsabilidade pelo bem-estar da população, de forma a diminuir a responsabilidade do Estado. Surgiu aí o conceito de Responsabilidade Social Empresarial, generalizaram-se programas de voluntariado corporativo e simplificou-se o processo legal para organizações privadas recebem fundos públicos (KRAWCZYK, 2018, p. 63).

Vale ressaltar que é nesse período, isto é, na década de 1990, que o Estado passou por uma reforma administrativa, tendo em vista que, em consonância aos preceitos neoliberais, ele é incapaz de gerir com eficiência e qualidade aquilo que é público, além de ser o principal responsável pela crise.

De acordo com os princípios neoliberais, a lógica do mercado é a ideal. “Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema”, inclusive, o educacional, “seria atingida quando” as atividades estivessem “sob controle

houve a publicação do artigo “Virtuous capital: what foundations can learn from venture capitalists”. Nele, os autores afirmam que os filantropos devem aplicar as práticas dos capitalistas de risco nos setores que não objetivam o lucro, como a educação (LETTS; RYAN; GROSSMAN, 1997). Para Tarlau e Moeller (2020), as duas estratégias atuam em concomitância.

empresarial” (FREITAS, 2018, p. 31). Portanto, é consolidada a atuação do terceiro setor³⁰ no âmbito público.

Diversas modificações nas legislações foram realizadas, com a finalidade de inserir cada vez mais o terceiro setor na gestão pública. Um exemplo pode ser encontrado na própria Constituição de 1988, que isenta as instituições sem fins lucrativos³¹ de pagarem impostos:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
[...]
VI - instituir impostos sobre:
[...]
c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei (BRASIL, 1988, on-line).

Além disso, foi promulgada a Lei nº 9.637/98, a qual estabelece os requisitos que qualificam as entidades como organizações sociais. Desse modo, são abrangidas as:

Art. 1º [...] 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, on-line).

É mister ressaltar que a referida lei foi gestada pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995 - 1998), que formulou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, documento responsável por defender, em especial, a publicização. Por meio “de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 18). Com ela, também é instituído um Contrato de Gestão entre o Poder

³⁰ No Brasil, a sociedade está organizada, em termos políticos e econômicos, em três setores. O primeiro setor, também conhecido como Estado, representa a administração pública e abrange a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Já o segundo setor simboliza o mercado, que abrange a iniciativa privada com fins lucrativos. Por fim, no terceiro setor, são incluídas as pessoas jurídicas e as associações e organizações que são de interesse da sociedade e sem fins lucrativos.

³¹ “Esta exigência, no entanto, precisa ser tratada com muita cautela, pois as instituições que se autodenominam e são classificadas legalmente como sem fins lucrativos ocultavam e ocultam seus lucros sob várias formas” (DAVIES, 2002, on-line).

Público e as organizações sociais, imbuindo cada vez mais o terceiro setor na gestão pública.

Freitas (2018) afirma que há aqueles que asseveram que “publicizar” é diferente de “privatizar”. Mais especificamente na educação, na publicização, a escola é conferida/terceirizada, normalmente, à gestão de organizações sociais sem fins lucrativos, embora ainda continue sendo do Estado. Como não há a alienação física da escola à terceiros e por essa transferência, de acordo com os defensores da existência de diferença entre “privatização” e “publicização”, ocorrer em um cenário em que o Estado é o regulador, ao disciplinar as organizações sem fins lucrativos, não haveria privatização.

Todavia, não existe “meia privatização”, tampouco “quase” mercado, visto que, quando é iniciado esse processo, a escola é colocada a caminho da privatização plena, ou seja, ocorre a:

[...] inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGS) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (FREITAS, 2018, p. 50-51).

Um exemplo de terceirização de uma escola pública à iniciativa privada³² é o caso da escola cooperativa de Maringá, que demarca e se aproxima do estilo de privatização norte-americano que seria chamado de *charter school*³³, dado que “ambas as experiências de privatização estão conectadas com o movimento de reformas neoliberais e [...] a Nova Gestão Pública (NGP)” (AZEVEDO, 2021, p. 15). A escola cooperativa de Maringá foi estabelecida durante a gestão municipal de Ricardo Barros (1989 - 1993), entre 1991 e 1992, enquanto uma política que promovia a transmissão da gestão³⁴ de escolas da rede pública de Maringá, cidade localizada no Noroeste do Paraná, à iniciativa privada.

Assim:

³² É cabível tecer uma distinção entre “público” e “privado”. Segundo Freitas (2018, p. 54-55), “público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma ‘instituição’ social; privado é uma propriedade de alguém, uma ‘organização’ administrada privadamente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder quanto dos métodos”.

³³ De acordo com Nosella (2021, p. 10), a expressão “pode ser traduzida por ‘carta patente’, ‘alvará’, ‘licença’, ‘fretamento’, ‘aluguel’ das instituições escolares que o proprietário, Estado ou Município concede para privados, interessados no lucro”.

³⁴ Diante disso, o “papel que o governo passa a ter é o de administrar o repasse de recursos públicos [...] e não a gestão em si das escolas” (FREITAS, 2018, p. 52).

As empresas organizadas com o fim de gerenciar as escolas municipais recebiam da Prefeitura Municipal de Maringá, além da permissão de uso do prédio e dos equipamentos públicos, um valor por aluno matriculado e materiais de consumo arrolados previamente em contrato entre os entes público e privado (AZEVEDO, 2021, p. 52).

Além disso, assim como o termo “publicização” é usado para mascarar o processo de privatização, a expressão “escola cooperativa”³⁵ representava um mero eufemismo para ocultar o real intuito de privatizar as escolas do município de Maringá. Para corroborar com o exposto, Azevedo (2021, p. 23) explica que, em letras menores, “os dirigentes políticos subintitulavam [...] como sendo uma escola com ‘ensino público e gratuito com microgestão privada”’.

Embora a escola cooperativa de Maringá tenha sido fundada diante da gestão do prefeito posterior à Ricardo Barros, isto é, Said Ferreira (1994 - 1997), a base política da proposta de “microgestão privada” é mantida como uma estratégia de privatização. Isso é o que se evidencia quando a primeira *charter school* é autorizada por lei, passa a receber matrículas em 1991 e inicia as operações em 1992 em Saint Paul, em Minnesota (AZEVEDO, 2021).

A criação da *charter school* é um:

[...] produto do sincrético movimento de reformas de Estado de cunho liberalizante que teve lugar nos EUA, a partir dos governos de Ronald Reagan (1981-1989) e George H. W. Bush (1989-1993), mas também do que as autoridades norte-americanas perceberam como alternativa de gestão da coisa pública em outros países, a exemplo do Reino Unido, especialmente com os governos formados pela primeira ministra Margaret Thatcher (1979-1990) e pelo primeiro ministro John Major (1990-1997), e do Chile, na ditadura de Augusto Pinochet (1973-1990) (AZEVEDO, 2021, p. 28).

Freitas (2018) afirma que o processo de privatização fomentado, em especial, mediante a publicização, que foi defendida e exposta no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, demarca o intuito de inserir a educação pública no livre mercado. Isso faz com que a escola seja entendida como uma “instituição empresarial” que presta “serviços”. Outro elemento que estimula a destruição do ensino público é a:

³⁵ Azevedo (2021, p. 45), em uma análise crítica, explica que a expressão não está em consonância com o princípio de cooperativa, mas se assemelha à “organização privada com a finalidade de lucro, correspondente ao paradigma privatizante referenciado nas reformas de matiz neoliberal”.

[...] introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma “operação empresarial”³⁶ com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos (FREITAS, 2018, p. 55).

Retomando as alterações feitas nas legislações brasileiras para introduzir o terceiro setor na gestão pública, outro exemplo é promulgação da Lei nº 9.790/99, que “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (BRASIL, 1999, on-line). É nesse ínterim que a educação se torna um “campo de disputa entre governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um meio de dominação e defesa de interesses, sobretudo os ligados à manutenção do poder e do capital” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 11).

Dois marcos na intensificação da atuação de organismos internacionais na implementação de políticas educacionais a partir da influência dos mecanismos de regulação transacional e controle foram as conferências³⁷ mundiais de educação e o papel exercido pelo Fórum Mundial de Educação. Dentre as conferências, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Ela ocorreu por meio dos esforços do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A partir da Conferência de Jomtien, foi elaborada a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que estabelece as necessidades básicas de aprendizagem e as metas que devem ser alcançadas pelos países que integraram a Conferência (UNESCO, 1990). Uma das ações exigidas, por exemplo, foi a elaboração de Planos Decenais de Educação, o que no Brasil, materializou-se

³⁶ Para corroborar com o exposto, Azevedo (2021, p. 56) explana que os discentes seriam considerados, sob a ótica do modelo gerencialista de “microgestão privada” da escola cooperativa de Maringá, “produtos padronizados, cujos custos poderiam ser calculados em planilhas e cuja qualidade de ensino poderia ser aferida pelos resultados em avaliações também padronizadas”.

³⁷ “Uma conferência ou reunião internacional patrocinada por um organismo internacional constitui um espaço de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações de políticas de dimensões contraditórias. Por um lado, este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em cada contexto nacional” (CRISTINA; SILVEIRA, 1999, p. 441).

por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). Consequentemente, intensificaram-se os investimentos feitos pelo setor privado na educação, em especial, a pública.

No contexto atual, podemos evidenciar a atuação de organizações sociais, fundações e movimentos do terceiro setor com ação direta na implementação e no controle das políticas educacionais. Macedo (2021, p. 67) destaca que:

A ação empresarial, no âmbito educacional adquire organicidade, no Brasil, com a criação do Movimento Todos Pela Educação e, provavelmente, trata-se da primeira vez que um grupo que pertence ao terceiro setor consegue agrupar os mais diversos sujeitos em prol da educação, no país. Estes sujeitos correspondem a educadores, grupos econômicos, organizações sociais, entre outros, os quais buscam consensos para nortear suas ações.

No que diz respeito ao Movimento Todos Pela Educação, Deitos (2019) afirma que ele pode ser caracterizado, sob a ótica gramsciana, como um aparelho de hegemonia. Ele foi elaborado em 2006 e, assim como já foi apresentado, é constituído por diversos empresários de vários ramos da economia, com o intuito de estabelecer relações de parceria “com os entes federados da União e também com o terceiro setor” na elaboração das políticas educacionais (DEITOS, 2019, p. 109).

No entanto, para tratar especificamente da história do movimento em questão, Deitos (2019, p. 109) explica que precisamos nos reportar à 2001, o chamado “ano internacional do voluntariado”, momento em que o Movimento Todos pela Educação se insere no bojo da educação brasileira. O Movimento Todos Pela Educação está vinculado ao antigo Instituto Brasil Voluntário, cujos principais representantes são:

Milu Villela, Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de Voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver) (DEITOS, 2019, p. 109).

Deitos (2019) assevera que o antigo Instituto Brasil Voluntário tinha o patrocínio, sobretudo, do Banco Itaú e do Grupo Dpaschoal, além do apoio do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da UNESCO, instituições que também estabelecem vínculo com o Movimento Todos Pela Educação.

Para que houvesse a consolidação e o impulsionamento do Movimento Todos Pela Educação, em setembro de 2006, foi elaborado o projeto “Compromisso Todos

Pela Educação” em São Paulo. Nesse projeto, o Movimento Todos Pela Educação sustentou o engendramento de um “compromisso em defesa da educação pública” (DEITOS, 2019, p. 115). Assim, segundo Pinheiro (2018, p. 60), o Compromisso Todos pela Educação foi organizado por empresários e tinha “metas e solicitações de ampliação do percentual de investimento em educação básica”.

O Compromisso Todos Pela Educação:

[...] firmado com empresários da economia brasileira, representantes das três esferas de poder do Estado (municipal, estadual e federal), dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, e representantes de diferentes organizações da sociedade civil, representa uma unidade política, que passou a ser denominada de uma ampla aliança intersetorial em defesa de um projeto de nação (DEITOS, 2019, p. 115).

Em 2018, a organização já tinha a adesão de mais de 300 instituições, fundações e associações de vários âmbitos. Uma vez que é uma organização em que há a participação de vários integrantes e organizações, o Movimento Todos pela Educação assevera que é “suprapartidário e plural”, uma vez que é constituído por diferentes representantes de áreas distintas da sociedade civil (DEITOS, 2019, p. 110). Diante desse fato, ao usar, como base, os integrantes que o compõem, o Movimento Todos pela Educação defende a organização e a elaboração das políticas educacionais por intermédio de pactos sociais.

No entanto, Deitos (2019, p. 110) explica que a ideologia suprapartidária:

[...] é uma das expressões da hegemonia empresarial que procura formar a classe trabalhadora pelo consenso, um pacto social harmonioso em direção ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção. Nesse contexto, as classes sociais são “apagadas”, as desigualdades e as possibilidades que estão na base da sociedade se transformam em “diferenças”.

Para que houvesse a realização e o direcionamento das políticas educacionais de acordo com os preceitos do Movimento Todos pela Educação, Deitos (2019) discorre que, em 2014, o movimento em questão foi qualificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o que coaduna com a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público” (BRASIL, 1999, on-line). Isso significa que o Movimento Todos Pela Educação pode receber recursos financeiros do Poder Público.

Também é mister frisar que o Todos Pela Educação, em abril de 2019, lançou, com membros do governo, a Frente Parlamentar Mista da Educação no Congresso Nacional, com a finalidade de, mediante um vínculo entre as sociedades civil e política, debater a educação do país (DEITOS, 2019). Desse modo, deputados federais e senadores integraram a Frente Parlamentar em consonância com o Movimento Todos Pela Educação, incluindo:

Deputado Danilo Cabral (PSB - PE), Deputada Prof. Dorinha Seabra (DEM-TO), Deputado Felipe Rigoni (PSB-ES), Deputado Idilvan Alencar (PDT-CE), Deputado Israel Batista (PV - DF), Senador Izalci Lucas (PSDB-DF), Deputado JHC (PSB-AL), Senador Jorginho Mello (PR-SC), Deputada Luisa Canziani (PTB-PR), Deputado Luiz Lima (PSL-RJ), Deputada Paula Belmonte (Cidadania-DF), Deputado Raul Henry (MDB-PE), Deputada Tabata Amaral (PDT-SP), Tiago Mitraud (Novo-MG) (DEITOS, 2019, p. 111).

Em 2011, no Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, que teve a participação “de organizações de países latino-americanos, representantes do BID, do então ministro da educação Fernando Haddad, de jornalistas, de representantes de governos estaduais e municipais, fundações, ONGs e outros” (DEITOS, 2019, p. 116), foi fundada a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA). Em 2019, 15 países já integravam o REDUCA, incluindo o Brasil, com o Movimento Todos Pela Educação:

Argentina - Proyecto Educar 2050; Brasil - Todos Pela Educação; Chile – Educación 2020; Colômbia - Empresarios por la Educación; Equador - Grupo Faro; El Salvador - Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade; Guatemala - Empresarios por la Educación; Honduras - Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu – Ferema; México - Mexicanos Primero; Nicarágua - Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos"; Panamá - Unidos por la Educación; Paraguai - Juntos por la Educación; Peru - Empresarios por la Educación; República Dominicana - Acción por la Educación – Educa; Uruguai – ReachingU (DEITOS, 2019, p. 116).

Para que possa executar modificações no ensino público brasileiro, além de diversos membros, o Movimento Todos Pela Educação recebe a contribuição de mantenedores e apoiadores que compactuam com o projeto político do movimento em questão para a educação. Eles são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Mantenedores e apoiadores do Movimento Todos Pela Educação

MANTENEDORES		
B3 Social	Fundação Maria Emília	Itaú Social
Família Hallack	ProFuturo	Milú Villela
Família Kishimoto	Fundação Vale	Prisma Capital
Fundação Bradesco	Gol	Scheffer
Fundação Educar	IFood	Movimento Bem Maior
Fundação Grupo Volkswagen	Instituto Ambikira	
Fundação Lemann	Instituto Natura	
FLUPP	Instituto Península	
Fundação Maria Cecília Souto	Instituto Sonho Grande	
Vidigal	Instituto Unibanco	
	Itaú Educação e Trabalho	
APOIADORES		
Adega Alentejana	Eduardo Vassimon	Jair Ribeiro
Alvaro de Souza	Fundação Roberto Marinho	Moderna
Arredondar	Instituto ACP	Patri
Burguer King	Instituto Votorantim	Reynaldo Figueiredo
Cássio Casseb	Instituto Orizon	Suzano

Fonte: Transparência ([2022], on-line).

De acordo com Shiroma (2020), há diversos discursos propalados mundialmente que tratam da qualidade da educação, com a finalidade de propagar determinadas soluções padronizadas a problemas predeterminados. Alguns estudiosos denominam esse processo de “*policy transfer*”, o que pode acontecer, em muitos casos, a partir de programas de cooperação multilateral entre governos.

Shiroma (2020) ainda sustenta que essas problemáticas e soluções circulam potencialmente a partir da Internet, da mídia e de eventos promovidos por diversos atores que têm diferentes tipos de potência e influência, já que, em paralelo aos próprios benefícios, patrocinam e propagam a difusão desses ideais. Sob essa ótica, é possível destacar o intenso envolvimento das organizações multilaterais durante a elaboração e a execução de reformas nas políticas nacionais, uma vez que:

Além de fornecerem aporte financeiro, o fenômeno do empréstimo de políticas [borrowing/lending policies] abrange assessorias para implantação, mensuração, plataforma tecnológica, dados e informações estatísticas, serviços de comparações, criação de rankings, entre outros, por meio dos quais essas agências tentam mostrar sua expertise em reformas se constituindo em importantes atores na governança transnacional da Educação (SHIROMA, 2020, p. 2).

Há, conseqüentemente, a instauração de uma reforma na educação em meio a um contexto globalizado e tecnológico. As características desse processo que se expande mundialmente são:

"a) padronização da e na educação"; b) ênfase no ensino de "conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais"; c) ensino voltado para "resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem", o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) "transferência de inovação do mundo empresarial para educacional como principal fonte de mudança"; e) "políticas de responsabilização baseadas em testes" que envolvem "processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores"; e finalmente f) um "maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado" que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (FREITAS, 2018, p. 38-39).

Há diversos métodos utilizados pelas organizações, com a finalidade de executar as reformas no âmbito educacional. Shiroma (2020, p. 3) explica que essas instituições elaboram diversos meios para enfrentar as crises do capital e as problemáticas explicitadas pelos países hegemônicos, "que indicam a direção para a qual as políticas dos diferentes Estados nacionais precisariam ser orientadas para assegurar o processo de acumulação".

Shiroma (2020), com base em um estudo de Perry e Tor, discorre que a difusão de ideias e a promoção de políticas educacionais acontecem a partir da atuação de forças externas e internas. Quando há a presença de forças pouco perceptíveis, o processo é chamado de "difusão". Por outro lado, quando as forças são externas, o processo é chamado de "imposição". "Os receptores podem não desejar o conteúdo da transferência, mas se sentem obrigados a aceitar para que possam receber outros benefícios" (SHIROMA, 2020, p. 4).

O processo de reforma não é explícito, já que os "reformadores" atuam em redes difusas de influências. Eles constroem alianças extensas com estudantes, empresários consolidados, rentistas e as instituições deles, políticos (no cerne de instâncias legislativas e do governo), organizações sociais, institutos e centros concentrados no âmbito social. Assim, é edificada, reconhecida e propagada a concepção de sociedade e educação desses reformadores (FREITAS, 2018).

Segundo Shiroma (2011), os textos oficiais e os planos de educação propostos constituem somente um aspecto da edificação de uma política. Não há como garantir que essa política será efetivada da maneira como foi construída, tendo em vista que ela é uma manifestação originada a partir da colisão de distintas interpretações. A partir da intensificação do neoliberalismo, que se materializou,

sobretudo, nas prerrogativas que promoveram a Reforma do Aparelho do Estado, foram ampliadas, no país, a criação e a atuação de organizações em redes. Esse fato destacou a importância de se estudar a governança no campo das políticas públicas, dado que, por “governança”, entende-se a “gestão pública de complexas *redes interorganizacionais* que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população” (SHIROMA, 2011, p. 19, grifo nosso).

É nessa seara que diversas fundações se tornaram *think tanks* dos governos e passaram a empreender cada vez mais nas políticas educacionais. Trata-se de organizações que objetivam atuar na produção do conhecimento em diversos âmbitos, com a finalidade de influenciar a construção de políticas governamentais e a própria opinião do público. Assim, pressionam o Estado, com o intuito de dispor os próprios valores em prática e interferir na construção e na execução de políticas públicas.

As articulações entre o desenvolvimento internacional, a filantropia, as instituições e as políticas educacionais são extremamente ágeis e as soluções com base no mercado se sobressaem mediante uma nova elite global que é conectada em rede, expressão utilizada “para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” (BALL, 2014, p. 30).

Nessa conjuntura, em detrimento da agilidade e da construção de redes, não são explicitados aqueles que podem e definem as normativas, e aqueles que precisam se submeter a elas (SHIROMA, 2020). Portanto, não é permitido permanecer somente na análise das prerrogativas das organizações multilaterais, mas é necessário explorar “a ação das redes de políticas públicas que possuem ramificações em vários Continentes e atua no campo educacional procurando compreender quem são e como atuam os agentes da transferência” (SHIROMA, 2020, p. 5).

De acordo com Ball (2014, p. 29):

Redes políticas são um tipo de "social" novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções; como Agranoff (2003, p. 28) coloca, "as redes fornecem locais para soluções colaborativas" e "mobilizam inovações", embora, por vezes, elas contenham "estranhos companheiros" (como veremos).

Por meio das redes políticas, novas vozes são integradas ao discurso político e novas narrativas são articuladas e validadas nesse âmbito. “As pessoas movem-se por tais comunidades e dentro delas, e há novos tipos de carreiras em política e governança que podem ser construídas dentro delas” (BALL, 2014, p. 29). Essas redes intervêm de maneira fixa ao Estado, com a finalidade de promover modificações na função dele. O Estado, nesse contexto, é entendido somente como um condutor das atitudes que vinculam diversos atores, com o objetivo de instaurar um projeto em que são implantadas políticas públicas em parceria com o privado (SHIROMA, 2020).

A ilusória neutralidade política, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação, de acordo com Shiroma (2020, p. 6), é potencializada a partir da “aparente neutralidade científica das pesquisas que patrocinam a fim de se munirem de evidências para lastrear suas recomendações aos Estados-nação”. Desse modo, para se estudar as redes, Shiroma (2011, p. 21-22), com base nos estudos de Callon (2001), sustenta que há quatro intermediários a serem considerados:

1) textos: documentos, relatórios, livros, artigos, jornais, revistas ou outro veículo que garanta o transporte de ideias; 2) artefatos técnicos: instrumentos, máquinas, *softwares*, *sites*, redes e tecnologias de comunicação e informática); 3) seres humanos e *skills (know how)*: referem-se aos sujeitos influentes e sua capacidade de mobilizar lideranças e outras redes sociais de diversos tipos e 4) dinheiro, em todas as suas formas: instrumento de intercâmbio, estabilizando relações entre clientes e fornecedores, e como reserva de valor.

Ball (2014) explica que a criação e a ascensão de novas redes e comunidades de políticas permitem que alguns conteúdos e noções adquiram autenticidade e confiabilidade. Isso, uma vez que esses discursos são tecidos no bojo de uma arquitetura globalizada em que há diversas relações políticas, as quais abrangem os governos, as corporações transnacionais, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras instituições.

Além disso, “experts” difundem “concepções, valores, modelos, formas de pensar e agir” (SHIROMA, 2011, p. 6). Não só, mas as pessoas que atuam em paralelo com os gestores adquirem a responsabilidade de, nas redes, captar indivíduos, arrecadar fundos e elaborar consensos. São desenvolvidas, em concomitância com as atividades expostas, em uma espécie de “cooperação

técnica”, tarefas que envolvem a coleta e a disposição de dados, além da elaboração de indicadores e de diagnósticos (SHIROMA, 2011).

Para Shiroma (2011, p. 7):

Redes de políticas públicas atuam como intelectuais orgânicos a serviço da expansão da economia de mercado e do engajamento do setor privado na governança da Educação, disseminando a visão de Estado ineficaz, burocrático e, portanto, fadado a fracassar em suas principais atividades.

Portanto, várias redes globais desenvolvem, promulgam e avaliam as políticas, que, inclusive, adquirem autoridade mediante essas redes (BALL, 2014). Esse agenciamento de políticas tem diversos participantes, incluindo “agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, *think tanks* e grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e empresas internacionais” (BALL, 2014, p. 35, grifo do autor). Consolida-se, dessa forma, o mercado educacional. Em paralelo, atualmente, há um fenômeno muito específico: a plataformização da educação. É sobre essa temática que a subseção a seguir se dispõe a discutir.

2.3 PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A era em que vivemos é permeada por transformações econômicas, sociais e tecnológicas. Nesse contexto, alguns termos, como “economia de compartilhamento”, “economia de *gig*” e “Quarta Revolução Industrial”, são associados a algumas ideias convincentes e relativas ao empreendedorismo e à flexibilidade. Assim, enquanto classe-que-vive-do trabalho, é propagada a noção de que:

[...] devemos ser libertados das restrições de uma carreira permanente e ter a oportunidade de abrir nosso próprio caminho, vendendo todos os bens e serviços que quisermos oferecer. Como consumidores, somos apresentados a uma cornucópia de pedidos sob demanda e serviços e com a promessa de uma rede de dispositivos conectados que atendem a todos os nossos caprichos (SRNICEK, 2016, p. 2, tradução nossa).

A economia digital representa os:

[...] negócios que cada vez mais contam com tecnologia da informação, dados e internet para seus modelos de negócios. Esta é uma área que permeia os setores tradicionais - incluindo manufatura, serviços, transporte,

mineração e telecomunicações - e está de fato se tornando essencial para grande parte da economia hoje (SRNICEK, 2016, p. 3, tradução nossa).

Diante disso, é possível afirmar que a economia digital é cada vez mais um modelo hegemônico do capital no qual “as cidades devem se tornar inteligentes, as empresas devem ser inovadoras, os trabalhadores devem ser flexíveis e os governos devem ser enxutos e inteligentes” (SRNICEK, 2016, p. 4, tradução nossa). Dessa maneira, o modelo de capitalismo atual exige, para a manutenção da própria hegemonia, intensas e constantes modificações tecnológicas. Com a finalidade de diminuir os custos, sobressair-se aos concorrentes, exercer controle sob os trabalhadores e adquirir mais participação no mercado, os capitalistas precisam modificar o processo laboral continuamente.

Quando perpassa por uma crise de superprodução, o capitalismo se reestrutura. Portanto, tecnologias, modos organizacionais, maneiras de exploração, empregos e mercados são elaborados, com o objetivo de estabelecer um novo modo de acumulação do capital. Desde a crise de 2008, segundo Srnicek (2016, p. 21, tradução nossa):

[...] tem havido um foco renovado na ascensão da tecnologia: automação, economia compartilhada, histórias intermináveis sobre o 'Uber para X' e, desde cerca de 2010, proclamações sobre a internet das coisas. Essas mudanças receberam rótulos como 'mudança de paradigma' da McKinsey e 'quarta revolução industrial' do presidente executivo do Fórum Econômico Mundial.

Na atualidade, o capitalismo avançado, de acordo com Srnicek (2016), passou a se centrar na extração por intermédio de apenas um tipo de matéria-prima: os dados³⁸. Morozov (2016) sustenta que o Vale do Silício³⁹ é um exemplo de uma região em que a ambição predomina. Entretanto, o autor explica que a maioria dos

³⁸ “Os dados podem envolver conhecimento, mas esta não é uma condição necessária. Os dados também implicam em gravação e, portanto, um meio material de algum tipo. Como uma entidade registrada, qualquer dado requer sensores para capturá-lo e sistemas de armazenamento massivo para mantê-lo. Os dados não são irrelevantes. [...]. A maioria dos dados deve ser limpa e organizada em formatos padronizados para serem utilizáveis” (SRNICEK, 2016, p. 22, tradução nossa).

³⁹ “Vale do Silício (Silicon Valley, em inglês) é o apelido dado a região da baía de São Francisco, na Califórnia, que abriga diversas cidades como Campbell, Cupertino, Fremont, Los Altos, Los Gatos, Menlo Park, Milpitas, Mountain View, Newark, Palo Alto, San José, Santa Clara, Saratoga, Sunnyvale, Redwood City e Union City, e também onde estão situadas várias empresas de alta tecnologia. Google, Facebook, Apple, Ebay, Tesla e GoPro são algumas das gigantes que marcam presença por lá, além de algumas filiais de renome, como Amazon, Asus, Dell, Fujitsu, Hitachi, McAfee, Microsoft, Mozilla, Sanyo, Siemens, Sony Erickson, Sun Microsystem, e muitas outras. O nome Vale do Silício vem da quantidade de empresas no segmento hardware localizadas na região” (LAIQB, [2022], online).

integrantes de grandes corporações de tecnologias alega que apenas soluciona os “problemas criados por outros” (MOROZOV, 2016, p. 11, tradução nossa).

Isso significa que, diante do discurso daqueles que atuam no Vale do Silício, são utilizados dados em quantias exorbitantes para “tornar o mundo melhor”, assim como afirmou Eric Schmidt, o diretor executivo da Google, ou “resolver problemas globais”, assim como sustentou Mark Zuckerberg, criador da plataforma Facebook (MOROZOV, 2016, p. 12, tradução nossa).

Foram os dados os responsáveis pela promoção de uma efetiva mudança no capitalismo. “À medida que a Internet se expandiu e as empresas tornaram-se dependentes das comunicações digitais para todos os aspectos de seus negócios, os dados se tornaram cada vez mais relevantes” (SRNICEK, 2016, p. 23, tradução nossa).

Os dados já eram um recurso disponível, mas eram usados com menos frequência em modelos anteriores de negócios. Entretanto:

No vigésimo primeiro século, no entanto, a tecnologia necessária para transformar atividades simples em dados gravados tornou-se cada vez mais barato; e a mudança para comunicações baseadas em digital tornou a gravação extremamente simples. Novas extensões massivas de dados potenciais foram abertas e novas indústrias surgiram para extrair esses dados e usá-los para otimizar os processos de produção, dar uma visão sobre as preferências do consumidor, controlar os trabalhadores, fornecer a base para novos produtos e serviços [...] e vendem para anunciantes [...]. De representar um aspecto periférico dos negócios, os dados se tornaram cada vez mais um recurso central (SRNICEK, 2016, p. 23, tradução nossa).

Diversas foram as funções atribuídas aos dados: educar e fornecer vantagem competitiva aos algoritmos; possibilitar a coordenação e a terceirização de trabalhadores; otimizar e flexibilizar os processos produtivos; transformar os bens considerados de baixa margem em alta margem; e gerar mais dados, em uma espécie de ciclo virtuoso (SRNICEK, 2016). Contudo, os modelos antigos de negócios não eram bem projetados para a extração e a utilização de dados.

Por outro lado, por exemplo, hoje, as instituições culturais, segundo Morozov (2016), podem ser consideradas extremamente “eficazes”, tendo em vista que os jornais não constroem artigos que não são atrativos ao público. Desse modo, a expansão do rastreamento automático e a aquisição de dados das redes sociais permitiram que todos lessem um jornal extremamente personalizado, a fim de angariar o maior número de acessos possível (MOROZOV, 2016).

Um exemplo que possibilita a personalização em questão são os *cookies*, os quais, diante da chegada da Lei Geral de Proteção de Dados, devem ser aceitos, ou não, pelo sujeito que está navegando por um site. Geralmente, quando se acessa um site, uma pequena janela emerge na tela, a fim de saber se o usuário aceita, ou não, os *cookies*.

Os *cookies*, se aceitos, identificam o usuário no momento em que ele visita um site, por exemplo. Eles extraem dados relativos ao comportamento do usuário e podem fornecer informações para a potencialização do marketing do site ou até mesmo “capturar” informações de geolocalização, IPs (endereços digitais únicos), *e-mails*, contas em redes sociais e até mesmo sessões ativas em plataformas bancárias, por exemplo” (AGÊNCIA BRASIL, 2022, on-line).

É nesse contexto que um novo modelo de negócios emerge e se torna um poderoso tipo de empresa: as plataformas.

No nível mais geral, as plataformas são infraestruturas digitais que permitem a interação de dois ou mais grupos. Posicionam-se, portanto, como intermediários que reúnem diferentes usuários: clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, fornecedores e até objetos físicos. Na maioria das vezes, essas plataformas também vêm com uma série de ferramentas que permitem que seus usuários criem seus próprios produtos, serviços e mercados (SRNICEK, 2016, p. 24, tradução nossa).

As plataformas se consolidaram na monopolização, extração, análise e uso das quantidades exorbitantes dos dados que são registrados. Diante desse processo, instaura-se aquilo que Ekbia (2021) denomina de “heteromação do trabalho”. O estudioso explica que, ao contrário da automação, que objetiva deixar os seres humanos excluídos do ciclo de trabalho⁴⁰, a heteromação objetiva que os indivíduos participem continuamente desse processo.

A heteromação do trabalho abrange três principais aspectos:

1. A “lógica de inclusão”, que busca promover a noção de que todos os trabalhadores podem integrar as redes informatizadas, independentemente dos status deles, o que proporciona a sensação de pertencimento e, conseqüentemente, o uso das redes e das plataformas (EKBIA, 2021, p. 39);
2. Para Ekbia (2021), o segundo aspecto é o item mais ilusório proporcionado pela heteromação: trata-se da maneira de fazer com que as pessoas

⁴⁰ Um exemplo é a inserção de um caixa eletrônico, que extingue a relação entre um cliente e um funcionário.

permaneçam, voluntariamente, nessas plataformas, com o objetivo de gerar cada vez mais dados;

3. Por fim, o terceiro aspecto reside no fato de que a heteromação “extrai valor de forma invisível” (EKBIA, 2021, p. 40). Como consequência, diante da falsa noção de que todos integram os benefícios, os lucros, na verdade, são direcionados a um pequeno contingente de pessoas.

O valor a que Ekbia (2021) se refere é obtido a partir dos dados pessoais gerados mediante a atuação nas redes e nas plataformas. “Esses dados são vendidos a anunciantes e usados com a finalidade de promover a venda de mais produtos” (EKBIA, 2021, p. 40). Isso abarca o envio de imagens, a realização de avaliações e o autosserviço em bancos, por exemplo, o gera lucros grandiosos às empresas e instaura lógicas para intensificar o acúmulo de riqueza (EKBIA, 2021). Trata-se de “uma relação que extrai valor do trabalho humano em benefício de outros” (EKBIA, 2021, p. 40).

Além disso, inerentemente, as plataformas digitais “produzem e dependem de 'efeitos de rede': quanto mais numerosos os usuários que usam uma plataforma, mais valiosa ela se torna para todos os outros” (SRNICEK, 2016, p. 25, tradução nossa). O autor apresenta um exemplo: quando um indivíduo busca a socialização, ele procura ingressar em uma plataforma que amigos e familiares já utilizam.

Nessa lógica, mais usuários levam mais usuários a determinada plataforma, o que, naturalmente, a direciona à monopolização. Consequentemente, o número de dados a que essa plataforma tem acesso aumenta exorbitantemente. Interligada a esse fato, encontra-se outra característica das plataformas:

[...] as plataformas costumam usar subsídios cruzados: um braço da empresa reduz o preço de um serviço ou bem (mesmo fornecendo-o gratuitamente), mas outro braço aumenta os preços para compensar isso perdas. A estrutura de preços da plataforma é importante para quantos usuários se envolvem e com que frequência eles usam a plataforma (SRNICEK, 2016, p. 25, tradução nossa).

Relacionado ao envolvimento dos usuários nas plataformas, mais especificamente com ênfase no mundo do trabalho, é pertinente evidenciar um fato: anterior ao ano de 2020, mais de 40% dos trabalhadores brasileiros já exerciam o trabalho na informalidade (ANTUNES, 2021). Entretanto, diante da pandemia deflagrada pelo vírus SARS-CoV-2, esse número cresceu exorbitantemente, com

destaque para a atuação em plataformas digitais e aplicativos, a exemplo da Amazon, da Uber e do IFood. Genericamente, essa modalidade é chamada de “trabalho uberizado” (ANTUNES, 2021).

De acordo com Antunes (2021, p. 34), além de deixar o trabalhador que atua nas plataformas à margem das leis que o protegem em relação ao trabalho, a “uberização” do trabalho promove a individualização e a exigência de se executar jornadas exaustivas “sob impulsão e comando dos ‘algoritmos’, programados para controlar e intensificar rigorosamente os tempos, ritmos e movimentos da força de trabalho”.

Em consequência disso, Antunes (2021, p. 33) afirma que vivenciamos um novo nível de subsunção do trabalho ao capital, mas, agora, “sob a regência algorítmica, com a classe trabalhadora vivendo entre o nefasto e o imprevisível”. Em suma, o crescimento das TDICs e das plataformas digitais explicita os seguintes resultados:

[...] labor diário frequentemente superior a oito, dez, doze, catorze horas ou mais, especialmente nos países periféricos; remuneração salarial em constante retração, apesar do aumento da carga de trabalho (traço que vem se agudizando na pandemia); extinção unilateral dos contratos pelas plataformas, sem apresentar maiores explicações (ANTUNES, 2021, p. 34).

Somada à exploração em evidência, há uma intensa espoliação, materializada nas despesas que os próprios trabalhadores precisam pagar em relação aos equipamentos de trabalho, como veículos e celulares, e às respectivas manutenções. Portanto, esse “complexo tecno-digital-informacional, desenvolvido no interior das corporações globais, que visam sempre ao mais-valor, não tem como finalidade atender às necessidades humano-sociais” (ANTUNES, 2021, p. 38).

Contudo, Casilli (2021) prefere chamar esse processo de “plataformização” ao contrário de “uberização” do trabalho, tendo em vista que ele abrange várias maneiras de extrair valor mediante as diversas plataformas de trabalho digital. Para o estudioso, “existem várias outras formas de trabalho em plataformas digitais, além do próprio trabalho digital, de maneira geral. Uma delas é o microtrabalho, o trabalho de dados que é necessário para a inteligência artificial” (CASILLI, 2021, p. 27).

O microtrabalho, em outras palavras, é o trabalho que cada indivíduo realiza quando se torna usuário de uma plataforma, seja a partir do compartilhamento, seja a partir da postagem de algum conteúdo dela em alguma rede, como o Facebook

(CASILLI, 2021). O estudioso argumenta que até mesmo um simples clique no reCAPTCHA⁴¹ do Google gera valor para a plataforma. Portanto, a “uberização é apenas um aspecto, uma faceta, desse fenômeno multifacetado que é o trabalho digital ou o trabalho em plataformas” (CASILLI, 2021, p. 28).

De acordo com Srnicek (2016), as plataformas são projetadas com o objetivo de atrair os próprios usuários mediante a incorporação de uma política. Isso inclui as exigências para a criação de produtos e serviços e as interações, elementos que são delineados pelo(a) proprietário(a) da plataforma. Já Casilli (2021) afirma que as plataformas tendem a gerar um triplo valor. O primeiro, de acordo com o estudioso, é exigido para que as plataformas sejam efetivas. Para exemplificar, Casilli (2021) expõe a Uber, que utiliza o algoritmo vinculado ao preço, o qual necessita de dados para funcionar, os quais são gerados pelos usuários. Esse é o chamado “valor de qualificação”.

O segundo valor é o de monetização, ou seja, “esses mesmos dados que criamos e disponibilizamos on-line também são, às vezes, transformados em valor monetário por essas mesmas plataformas, e isso cria o fluxo de dinheiro para elas” (CASILLI, 2021, p. 32). Por fim, há o valor gerado em detrimento da inovação a que essas plataformas se propõem, o que significa “automação” (CASILLI, 2021).

No que diz respeito à “plataformização”, a diferença em relação às “plataformas” se baseia na noção de “processo” (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020). Há várias abordagens que possibilitam o estudo da plataformização, incluindo os estudos relativos ao software, aqueles voltados à área de negócios e aqueles ligados à economia política crítica. O primeiro grupo se baseia na exploração das fronteiras das infraestruturas das plataformas, com o intuito de aferir a evolução e o crescimento delas.

Alguns trabalhos que abarcam essa perspectiva de análise da plataformização sustentam que:

[...] as tecnologias digitais tornaram “possíveis as alternativas de menor custo, que são mais dinâmicas e mais competitivas em relação às

⁴¹ “O reCAPTCHA é um serviço de CAPTCHA atualmente mantido pelo Google e que consiste em uma aplicação do teste de Turing: um desafio de simples solução por humanos, mas que se mostra insolúvel, ou muito difícil de resolver, por um computador, robô de Internet ou mesmo uma inteligência artificial. A principal utilidade do reCAPTCHA, bem como de outros sistemas parecidos, é a de filtrar tráfego em websites e apps, impedindo que softwares que vasculham a Internet criem tráfego artificial ou mesmo sobrecarreguem um serviço, tornando o seu acesso mais difícil por usuários reais” (GARRETT, 2020, on-line).

infraestruturas de monopólio governamentais ou quase-governamentais, em troca de transferência de riqueza e responsabilidade para empresas privadas” (PLANTIN et al., 2018, p. 306) (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 4).

Por sua vez, os estudos da área de negócios se debruçam na compreensão dos aspectos econômicos da plataformização. Essa perspectiva “toma os negócios das plataformas como sua principal unidade de análise e teoriza como as plataformas podem obter uma vantagem competitiva operando mercados multilaterais” (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 4). Segundo os autores, uma das vantagens dos mercados de plataformas são os efeitos de rede.

Por fim, os estudos voltados à economia política crítica demonstram:

[...] como esse processo envolve *a extensão e a intensificação do poder e da governança das plataformas globais*. Os economistas políticos críticos têm chamado a atenção para questões de exploração do trabalho, vigilância e imperialismo” (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020, p. 5, grifo nosso).

Segundo Dijck e Poell (2017, p. 579, tradução nossa), a plataformização da educação, “além de afetar o comportamento dos estudantes e as práticas de ensino”, também afeta “a organização das escolas e universidades e, pode-se argumentar, a educação (pública) como tal”. Trata-se da presença massiva das plataformas digitais no campo da educação, o que é impulsionado “por uma interação complexa entre arquiteturas técnicas, modelos de negócios e atividades de usuário em massa. Essas arquiteturas, modelos e atividades automatizadas introduzem novos mecanismos na vida social” (DIJCK; POELL, 2017, p. 579, tradução nossa).

Para os estudiosos, dois mecanismos estão cada vez mais presentes nos ambientes de ensino on-line: a dataficação⁴² e a mercantilização. Um exemplo de dataficação apresentado por Dijck e Poell (2017) é a AltSchool, uma plataforma que é patrocinada por investidores do Vale do Silício e vigora por intermédio da publicação de dados. Assim:

[...] os processos de aprendizagem são traduzidos em processos de dados e transformados em sistemas de rastreamento que relacionam continuamente o progresso individual ao desempenho padronizado. A

⁴² Trata-se da “tendência de quantificar todos os aspectos da interação social e transformá-los em código”. É “um dos mecanismos básicos que sustentam as plataformas sociais” (DIJCK; POELL, 2017, p. 580, tradução nossa).

arquitetura tecnológica da plataforma informa diretamente sua filosofia pedagógica de rastreamento de dados personalizados - um mecanismo que domina todo o ecossistema de meios de conexão (DIJCK; POELL, 2017, p. 579, tradução nossa).

Já um exemplo de mercantilização exibido por Dijck e Poell (2018) são os Cursos Massivos Abertos Online (ou MOOCs) no ensino superior, que, ao implantarem os princípios da dataficação do AltSchool, proporcionam impactos para além das universidades americanas. Desse modo, os MOOCs “operam modelos de negócios e governança que são [...] similares às plataformas de mídia social. As formas” como “os MOOCs incorporam mecanismos de mídia social podem afetar o valor pedagógico e econômico da educação universitária” (DIJCK; POELL, 2017, p. 579, tradução nossa).

Em decorrência disso, essas diversas mutações que implicam nas relações econômicas da plataformização estão direcionando as atuais formas pedagógicas da formação continuada de professores, reconfigurando os currículos dos cursos e a identidade docente mediante os efeitos de rede das plataformas em vigor e, sobretudo, o uso e a extração de dados, o que gera lucro e poder àqueles que detém a hegemonia.

Ao término desta seção, que tratou do mercado educacional, das redes políticas e da plataformização da educação, é possível afirmar que, diante das reconfigurações do papel do Estado, que deixaram em vigor o neoliberalismo, o qual instrumentaliza as crises do capital (ANDRADE, 2019), em especial, a de 2008, houve a abertura para a instauração do mercado educacional. Não só, mas, além desse mercado, organismos de diversos setores buscam atuar diretamente nas políticas educacionais, o que, para tanto, exige a atuação em redes, que estabelecem uma arquitetura difusa para agir de maneira entrelaçada ao próprio Estado.

Defronte aos contextos tecnológico e informacional em que vivemos e diante da instauração, em 2020, de uma pandemia deflagrada por um vírus, o SARS-CoV-2, que ocasionava, até então, uma doença extremamente fatal, a Covid-19, que, para a diminuição de contaminados, exigiu o distanciamento social, o uso das plataformas foi ainda mais intensificado, sobretudo, na educação, configurando um fenômeno conhecido como plataformização da educação. É diante de toda a conjuntura relatada que a seção a seguir se debruça sobre o estudo de uma

plataforma vigente no país e que se volta à formação continuada de professores e gestores, especialmente, da educação básica: a plataforma “Nova Escola”.

3. PLATAFORMA “NOVA ESCOLA” E A CONSTITUIÇÃO DE REDES POLÍTICAS

Com o objetivo de fortalecer um ecossistema alinhado ao objetivo comum de garantir educação de qualidade para todos, a Fundação Lemann é associada a três organizações. [...] A Nova Escola sempre esteve ao lado dos professores e gestores escolares, desenvolvendo um projeto de curadoria de conteúdo, criação de conhecimento e planos de ensino que possam garantir qualidade à aprendizagem. Em 2020, foram 15 milhões de usuários únicos acessando o site e 5,6 milhões de usuários únicos logados (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, p. 28).

O fragmento exibido foi retirado do Relatório Anual de 2020 da Fundação Lemann. É notório que o número de acessos a que a Fundação Lemann alega receber no que diz respeito à plataforma “Nova Escola” é extremamente expressivo, o que nos motiva a explorá-la ainda mais, incluindo a trajetória dela enquanto revista, a fim de capturar a influência dela nos processos de formulação e execução das políticas para formação continuada de professores da educação básica.

Para tanto, esta seção objetiva analisar a história da plataforma “Nova Escola”, elucidar os materiais e os conteúdos fornecidos por ela, e averiguar as parcerias estabelecidas, principalmente a partir da relação com a instituição mantenedora, ou seja, a Fundação Lemann, com a finalidade de estudar a constituição de redes políticas.

Esta seção está dividida em duas subseções: a primeira, que é a 3.1, analisa o percurso histórico desenvolvido pela plataforma “Nova Escola”, com ênfase na antiga configuração dela, que era a de uma revista, ou seja, a “Revista Nova Escola”, e na produtora dela, a qual era a Fundação Victor Civita. A discussão se baseia principalmente nos estudos de: Ávila (2015), Pereira (2019) e Ratier (2015).

Por sua vez, a segunda subseção, que é a 3.2, explora o vínculo estabelecido entre a Fundação Lemann e a plataforma “Nova Escola”, antiga “Revista Nova Escola”. Além disso, encontra-se ramificada em duas seções: a primeira, que é a 3.2.1, expõe um parâmetro geral acerca dos materiais e dos conteúdos fornecidos pela plataforma “Nova Escola”, enquanto a segunda, que é a 3.2.2, elucida os parceiros da plataforma “Nova Escola”, com o intuito de averiguar a constituição de redes políticas. A análise se baseia nos seguintes estudos: Ball (2014), Peroni e Caetano (2015) e Tarlau e Moeller (2020).

3.1 REVISTA NOVA ESCOLA: PERCURSO HISTÓRICO

É válido ressaltar que, antes de se tornar uma plataforma e ser mantida pela Fundação Lemann, a marca “Nova Escola” era uma revista e, de 1986 a 2015, foi produzida pela Fundação Victor Civita, até ser transferida em conjunto com a revista “Gestão Escolar” para a Associação Nova Escola, que é gerenciada pela Fundação Lemann (REVISTAS..., 2015).

A Revista Nova Escola era publicada pela Editora Abril, que foi fundada em 1950 por Victor Civita, um empresário e jornalista nascido nos Estados Unidos, mas naturalizado brasileiro. No início, a editora tinha poucos funcionários e era responsável por publicar histórias em quadrinhos. A primeira publicação foi a da história em quadrinhos “O Pato Donald” (ÁVILA, 2015; MOREIRA; LARA, 2012).

Segundo Ávila (2015), em 1960, a Editora Abril passou a trabalhar em uma nova linha editorial, ao publicar fascículos de obras que eram lançadas em forma de livros. De acordo com a estudiosa:

[...] essa linha editorial teve como objetivo ampliar a inserção da empresa Abril no mercado pela via da popularização de suas mercadorias. Nesse período, a editora criou diversas revistas especializadas direcionadas a diferentes públicos, acompanhando as mudanças em curso no país movidas pela urbanização e industrialização (ÁVILA, 2015, p. 65).

Em 1969, a Editora Abril também passou a atuar na educação, a partir da produção de uma parcela considerável do material didático que era usado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴³. “Na década de 1970, a empresa avançou em direção ao ensino fundamental regular com o lançamento do *kit Alfa* que objetivava, segundo o próprio grupo, ensinar as crianças a ‘raciocinar’, evitando com isso, a repetência” (ÁVILA, 2015, p. 65-66).

Além disso, em 1971, a Editora Abril lançou uma revista cujo título era “Escola para os professores”. Ela foi editada entre 1971 e abril de 1974. Isso demonstra que a editora, em grande parte, sempre esteve vinculada ao projeto dominante direcionado à educação do país (ÁVILA, 2015). Entretanto, foi em 1985 que a

⁴³ Programa elaborado em 1970 pelo Governo Federal, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no país em dez anos.

Editora Abril deu um importante passo e fundou a Fundação Victor Civita (FVC), consolidando, de fato, a atuação da família Civita⁴⁴ na educação brasileira.

De acordo com a própria FVC, Victor Civita:

[...] querendo lutar por um país onde não faltassem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas, [...] resolveu criar uma fundação privada de direito público focada na melhoria da Educação (KRAUSE, 2018, on-line).

A partir disso, a família Civita passou a atuar significativamente na educação brasileira, ao elaborar materiais de formação e ao (re)produzir as “referências educativas consideradas exemplares” por meio da FVC (ÁVILA, 2015, p. 68). Um ano depois, em 1986, a FVC lança a Revista Nova Escola.

Figura 2 – Capa da primeira edição da Revista Nova Escola



Fonte: Krause (2019, on-line).

A FVC, no site oficial, afirma que, antes do lançamento da Revista Nova Escola, Victor Civita “sonhava já há algum tempo em criar uma revista que chegasse a todos os professores brasileiros e que os ajudassem na tarefa de educar”

⁴⁴ Victor Civita, fundador da Editora Abril, faleceu em 24 de agosto de 1990, vítima de um infarto fulminante. Assim, Roberto Civita, filho de Victor Civita, assumiu a presidência do Conselho Editorial do Grupo Abril. Roberto Civita se manteve no cargo até 2013, quando veio a falecer. Diante disso, Victor Civita Neto, filho de Roberto Civita, assumiu a presidência do Conselho Editorial da companhia.

(KRAUSE, 2018, on-line). Antes, a Editora Abril havia lançado dois títulos com o mesmo foco da Revista Nova Escola: a revista “Escola”, em 1972, e a revista “Professora Querida⁴⁵”, em 1983. No entanto, ambas não obtiveram êxito.

Na primeira edição da Revista Nova Escola, Victor Civita expôs os elementos que inspiraram a publicação, a saber:

Fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau (KRAUSE, 2018, on-line).

A Revista Nova Escola tinha periodicidade mensal e era destinada aos docentes da educação básica. Pedroso (1999) explica que ela era uma atualização da revista “Escola para os professores”, que veiculou entre 1971 e 1974, isto é, durante um período da ditadura cívico-militar. “O adjetivo ‘nova’ acrescido ao substantivo ‘escola’ certamente foi usado para associar indiretamente ao *slogan* do período pós-ditatorial que ficou conhecido como ‘Nova República’” (ÁVILA, 2015, p. 69).

Além disso, foi realizado um acordo entre a FVC e o Ministério da Educação (MEC), o que permitiu que as 220 mil escolas públicas de Ensino Fundamental recebessem as edições da Revista Nova Escola. Nesse acordo, ficou designado que o MEC:

[...] subsidiaria 52% do custo da tiragem, cabendo os outros 48% à FVC (PEREIRA, 1986 *apud* RATIER, 2015, p. 144). Tal acordo foi renovado nos governos seguintes, com uma interrupção em 1991 e uma alteração em 2010, quando o financiamento passou a ser feito por meio de licitação pública, e durou 29 anos, viabilizando a distribuição da revista em todas as escolas públicas do país com mais de 50 alunos (PEREIRA, 2019, p. 28).

A circulação da Revista Nova Escola também ocorria a partir das vendas por assinatura e avulsas, com preço de custo de Cr\$ 12.000, ou seja, aproximadamente, quatro reais⁴⁶. Moreira e Lara (2012, p. 180) expõem que, de acordo com o Relatório Anual de 2004 da FVC, a estimativa de tiragem da revista era de 700 mil exemplares mensais, o que, na época, constituía “a segunda maior tiragem de revista do país”.

⁴⁵ É válido mencionar que o título em ênfase expressa a ideia equivocada de que a “*professora* (gênero feminino)” seria o “único profissional do magistério” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 181-182, grifo das autoras).

⁴⁶ O cálculo foi realizado com base no valor do real em agosto de 2022.

Desses 700 mil, a FVC distribuía 155.959 exemplares gratuitamente às escolas. Moreira e Lara (2012) explicam que a distribuição desses lotes de revistas era paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴⁷ e outras instituições governamentais que não eram mencionadas pela FVC.

Em 1998, momento em que a Internet era crescente e era iniciada a inserção de computadores nas escolas, a FVC lançou o NovaEscola.org.br. A própria FVC discorre que, diante do lançamento da versão digital da Revista Nova Escola, os docentes passaram a ter acesso ao conteúdo impresso da revista e tinham um ambiente de discussão sobre os temas pedagógicos. Com o passar do tempo “o site cresceu para abarcar vídeos, jogos, testes, infográficos e todo tipo de conteúdo multimídia” (KRAUSE, 2018, on-line).

Em 2012, a marca Nova Escola lançou, em formato digital, “Grandes Pensadores”, que, segundo a FVC, teve um número expressivo de vendas na versão impressa, e o “Guia de Tecnologia na Educação”, que tinha a finalidade de evidenciar o uso da tecnologia, ao expor, aos gestores e aos docentes, as melhores práticas (KRAUSE, 2018). Foi nesse ano, ainda, que a FVC, em parceria com a Fundação Itaú Social, passou a disponibilizar cursos de formação a distância, com o objetivo de oferecer conhecimento acerca das didáticas de leitura aos professores, aos coordenadores pedagógicos, aos diretores e aos técnicos formadores das redes particulares e públicas de ensino (KRAUSE, 2018).

No primeiro semestre de 2013, a FVC fez os três últimos pilotos dos cursos de formação on-line de fomento à leitura, que tiveram o apoio da Fundação Itaú Social⁴⁸. Em consonância, com a assistência da Fundação Jaime Câmara⁴⁹ e da

⁴⁷ “O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). A grande missão do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos. Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios)” (FNDE..., [2022], on-line).

⁴⁸ A Fundação Itaú Social é uma organização sem fins lucrativos. Ela tem uma rede de parceiros, a fim de atuar como articuladora, agregadora e potencializadora de “ações em prol da educação” pública brasileira (ITAÚ SOCIAL, [2022a], on-line). Para tanto, dispõe de programas que se fundamentam em dois pilares: i) formação de profissionais da educação, o que inclui percursos educativos e cursos; e ii) fortalecimento da sociedade civil, que abrange a oferta de editais para “desenvolvimento institucional de organizações da sociedade civil, realização de projetos sociais, pesquisas e outras ações educativas” (ITAÚ SOCIAL, [2022b], on-line).

⁴⁹ “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”. Busca promover “a cidadania, as práticas sustentáveis” e incentiva “parcerias e políticas de responsabilidade social” (SOBRE..., [2022], on-line).

Fundação Bradesco⁵⁰, foram iniciados os pilotos dos cursos on-line de didáticas da Matemática. Além do mais, no mesmo ano, os docentes passaram a ter acesso à “edição digital da Revista Nova Escola, com navegação interativa e diversos conteúdos extras e recursos multimídia como: planos de aula, vídeos, galerias de fotos e links para artigos acadêmicos e textos complementares” (KRAUSE, 2018, on-line).

A seguir, é exposto um quadro que exhibe o número de leitores e a circulação média da Revista Nova Escola de 2012 a 2015.

Quadro 5 – Número de leitores e circulação média da Revista Nova Escola (2012 - 2016)

Ano	Leitores (milhões)	Circulação média de exemplares (milhares)	
		Impressos	Digitais
2012	2,7	596	-
2013	1,8	524	-
2014	1,4	454	31
2015	1	206	47
2016 (fev./abr.)	-	188	-

Fonte: Pereira (2019, p. 28).

É perceptível que, entre 2012 e 2015, houve uma diminuição de 65,43% da circulação da Revista Nova Escola impressa. O número de leitores nesse mesmo período também decresceu, já que, em 2012, existiam 2,7 milhões, enquanto, em 2015, a revista passou a ter apenas 1 milhão de leitores. Trata-se de uma queda de 62,96%. “Segundo os relatórios anuais da FVC, NE foi o maior periódico mensal do país e o segundo em número de circulação, ficando atrás somente da Veja, revista semanal pertencente ao Grupo Abril” (PEREIRA, 2019, p. 29).

Ratier (2015), que integrou a equipe editorial da Revista Nova Escola de 2006 a 2015, na própria tese de doutorado, afirma que, entre 2008 e o primeiro semestre de 2014, a mídia impressa foi extremamente afetada, uma vez que os jornais vivenciaram uma diminuição no investimento em propaganda de 25% para 14%. Já as revistas tiveram um decréscimo de 9% para 5%. Além disso, o autor evidencia

A Fundação Bradesco é uma “instituição de direito privado e sem fins lucrativos”. Tem, atualmente, “uma rede de 40 escolas próprias, presentes em todo território nacional e Distrito Federal” (CONTRIBUINDO..., [2022], on-line).

uma reportagem que demonstra que, em 2013, houve um crescimento de 37,9%, em relação ao ano anterior, das demissões de jornalistas homologados na cidade de São Paulo.

A retração econômica que teve início em 2014 e a migração da audiência para a Internet, de acordo com Ratier (2015), impactaram terrivelmente o subcampo da educação, que vivenciou uma nova onda de interrupção de publicações. Ratier (2015, p. 59) pondera que ocorreu uma diminuição de equipes em, ao menos, dois jornais (Estado de São Paulo e Folha de São Paulo) e um portal (UOL Educação), e “demissões em massa e juniorização⁵¹ em ao menos duas revistas para professores (Nova Escola e Educação)”.

Além do mais, durante 2014, o Grupo Abril sofreu um forte processo de encolhimento, a partir da venda de ativos, da extinção de títulos e do encurtamento de equipes, com foco “nos produtos digitais, cujos custos de produção eram bem menores, assim como as receitas” (RATIER, 2015, p. 164). Por exemplo, até metade de 2014, a Editora Abril já havia vendido dez títulos⁵² para a Editora Caras (G1, 2014). Por sua vez, a FVC “prenunciava um ano de 2015 com déficit, que teria de ser novamente coberto por desembolsos da família Civita ou por saques no patrimônio da Fundação” (RATIER, 2015, p. 164).

Já em 2015, mais especificamente, em fevereiro, a Abrilpar, que é a holding⁵³ da família Civita, vendeu a totalidade das ações da Abril Educação para a Thunnus Participações, uma sociedade detida pelos fundos da Tarpon. O preço que foi fechado no contrato e no aditivo ao negócio foi de 1,31 bilhão de reais (G1, 2015a).

Pereira (2019) explica que o MEC, para a aquisição de revistas, estabelecia convênio de maneira direta com as editoras. Entretanto, em 2010, foi criado o Programa Nacional Biblioteca nas Escolas (PNBE) - Periódicos, que seleciona “as revistas de cunho pedagógico, distribuídas às bibliotecas das escolas públicas da

⁵¹ Segundo Gonçalves (2019, p. 19), trata-se de uma expressão usada no mundo corporativo para aludir a “contratação de profissionais mais jovens”. Estabelece “uma referência ao termo júnior”, “que significa pouca experiência. O oposto de sênior”. Renault (2013, p. 43) exhibe um exemplo: “quando sai um repórter mais antigo, de salário elevado, muitas vezes se contrata um mais novo, ou às vezes até dois, com o mesmo vencimento do que saiu, aumentando o processo de ‘juniorização’ das redações”.

⁵² Foram transferidos para a Editora Caras os seguintes títulos: "Aventuras na História", "Bons Fluidos", "Manequim", "Máxima", "Minha Casa", "Minha Novela", "Recreio", "Sou+Eu", "Vida Simples" e "Viva Mais".

⁵³ Trata-se de uma empresa cuja finalidade é deter grande parte das ações de outras organizações, com o objetivo de controlar a administração e as políticas delas. As instituições mantidas por uma *holding* são chamadas de subsidiárias.

educação básica”, enquanto “um complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação” (PNBE..., [2022], on-line).

A seleção dos periódicos é realizada por meio de editais. A Revista Nova Escola foi selecionada pelos editais do PNBE - Periódicos até dezembro de 2014. Todavia, em 2015, o programa foi interrompido⁵⁴ e o edital foi lançado apenas para o triênio 2016-2018 (PEREIRA, 2019). Trata-se, portanto, de mais um impacto negativo à FVC, uma vez que foram ainda mais reduzidos os lucros obtidos com a venda da Revista Nova Escola. Para se ter um parâmetro das implicações à FVC, em 2014, o MEC destinou 2.529.630,60 milhões de reais para a FVC para a aquisição da Revista Nova Escola, valor que não seria mais repassado a partir de 2015 (DADOS..., [2022]).

Diante da conjuntura relatada, Civita Neto, presidente do Grupo Abril, promoveu diversos cortes de funcionários. A revista digital “Gestão Escolar” passou a ser descontínua e se tornou um caderno da Nova Escola. O canal de vídeos dos sites foi extinto e a redação passou a trabalhar em um escritório com um tamanho equivalente a apenas um quarto da área anterior (RATIER, 2015). Por sua vez, a Revista Nova Escola diminuiu as páginas editoriais, com o intuito de controlar os custos relativos à gráfica, e passou a não ser mais vendida em bancas. Entretanto, ela permaneceu sendo impressa, apesar de Civita Neto não ter concordado, a princípio, com a ideia.

Ratier (2015, p. 165) expõe três possíveis motivos pelos quais a Revista Nova Escola permaneceu sendo impressa:

Em primeiro lugar, os altos custos de um possível reembolso aos assinantes e de verbas rescisórias no caso de uma demissão coletiva ainda mais ampla. Em segundo, uma defesa ativa dos representantes do grupo nb da importância de manter a publicação impressa até a consolidação de uma alternativa digital sustentável. E em terceiro lugar – e possivelmente, mais importante –, a repercussão negativa do boato de fechamento de uma revista de educação junto aos círculos de poder, sobretudo o de entidades filantrópicas empresariais, em que a família Civita tem presença constante.

Contudo, em meio à permanência do cenário econômico desfavorável à Editora Abril, em dezembro de 2015, as revistas “Nova Escola” e “Gestão Escolar”

⁵⁴ Pereira (2019, p. 29) explica que a “justificativa apresentada pelo MEC foi uma mudança no método de seleção de obras, que de 2005 a 2013 era coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da UFMG, e em 2015 a seleção da instituição coordenadora foi feita por meio de edital. Todo o programa foi afetado, não só os periódicos”.

foram transferidas para a Fundação Lemann (G1, 2015b). É sobre a nova parceria entre a Nova Escola, que se torna uma plataforma, e a Fundação Lemann, que a subseção a seguir se dispõe a discorrer.

3.2 FUNDAÇÃO LEMANN E PLATAFORMA “NOVA ESCOLA”

Neste ano, isto é, em 2022, a Forbes (2022) revelou que Jorge Paulo Lemann é o brasileiro mais rico do país, com um patrimônio líquido de US\$ 15,4 bilhões, aproximadamente, R\$ 72,9 bilhões. Em relação ao *ranking* global, Lemann ocupa a 117ª posição, com um decréscimo em relação ao ano anterior, momento em que ocupava a 114ª posição (FORBES, 2021). Lemann construiu a própria fortuna, sobretudo, na indústria da cerveja, mas se tornou mundialmente famoso em detrimento das compras e dos investimentos em empresas⁵⁵, da utilização de estratégias de contenção de custos e da meritocracia⁵⁶ que impõe (TARLAU; MOELLER, 2020).

No que diz respeito às práticas adotadas por Jorge Lemann para a condução dos negócios, Pereira (2019, p. 54) declara que, além da diminuição do número de funcionários⁵⁷, o que promove o crescimento do lucro, “a política das empresas contempla o aumento do tempo da jornada de trabalho, o controle rígido das horas trabalhadas, a implementação de sistema de metas, a redução das instalações, que por fim resultam no aumento da produtividade”. A autora sustenta que essas ações são entendidas por Jorge Lemann e pelos sócios dele como a “cultura de excelência” das empresas que gerenciam e são exibidas por meio de 18 “mandamentos” elaborados ainda na década de 1980, com adaptação para os negócios posteriores:

⁵⁵ Jorge Lemann investiu em diversas empresas, como Telemar, Gafisa e ALL. Em conjunto com Marcel Herrmann Telles e Carlos Alberto Sicupira, fundou a 3G Capital, uma instituição de investimento global que atribui foco ao valor angariado a longo prazo. A 3G Capital é dona de diversas marcas mundialmente conhecidas, tais como AB-Inbev (indústria de bebidas), Burger King, Tim Hortons (restaurantes de *fast food*), Lojas Americanas (varejo) e Kraft-Heinz (indústria de alimentos) (JORGE..., [2022]; REIS, 2018).

⁵⁶ Trata-se de um sistema cujo “tempo de serviço tem pouco peso e, para que os de melhor desempenho ganhem uma fatia maior do bônus coletivo, os retardatários acabam afastados. Há quem chame o sistema de darwiniano” (CUADROS, 2016, p. 195, tradução nossa).

⁵⁷ Um caso que adquiriu bastante notoriedade foi realização de cortes pela 3G Capital na Heinz, em 2013. Dos 1,2 mil funcionários que trabalhavam na sede da organização, localizada em Pittsburgh, nos Estados Unidos, 350 foram demitidos. Além disso, 11 dos 12 principais executivos da empresa foram substituídos por subordinados que aparentavam se identificar mais com as novas diretrizes e por funcionários provenientes de outras empresas da 3G Capital (RIZÉRIO, 2013).

1. *Um sonho grande e desafiador faz todo mundo remar na mesma direção.*
2. O maior ativo da empresa é gente boa, trabalhando em equipe, crescendo na medida de seu talento e sendo recompensada por isso. *A remuneração tem que estar alinhada com os interesses dos donos.*
3. Lucro é o que atrai investidores, gente boa e oportunidades, mantendo a máquina rodando.
4. Foco é essencial. Não dá para ser ótimo em tudo. É preciso concentrar-se no essencial.
5. Tudo tem que ter um dono, com responsabilidade e autoridade. O debate é bom, mas, no final, alguém tem que decidir.
6. Bom senso é tão bom quanto grandes conhecimentos. O simples é melhor que o complicado.
7. Transparência e fluxo de informações facilitam decisões e minimizam conflitos.
8. Escolher gente melhor do que si mesmo, treiná-las, desafiá-las e mantê-las é a principal tarefa dos administradores.
9. A liderança por exemplo pessoal é vital, tanto nas atitudes heroicas como nos pequenos gestos do dia-a-dia.
10. Sorte é sempre resultado de suor. *Tem que trabalhar muito, mas com alegria.*
11. As coisas acontecem na operação e no mercado. Tem que gastar sola de sapato.
12. *Ser paranoico com custos e despesas, que são as únicas variáveis sob nosso controle, ajuda a garantir a sobrevivência no longo prazo.*
13. *A insatisfação permanente, a urgência e a complacência zero garantem a vantagem competitiva duradoura.*
14. A inovação que agrega valor é útil, mas copiar o que já funciona bem é normalmente mais prático.
15. A discricção corporativa e pessoal só ajuda. Aparecer, só com objetivo concreto.
16. *Aperfeiçoamento, melhora e educação são esforços constantes e devem integrar nossa rotina.*
17. Nome, reputação e marcas são ativos valiosíssimos que se constroem em décadas e se perdem em dias.
18. Malandragens e espertezas destroem uma empresa por dentro. A ética compensa no longo prazo (MELLO, 2017, p. 124, grifo nosso).

Tarlau e Moeller (2020), em uma pesquisa, entrevistaram um ex-funcionário de alto escalão da Fundação Lemann. O funcionário explicou aos autores que Jorge Paulo Lemann criou a Fundação Lemann em 2002, depois de, dentre outras ações impactantes no mundo dos negócios, vender o Banco Garantia em 1998 e fazer a fusão da Brahma e da Antarctica no mesmo período. Isso fomentou significativamente o patrimônio líquido dele.

O funcionário também explana que Jorge Lemann mudou de patamar, tornando-se “um empresário de padrão internacional. No contexto internacional, é impossível ser tão rico e não ter uma fundação. É algo socialmente inaceitável” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 561). Diante dessa atitude global, Jorge Paulo Lemann decidiu fundar a Fundação Lemann. Jorge Paulo Lemann já gerenciava a Fundação Estudar, que era pequena e fornecia bolsas de estudos para que

brasileiros fossem fazer *Master Business Administration* (MBA) nos Estados Unidos e voltassem ao país, a fim de que trabalhassem na própria empresa de Jorge Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020).

No entanto, o ex-funcionário da Fundação Lemann relata que a atitude não era bem-vista, o que levou Jorge Paulo Lemann a querer “fazer algo que fosse muito mais filantrópico e abriu uma fundação com o objetivo de melhorar a educação no Brasil” (TARLAU; MOELLER, 2020). Surge, assim, em 2002, a Fundação Lemann.

No primeiro relatório anual da Fundação Lemann, são exibidos os desafios para o alcance dos objetivos da instituição filantrópica, incluindo:

[...] a urgência de melhorar a qualidade e equidade da educação, com a garantia de ensino universal para estudantes do ensino médio, e o aprimoramento dos *meios de avaliação e monitoramento de desempenho e aprendizagem*. Qualificação de docentes e profissionais de educação e melhoria dos recursos de infraestrutura escolar são alguns caminhos para a mudança. Além disso, é necessário a aplicação da *gestão por resultados*, com foco em planejamento e clareza de objetivos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 1, grifo nosso).

É mister ressaltar que, no fim da década de 1990, uma aliança de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), hoje, chamado de Partido Democratas (DEM), “introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas ‘referências nacionais curriculares’” (FREITAS, 2018, p. 9). Nesse sentido, em 1994, foram implantados os processos de avaliação em larga escala na educação e intensificados os processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que coaduna com os desafios explicitados no primeiro relatório anual da Fundação Lemann.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Após a eleição de Lula, Jorge Lemann convida Paulo Renato Souza, que havia sido Ministro da Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), a ser um conselheiro da Fundação Lemann, recém-formada (TARLAU; MOELLER, 2020). Em 2003, Paulo Renato Souza aceita o convite realizado por Jorge Lemann. No Relatório Anual de 2003 da Fundação Lemann, Souza afirma:

Como Ministro da Educação, tive a oportunidade de propor novas formas de cooperação do setor privado com a educação, para a melhoria da qualidade das escolas públicas de ensino básico, por meio de parcerias com o Estado. O impacto dessa nova forma de atuação das empresas e fundações na

educação tem uma abrangência enorme podendo alcançar, no limite, a todo o sistema educacional. Tendo deixado o Ministério, a Fundação Lemann constitui-se em um novo espaço de trabalho para dar seguimento, em um caso concreto, a essa nova forma de parceria entre os setores privado e público. Nesse último ano fomos capazes de desenvolver projetos que certamente terão um impacto social enorme na qualidade do ensino público brasileiro nos próximos anos [...]. É preciso, porém, continuar a melhorar a qualidade da educação pública e o setor privado pode contribuir de maneira decisiva para acelerar esse processo (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 36).

Além disso, em 2003, é demarcado o caráter “filantrópico” da Fundação Lemann. Isso pode ser constatado nas palavras expressas por Jorge Lemann, que, no Relatório Anual, exhibe oito motivos pelos quais é necessário impulsionar a própria fundação:

1. O Brasil é maravilhoso;
2. Sua carência na área educacional é enorme;
3. Se não transformarmos esta situação, não seremos competitivos como nação, nem diminuiremos o desnivelamento social da população brasileira;
4. Acredito em pessoas motivadas, preparadas e buscando oportunidades, como também no bom gerenciamento e medição de qualquer projeto. Toda a minha carreira empresarial foi baseada nisto;
5. Se conseguirmos introduzir no ensino público e na educação em geral o princípio de foco em resultados para termos mais oportunidades com boa gestão, estaremos efetivamente contribuindo para o aperfeiçoamento da instrução no país;
6. Até alguns anos atrás, acreditava que cumprindo bem minha vocação de empresário estaria devolvendo ao país as oportunidades que ele me proporcionou. Ultimamente, cheguei à conclusão que poderia tentar fazer mais do que ser somente um bom empresário;
7. A Fundação Lemann é o veículo que está tentando fazer mais, devolver mais para a sociedade e para este país maravilhoso;
8. A atuação da Fundação sempre será uma gota dentro das necessidades do país, mas espero que seja uma gota efetiva (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 8).

A partir do excerto apresentado, é explícito o caráter salvacionista que Jorge Lemann atribui à própria iniciativa em relação ao ensino público, especialmente no que diz respeito à qualidade desse ensino (PERONI; CAETANO, 2015). Outro aspecto a ser ressaltado é o caráter da educação a ser ofertada, que deve seguir a lógica mercantil, ao instaurar “programas padronizados e replicáveis para os diferentes estados do País, com um forte controle e monitoramento dos resultados” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 340). Essa educação, sob a ótica de Jorge Lemann, seria a solução, uma vez que seria a responsável pela diminuição do desnivelamento social da população e corroboraria com a competição, o que é manifestado por diversos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) (ALBA, 2019).

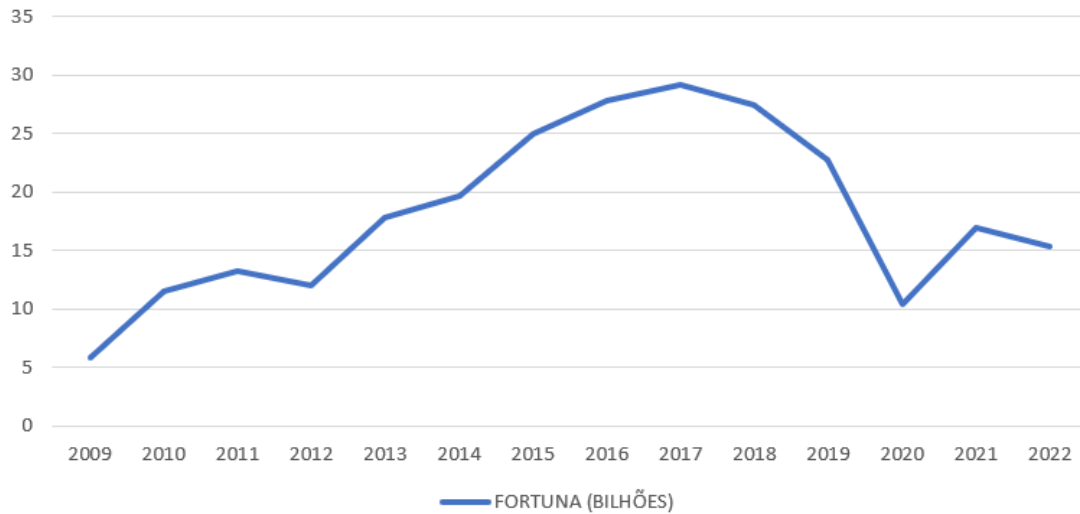
De acordo com Tarlau e Moeller (2020, p. 562), “isso significava que, inicialmente, a Fundação Lemann serviu para manter vivas as políticas públicas [...] com foco em testes e responsabilização”. Entretanto, ainda não existia um projeto sólido para modificar a educação pública brasileira. Tarlau e Moeller (2020), após uma análise dos relatórios anuais da Fundação Lemann de 2002 até 2009, afirmam que grande parte das propostas advinha de iniciativas pequenas ou de doações a outras instituições.

O cenário começou a se modificar a partir de 2010. Até 2013, foi desenvolvida uma agenda voltada às políticas públicas muito mais fundamentada e impactante. Tarlau e Moeller (2020) descrevem que o patrimônio líquido de Jorge Lemann, em 2010, cresceu significativamente em detrimento de diversas fusões: de 5,3 bilhões, Jorge Lemann passou a ter 11,5 bilhões de dólares.

Além do mais, em 2010, Jorge Lemann contratou Denis Mizne para o cargo de diretor executivo da Fundação Lemann. Mizne é fundador e gerenciou o Instituto Sou da Paz, uma organização não governamental que intervém “na realidade por meio de projetos e ações junto aos públicos mais afetados pela violência ou junto às instituições que trabalham diretamente com segurança pública” (O QUE..., [2022a], on-line).

Em uma entrevista, ao expor a notoriedade internacional que proporcionou ao Instituto Sou da Paz, Mizne afirma que, se os constituintes de determinada organização não governamental não imaginam como as ações a serem promovidas podem “dialogar com as políticas públicas, é pouco provável que faça alguma diferença” (ARAÚJO, 2014, on-line). Jorge Lemann passou a investir mais dinheiro na própria fundação: de 12 funcionários, ela passou a ter mais de 60 e diversas equipes com foco em estratégias específicas (TARLAU; MOELLER, 2020).

Nesse mesmo período, a fortuna de Jorge Lemann cresceu diretamente proporcional ao tamanho da própria fundação, assim como é visível na figura a seguir.

Figura 3 – Fortuna, em dólares, de Jorge Paulo Lemann

Fonte: adaptado de Forbes... (2009), Isto é (2010), Olivon (2011), Vaz (2012) e Forbes (2022).

No Relatório Anual da Fundação Lemann de 2010, é afirmado que:

Alguns importantes passos já foram dados na educação brasileira. Hoje a universalização do ensino fundamental já é uma realidade e todos os níveis de governo já implementam sistemas de avaliação que são essenciais para identificar e corrigir problemas. [...] Os desafios, contudo, ainda são enormes: o desempenho de nossos alunos, apesar de ter melhorado, ainda está muito abaixo do adequado. *Faltam boa gestão, bons currículos e professores mais capacitados. O senso de urgência* e a velocidade dos avanços ainda estão muito aquém do necessário para podermos [...] dar o salto de qualidade que o país precisa.

Ciente dos desafios que esta área apresenta, desde seu início a Fundação Lemann procurou identificar bem os problemas e construir estratégias para contribuir com a criação e implementação de políticas públicas de educação que pudessem realmente levar o Brasil a um novo patamar. [...] Por meio do investimento em pesquisas e estudos aplicados, a Fundação identificou boas práticas no Brasil e no exterior que oferecem caminhos para os gestores públicos. *Estudos como o de remuneração por mérito e a qualidade do ensino*, sobre sistemas estruturados de ensino ou, mais recentemente, o Boletim da Educação no Brasil deram origem a importantes debates, propostas e mudanças de práticas. Reconhecida pela produção de informações de qualidade, *a Fundação Lemann se tornou uma fonte de consulta tanto dos meios de comunicação quanto dos demais atores no setor, sempre em busca de análise de qualidade e bem fundamentada* (FUNDAÇÃO LEMANN, 2010, p. 4-5, grifo nosso).

Diante do fragmento exposto, é possível compreender que a prática empresarial de Jorge Lemann elaborada na década de 1980 e já exposta neste trabalho está sendo transposta à educação. Um exemplo é a ideia, presente no discurso de Lemann, de que não há professores capacitados o suficiente, uma vez que devem estar em permanente aperfeiçoamento. Outro elemento é a “urgência” de

avanços (ou seja, foco nos resultados) na educação, entendendo-a como a “salvação” do país.

Também é válido ressaltar a remuneração por mérito, o que corrobora com a competição entre a classe-que-vive-do-trabalho e é atribuída em função do interesse do dono, que avalia aquele que é merecedor ou não. Por fim, cabe ressaltar que a Fundação Lemann se define como a responsável por fornecer os caminhos corretos para a garantia da qualidade da educação e que, por isso, o sonho de Jorge Lemann deve fazer “todo mundo remar na mesma direção” (MELLO, 2017, p. 124).

Por sua vez, no Relatório Anual de 2011 da Fundação Lemann, Mizne apresenta quatro estratégias complementares para propagar ainda mais o projeto educacional a que se propõe: “investir em inovação para provocar mudanças em escala”, “desenhar e implementar programas que melhorem sensivelmente a gestão da educação e a eficácia dos professores”, “realizar e financiar pesquisas educacionais e disseminar seus resultados” e “investir na formação de talentos comprometidos com a transformação do Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011, p. 3-4).

Trata-se, em suma, do emprego de benchmarking. No Brasil, sobretudo, com a propagação da NGP, o conceito de benchmarking passa a ser um elemento fundamental na regulação, na governança e nos sistemas de avaliação. Segundo Azevedo (2016, p. 1410-1411, grifo do autor):

Benchmark, em inglês, significa “medir a qualidade de uma coisa, comparando-a com outra coisa de um padrão aceito” [...]. Benchmarking, a ação em si, tem suas origens nas atividades de topografia e de sapataria artesanal. [...] Da artesanaria de topógrafos e sapateiros, a partir da ação de demarcar e desenhar padrões para o melhor acabamento de suas tarefas de labor, *benchmarking* passa a ser, na História recente, primeiro, verbo e ferramenta de gestores na esfera privada dos negócios e, depois, a partir da experiência no mundo dos negócios, o benchmarking torna-se uma política, um conceito e um instrumento de avaliação do trabalho e das atividades na esfera pública.

Na educação, o benchmarking representa uma técnica que busca comparar o desempenho e a performance com base em indicadores e nas denominadas “boas-práticas”. Trata-se de um tipo de avaliação que propicia classificações e *rankings*, o que o torna uma ferramenta de meta-regulação, já que interfere nos vínculos construídos no campo da educação e na formulação/edição de políticas públicas (LICÍNIO, 2011; AZEVEDO, 2016).

O PNE, na estratégia 7.11, sustenta que é preciso:

[...] melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido (BRASIL, 2014, on-line).

Logo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁵⁸, que é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pode ser entendido como:

[...] uma construção exemplar do conceito de benchmarking para lidar com a oferta de um bem público, pois, historicamente, o PISA tem se convertido em indicador, fator, parâmetro global de desempenho de estudantes e regulador transnacional de políticas educacionais (AZEVEDO, 2016, p. 1412).

Desse modo, por meio da estratégia 7.11 do PNE, há a “constitucionalização’, a internalização, a legalização e a legitimação do uso de benchmarking na educação básica no Brasil” (AZEVEDO, 2016, p. 1426). Entretanto, as aferições de aprendizagem e a realização de testes que são padrões não constituem uma rotina recente na educação.

Azevedo (2016) discorre que se trata de uma política e uma prática rotineira implantada pelo MEC desde os governos de Fernando Henrique Cardoso⁵⁹. Vale reforçar que o SAEB e a Prova Brasil compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, com a finalidade de ser um instrumento de benchmarking, ao aparentemente aferir a qualidade do ensino no

⁵⁸ “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem” (PROGRAMA..., [2023], on-line).

⁵⁹ Davies (2016), ao analisar as semelhanças e as diferenças “das políticas educacionais dos governos federais do PT de 2003 a 2014 e do PSDB de 1995 a 2002”, conclui que elas são muito similares. Dentre essas semelhanças, é possível destacar “a adoção de políticas de avaliação em larga escala com o objetivo declarado de contribuir para a melhoria de um tipo limitado de qualidade, cujo efeito tem sido responsabilizar quase exclusivamente as escolas e os professores e eximir os governantes pela qualidade do ensino” (DAVIES, 2016, p. 39).

país mediante a confrontação de sistemas de educação, escolas e redes em âmbito nacional e transnacional.

Nesse contexto, o Estado atribui ênfase e preocupação às avaliações institucionais e de desempenho dos discentes, o que promove a “preponderância de políticas de responsabilização dos professores em razão dos resultados de tais exames e testes de alto impacto aplicados a estudantes que, supostamente, mediriam a desempenho e a performance dos alunos” (AZEVEDO, 2016, p. 1417).

Não só, mas o Estado tem transferido a tarefa de avaliação com base em benchmarking a agências e a organizações alheias à sociedade civil, o que diminui as possibilidades de conhecimento e autoconhecimento das instituições, dado que:

[...] o benchmarking é uma medida que reduz a complexidade educacional a indicadores e a manual de “boas práticas” e as agências promotoras, em geral, estão desvinculadas organicamente dos atores sociais e instituições comprometidos com as bandeiras históricas da educação universal, pública e de qualidade para todos (AZEVEDO, 2016, p. 1422).

A consequência de tentar legitimar a sistematização e o domínio do campo da educação pela via burocrática (o Estado) fomenta uma relação em curto-circuito⁶⁰ entre as agências e a sociedade política, o que desvaloriza maneiras mais abrangentes de autoavaliações e avaliações formativas com foco em impulsionar o exercício da democracia. Além do mais, fomenta a regulação e o controle por meio “da performatividade, da responsabilização individual, da precariedade, da vigilância e da intensificação do trabalho” (AZEVEDO, 2016, p. 1430) do professor, elementos que podem ser facilmente demarcados nos discursos apresentados pela Fundação Lemann.

Em 2012, a Fundação Lemann alterou a estratégia “realizar e financiar pesquisas educacionais e disseminar seus resultados” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2011, p. 4) para “políticas educacionais”. O intuito era, de acordo com a fundação, “estimular um ambiente de tomadas de decisão baseadas em evidências na área educacional” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012, p. 16). Assim, passou a ser mais evidente a intenção da Fundação Lemann em interferir nas políticas públicas educacionais do Brasil.

⁶⁰ “Esta expressão é originalmente utilizada por Bourdieu para caracterizar os ‘atalhos’ ou caminhos mais curtos para se alcançar um objetivo. Bourdieu, por exemplo, utiliza ‘erreur de court-circuit’ para censurar certas teorias que forçam relações de causa e consequência entre atos e fatos que, necessariamente, não teriam ‘ligações diretas’” (AZEVEDO, 2016, p. 1422).

Já em meados de 2013, com uma agenda destinada a modificar a educação pública, a Fundação Lemann iniciou a organização e a aplicação de investimentos em um “movimento” que ocasionaria efeitos nacionais: o Movimento pela Base Nacional Comum⁶¹. Trata-se de um movimento que se intitula como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (QUEM..., [2022a], on-line).

Ferreira e Santos (2020) afirmam que a base para a promoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil foi o *Common Core State Standards Initiative*, com a justificativa de se tratar de uma medida já prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, materializada pela Lei nº 9.394/96. Assim:

[...] a Fundação Lemann investiu seus recursos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem. Seu projeto tornou-se um meio de inserir a fundação no próprio Estado, exercer sua influência e ganhar prestígio (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558).

Em 2015, foi publicada a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diversas associações, diante disso, passaram a se mobilizar e a tecer posicionamentos críticos em relação ao documento. Dentre elas, destacamos os posicionamentos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), os quais são visíveis no quadro a seguir.

⁶¹ Atualmente, o Movimento pela Base é composto pelo Conselho (que se ramifica em Conselho Consultivo, Conselho de Mantenedores e doador), pelos Parceiros Institucionais e pela Rede. Integram o Conselho Consultivo: Beatriz Ferraz, Claudia Costin, Denis Mizne, Diogo Jamra, Eduardo Deschamps, Katia Smole, Katia Schweickardt, Lina Katia Mesquita, Mariza Abreu e Pilar Lacerda. Integram o Conselho de Mantenedores: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho. Enquanto doador, encontra-se o Instituto Roberto Marinho. Por sua vez, são Parceiros Institucionais: Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Lungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/USP, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos Pela Educação, Uncme, Undime, Uncme e Vozes da Educação. Já a Rede é composta pelas seguintes pessoas: Alexandre Schneider, Ana Inoue, Angela Dannemann, Anna Helena Altenfelder, Anna Penido, Bárbara Born, Cláudia Costin, Daniel Santos, David Saad, Denis Mizne, Ernesto Faria, João Alegria, Kátia Smole, Lucia Dellagnelo, Maria Helena Castro, Maria Slemenson, Ricardo Henriques, Rodrigo Mendes e Tereza Perez (QUEM..., [2022a]).

Quadro 6 – Pareceres críticos sobre a versão preliminar da BNCC

ASSOCIAÇÃO	PARECER	DISPONÍVEL EM:
ANPEd	Na 37ª Reunião Nacional, que aconteceu em Florianópolis entre os dias 4 e 8 de outubro de 2015, filiados à ANPEd manifestaram, na Moção 12, posicionamento contrário à BNCC “tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia”.	https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf
ANPAE	No documento intitulado “Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, dentre as ideias expostas, encontra-se a seguinte afirmação: “o texto preliminar não delineia uma clara concepção”. Assim, alerta-se a possibilidade de os “objetivos se traduzirem efetivamente em listas de competências ou habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, nos moldes do contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e que foram criticados por estudiosos de currículo na ocasião do seu lançamento pelo MEC”. Outro item destacado é a possibilidade de “cerceamento, e, mesmo eliminação, da autonomia docente não só em relação à definição dos conteúdos curriculares, mas também e principalmente, no tocante às práticas curriculares por ele desenvolvida”, além de ser asseverado que, “no documento preliminar da BNCC, [...] não está evidente a realização de estudos que indiquem a sua articulação com a agenda nacional de ciência, tecnologia, arte, filosofia, cultura e inovação, dentre tantas outras dimensões da vida humana”. Também foi destacada a abertura de caminhos para que a BNCC seja “encarada como currículo (único) nacional e, sobretudo, como relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades) a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, especialmente considerando a estreita vinculação entre currículo e avaliação em larga escala, com flagrante expansão nos últimos anos”.	https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf
CNTE	No artigo denominado “Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC”, são expressas duas principais preocupações: “a primeira é o viés um tanto individual e descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas. Os conteúdos também não destacam a contento a realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças étnicas, sociais, de gênero e de	https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/592/666

	orientação sexual num projeto de nação humanitário e igualitário. A segunda preocupação refere-se à sutil ausência de equilíbrio entre os protagonistas encarregados em fazer com que os objetivos sociais da escola sejam atingidos, devendo, do nosso ponto de vista, ser dada maior ênfase ao papel do Estado e das políticas públicas para a consecução da qualidade socialmente referenciada da educação, ao lado dos compromissos atinentes à comunidade escolar”.	
--	--	--

Fonte: a autora (2023).

No Relatório Anual de 2015 da Fundação Lemann, na página intitulada “Uma nova educação começa pela base”, é afirmado que:

[...] o Movimento pela Base Nacional Comum, do qual somos fundadores e integrantes, contribuiu diretamente para este avanço, com a elaboração de mais de 10 estudos, um seminário internacional e a participação ativa no debate público ao longo de todo o ano (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, p. 5).

Também é válido frisar que, no dia 7 de dezembro de 2015, a Fundação Lemann assumiu o compromisso de se responsabilizar pelas revistas Nova Escola e Gestão Escolar, com o objetivo de “dar um novo impulso para ambas, garantindo que elas cresçam ainda mais e continuem ajudando a colocar professores e gestores no centro do debate educacional” (REVISTAS..., 2015, on-line). Além disso, em entrevista, Camila Pereira, coordenadora de projetos da Fundação Lemann, expôs que a fundação já tinha, em agenda, diversas iniciativas na área da educação, incluindo “a introdução de soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação de 30 milhões de pessoas, além da formação de mais 200 mil professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos” (GIFE, 2015, on-line).

No Relatório Anual de 2016 da Fundação Lemann, são expostos somente os números alcançados pela página da Nova Escola no Facebook, que, de acordo com a fundação, tinha cerca de 555 mil usuários por dia⁶²: os conteúdos foram “curtidos mais de quatro milhões de vezes, com 220 mil comentários e 893 mil compartilhamentos no ano” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p. 22). Entretanto, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular estimulou o mercado de recursos tecnológicos para a educação (PEREIRA, 2019). Nesse sentido, a Fundação Lemann estabeleceu parcerias para o fomento dessas ferramentas.

⁶² Cabe destacar que a própria Fundação Lemann utiliza números como uma forma de fomentar a própria propaganda.

Foi nesse contexto que, em março de 2017, a Fundação Lemann e o Google.org estabeleceram uma parceria para a elaboração de uma plataforma digital que seria liderada pela Associação Nova Escola. Ela exporia “milhares de planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais para ajudar professores de todo o país a criar experiências de aprendizado mais ricas para seus estudantes” (PLATAFORMA..., 2017, on-line). Todos os conteúdos seriam alinhados com a Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, o Google.org destinou uma doação de R\$ 15,8 milhões para a Fundação Lemann.

Em 2019, mais precisamente, no dia 15 de outubro, data em que se comemora o Dia do Professor, a Nova Escola “deixa de existir na versão impressa” (NOVA..., 2019, on-line). Diante da descontinuidade da impressão da revista, a Fundação Lemann transpôs o conceito da marca ao Nova Escola Box, “que reúne dicas e aprendizados para os professores compartilharem em sala de aula” (NOVA..., 2019, on-line). Ele foi integrado à plataforma Nova Escola, que carrega a marca da antiga revista impressa e alega que “produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros” (A NOVA..., [2022], on-line).

Atualmente, a equipe da plataforma “Nova Escola” é composta pelos sujeitos exibidos no quadro a seguir.

Quadro 7 – Equipe da plataforma “Nova Escola”

CEO	PARCERIAS E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
Raquel Gehling	Brena Coelho Fernanda Coimbra Henrique Barbosa Lohan Ventura Luciana Campos Pedro Murgel
GENTE & GESTÃO E FINANCEIRO	MARKETING
Alice Puglisi Amanda Menezes Carolina Silva Diogo Obeid Jessica Lammenda Lucas Franco Natielle Santos Priscyla Sobral Simone Reis Tarssila Ebbo	Ana Abreu Ítaca Pacheco Mariana de Albuquerque Mariana Nogueira Marina Mouco Paula Peres Rebeca Machado Ricardo Campagnoli Tami América Thainã Lima
PRODUTOS	TECNOLOGIA E DADOS
Dani Giugliano	Daniel Barreto

Julia Abrahão Lais Semis Sthefanie Portes	Denis Bernardo Francisco Sousa Felipe Costa Gustavo Tjusi Guto Moraes Ju Reis Matheus Lopes Miriane Nascimento Naelson Nunes Vanessa Silver	
DESIGN DE PRODUTO	GESTÃO DE PROJETOS	
Daniela Rocha Fernanda Passos Gabriel Farias Hugo Raniere Tati Vaz	Anna Sophia Gryscek Elaine Iorio Pedro Alcantara	
PEDAGÓGICO, EDITORIAL E DESIGN		
Ana Ligia Scachetti Barbara Castro Beatriz Faia Cainã Perri Carla Nascimento Danielle Brandão Dayse Oliveira Debora Alberti	Duda Oliva Felipe Barros Fransueli Bahr Joanna Goyotto Karina Padiãl Karoline Cussolim Leandro Faustino Paula Salas	Pedro Annunciato Rodrigo Blanco Rosi Rico Tatiana Martin Vanessa Camargo Victor Santos

Fonte: adaptado de A Nova... ([2022]).

A plataforma “Nova Escola” afirma que, mensalmente, 3,8 milhões de pessoas se informam com os conteúdos do site, 230 mil professores e gestores já atualizaram a prática com os cursos on-line oferecidos e 1,4 milhões de docentes aplicam mensalmente os planos de aula ofertados pela plataforma (JUNTE-SE..., [2022]). Diante desse possível cenário de impacto à educação básica proporcionado pela plataforma, a seguir, são explicitados os conteúdos e os materiais oferecidos por ela.

3.2.1 Materiais e conteúdos fornecidos pela plataforma “Nova Escola”

A plataforma “Nova Escola” tem três campos para o fornecimento de conteúdos aos professores da educação básica. São eles: “Para se informar”, “Para aplicar em aula” e “Para se capacitar”. Eles se encontram no canto superior direito da plataforma, assim como é visível na figura a seguir.

Figura 4 – A plataforma “Nova Escola”



Fonte: Reportagens... ([2022a], on-line).

No campo “Para se informar”, há as seguintes seções: “Jornalismo”, “Box”, “Acervo das revistas” e “BNCC na prática”. A seção “Jornalismo” oferece reportagens, artigos e entrevistas relativos à educação. A plataforma afirma que, na página, é possível encontrar “conteúdos para auxiliar no planejamento, curadoria de atividades para usar com a turma e reflexões educacionais do nosso time de colunistas” (REPORTAGENS..., [2022b], on-line).

Já no que diz respeito à seção “Box”, são dispostas “caixas temáticas” com diversos conteúdos digitais. Eles incluem: experiências reais de sala de aula; conteúdos alinhados à BNCC; textos, vídeos, materiais pedagógicos para baixar e e-books; conteúdos segmentados para Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Gestão Escolar; e ideias e relatos de professores (O QUE..., 2022b). Na seção, a plataforma ainda separa destaques com ideias consideradas inovadoras ao ensino.

Já a seção “Acervo das revistas” carrega as produções das revistas Nova Escola e Gestão Escolar na versão digital desde 2013 a 2019. Também há as edições especiais de 2004 a 2016.

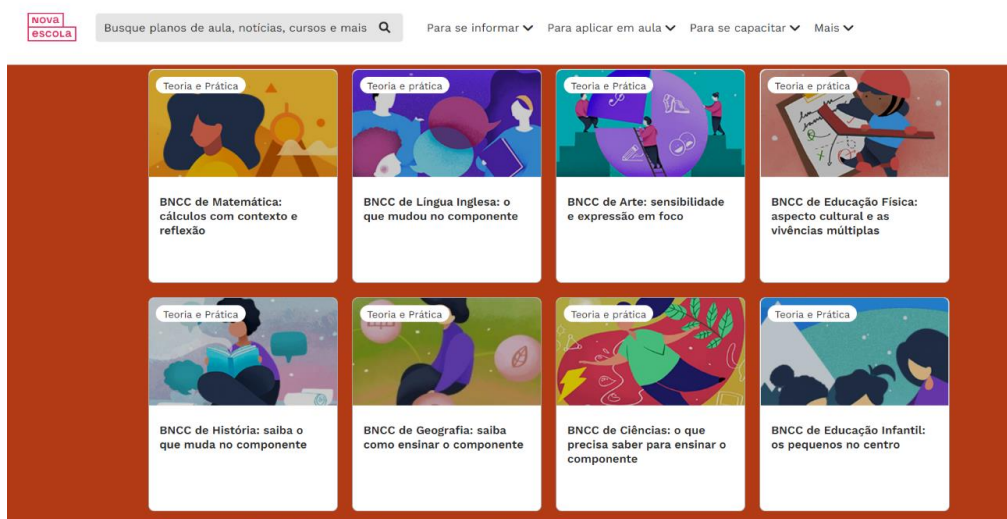
Figura 5 – Seção “Acervo das revistas” da plataforma “Nova Escola”



Fonte: Acervo... ([2022], on-line).

Por fim, a seção “BNCC na prática” elenca os conteúdos em forma de “boxes” ou “caixas”, que relacionam a teoria e a prática considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Algumas “caixas” podem ser visualizadas na figura a seguir.

Figura 6 – Seção “BNCC na prática” da plataforma “Nova Escola”



Fonte: Planeje... ([2022], on-line).

Por sua vez, no campo “Para aplicar em aula”, há duas seções: “Planos de aula” e “Material educacional”. Na seção “Planos de aula”, a plataforma sustenta que dispõe de mais de seis mil planos de aulas gratuitos e em consonância com a Base

Nacional Comum Curricular. Também afirma que todos foram construídos por docentes.

Assim, na seção, a plataforma destaca duas categorias: “Planos de aula prioritários” e “Planos de aula adaptados para uso remoto”. Além do mais, oferece dois planos contemporâneos transversais para trabalhar em aula: “Educação financeira” e “Educação empreendedora”.

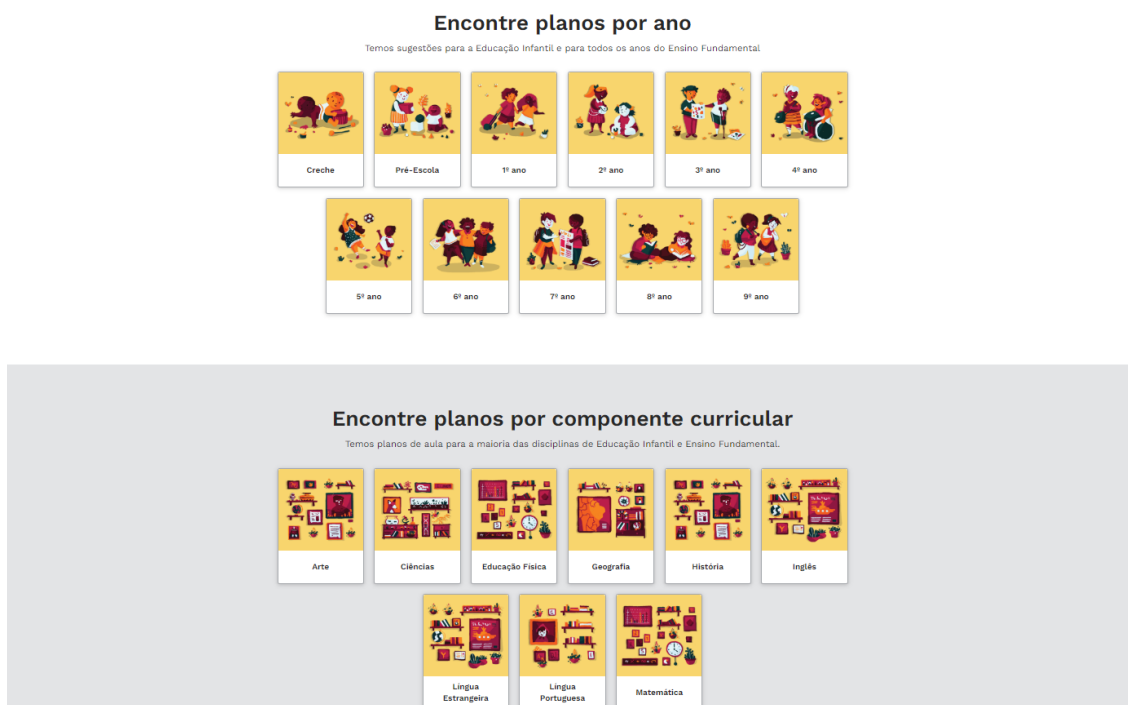
Figura 7 – Seção “Planos de aula” da plataforma “Nova Escola”



Fonte: +6000... ([2022], on-line).

A plataforma “Nova Escola” também fornece a possibilidade de encontrar os planos de aula por ano ou por componente curricular, assim como é exibido na figura a seguir.

Figura 8 – Possibilidades de encontro de planos de aula na plataforma “Nova Escola”



Fonte: +6000... ([2022], on-line).

Por fim, ainda na seção “Planos de aula”, são dispostos comentários feitos por educadoras que afirmam usar os planos de aula fornecidos pela plataforma “Nova Escola”. Há a informação de que mais de 360 mil professores acessam, todos os meses, os planos de aula dispostos na plataforma, mas são exibidos apenas sete relatos de docentes⁶³ e todas tecem apenas elogios⁶⁴, sem nenhuma observação ou crítica.

⁶³ A identidade e a imagem das professoras foram preservadas nesta pesquisa.

⁶⁴ Cabe ressaltar que o fato de frisarmos que são expostos somente os comentários com elogios não tem o intuito de transmitir a noção de que os profissionais que acessam a plataforma não tecem críticas, mas que a própria plataforma, com o intuito de propagandear aquilo que oferece, exhibe apenas aquilo que lhe convém, ou seja, os elogios recebidos.

Figura 9 – Relatos de docentes que afirmam utilizar os planos de aula oferecidos pela plataforma “Nova Escola”

The screenshot shows the Nova Escola website interface. At the top, there is a search bar with the text "Busque planos de aula, notícias, cursos e mais" and a search icon. To the right of the search bar are navigation links: "Para se informar", "Para aplicar em aula", "Para se capacitar", and "Mais". Below the navigation is a main heading: "Veja o que as educadoras tem falando!" followed by a sub-heading: "Mais de 360 mil professores acessam nossos planos de aula, todos os meses." Below this are four testimonial cards, each with a black circle icon and a text box containing a teacher's feedback.

Veja o que as educadoras tem falando!
Mais de 360 mil professores acessam nossos planos de aula, todos os meses.

Testimonial 1: Eu trabalho com o 3º ano do Ensino Fundamental 1 e os planos da Nova Escola têm me ajudado muito na elaboração de aulas mais consistentes, lúdicas e de fácil entendimento por parte dos alunos. Tem sido uma ferramenta fundamental para mim. Obrigada a todos!

Testimonial 2: Ótimos planos de aula, que vêm me ajudando a cada dia, pois consigo ver novas ideias de acordo com a BNCC.

Testimonial 3: Foram muito úteis, principalmente porque estão alinhados com a BNCC. Obrigada!

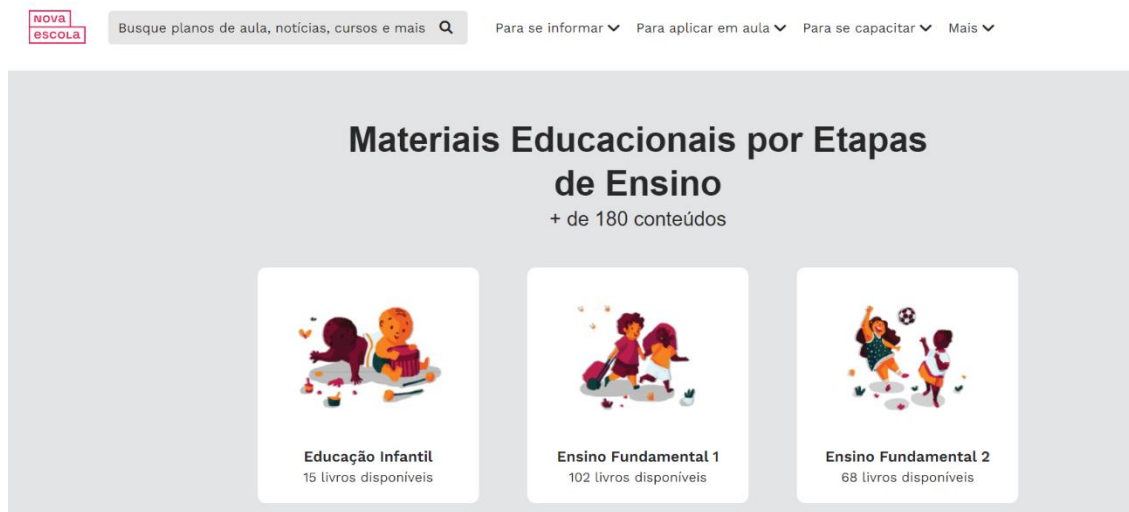
Testimonial 4: Os planos de aula da Nova escola facilitam muito o desenvolvimento do meu planejamento, pois estão de acordo com a BNCC, trazem objetivos e contextos prévios, evitando contratempos na hora da aplicação. Meus alunos gostam muito das atividades, e agora com as sugestões de adaptações para o ensino remoto, ficou show de bola! Parabéns a toda equipe Nova escola.

Fonte: +6000... ([2022], on-line).

Por sua vez, na seção “Material educacional”, a plataforma “Nova Escola” disponibiliza materiais didáticos elaborados pela marca Nova Escola à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e ao Ensino Fundamental Anos Finais. É sustentado que os livros são gratuitos, estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular, foram elaborados por professores, têm uma proposta pedagógica baseada em metodologias ativas, são práticos enquanto suporte para o planejamento das aulas e pensados para as necessidades “reais” da escola pública (MATERIAL..., [2022]).

Já existem 15 livros disponíveis para a Educação Infantil, 102 para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e 68 para o Ensino Fundamental Anos Finais, assim como é exibido na figura a seguir.

Figura 10 – Seção “Material educacional” da plataforma “Nova Escola”



Fonte: Material... ([2022], on-line).

Além disso, ainda na seção “Material educacional”, são exibidas as coleções que foram feitas exclusivamente para as redes públicas de determinados estados brasileiros. São eles: Amapá, Ceará, Paraná, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e São Paulo. É defendido que cada livro foi produzido “para atender às necessidades da região do país à qual se destina, considerando o currículo e a cultura locais, a fim de proporcionar” uma experiência de ensino e aprendizagem mais significativa “para alunos e professores” (MATERIAL..., [2022], on-line).

Para a aquisição do material educacional elaborado pela Nova Escola, considerando o referencial curricular do estado em específico, a plataforma “Nova Escola” destina um campo para que o integrante da Secretaria de Educação da cidade entre em contato com a marca.

Figura 11 – Materiais didáticos elaborados pela Nova Escola para regiões específicas do país

Materiais que são a cara da sua turma

Conheça as coleções criadas especialmente para Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco e São Paulo, alinhadas ao currículo de cada estado, ou utilize o material para todos os professores.

Para todos os professores

Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais.

Alinhado à BNCC

QUERO BAIXAR

Material São Paulo

Material feito por professores da rede pública, alinhado à BNCC e ao Currículo Paulista.

Referencial Curricular Paulista

QUERO BAIXAR

Material Ceará

Material feito por professores da rede pública, alinhado à BNCC e ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Referencial Curricular Cearense

QUERO BAIXAR

Material Paraná

Material de Língua Inglesa feito por professores da rede pública, alinhado à BNCC e ao Referencial Curricular Paranaense.

Referencial Curricular Paranaense

QUERO BAIXAR

Se você faz parte da Secretaria de Educação da sua cidade e tem interesse em ter um material educacional, conte para nós!

QUERO ME CADASTRAR

Fonte: Material... ([2022], on-line).

Esses materiais direcionados a regiões específicas contemplam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Ensino Fundamental Anos Finais. Em relação aos materiais à Educação Infantil, são exibidos: um material elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular, um material feito com base na Base Nacional Comum Curricular e no currículo de São Paulo, e outro material criado considerando a Base Nacional Comum Curricular e o currículo do Ceará.

Por sua vez, em relação ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, há as seguintes opções:

- Um material redigido com base na Base Nacional Comum Curricular e destinado ao primeiro, ao segundo e ao terceiro ano;
- Um material que considera a Base Nacional Comum Curricular e o currículo paulista. Ele é destinado ao primeiro e ao segundo ano;

- Um material elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e o referencial curricular amapaense. Ele é destinado ao primeiro, ao segundo, ao terceiro, ao quarto e ao quinto ano;
- Um material escrito com base na Base Nacional Comum Curricular e no referencial curricular do Ceará. Ele é destinado ao primeiro, ao segundo, ao terceiro, ao quarto e ao quinto ano;
- Um material que considera a Base Nacional Comum Curricular e o currículo piauiense. Ele é destinado ao primeiro e ao segundo ano.

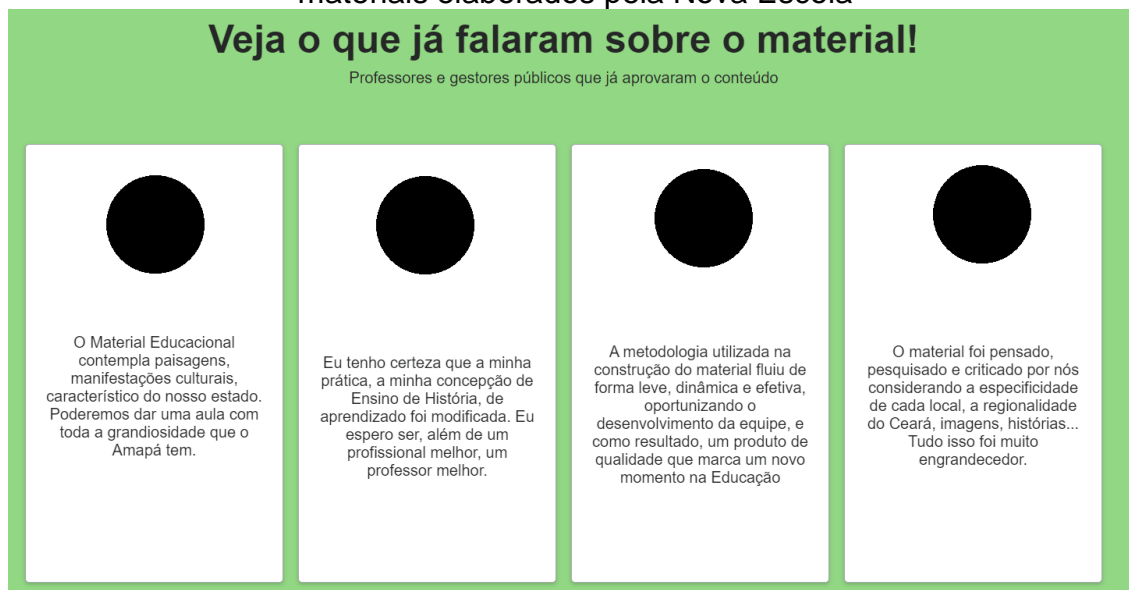
Por fim, em relação ao Ensino Fundamental Anos Finais, são disponibilizados materiais ao sexto, ao sétimo, ao oitavo e ao nono ano. Todos são destinados à execução da disciplina “Inglês”. As alternativas são as seguintes:

- Um material redigido com base na Base Nacional Comum Curricular;
- Um material que considera a Base Nacional Comum Curricular e o currículo do Amapá;
- Um material elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e o referencial curricular do Mato Grosso do Sul;
- Um material escrito com base na Base Nacional Comum Curricular e no referencial curricular do Paraná;
- Um material que considera a Base Nacional Comum Curricular e o currículo de Pernambuco;
- Um material que considera a Base Nacional Comum Curricular e o currículo de São Paulo.

Ao término da seção, na plataforma, são dispostos quatro depoimentos de professores e gestores⁶⁵ que afirmam ter utilizado os materiais elaborados pela Nova Escola. Novamente, não são dispostos comentários com críticas ou algo semelhante.

⁶⁵ A identidade e a imagem dos profissionais foram preservadas nesta pesquisa.

Figura 12 – Comentários de professores e gestores que afirmam ter usado os materiais elaborados pela Nova Escola



Fonte: Materiais... ([2022], on-line).

Já no campo “Para se capacitar”, há duas seções: “Cursos” e “Formação para redes”. Na seção “Cursos”, são disponibilizados “cursos inovadores com certificação”, “focados na prática e alinhados à BNCC”, videoaulas “e materiais complementares” (COMO..., [2022], on-line). São dispostas quatro opções de cursos: cursos recomendados, cursos rápidos, trilhas de cursos e cursos de inglês.

Figura 13 – Opções de cursos disponibilizados pela plataforma “Nova Escola”

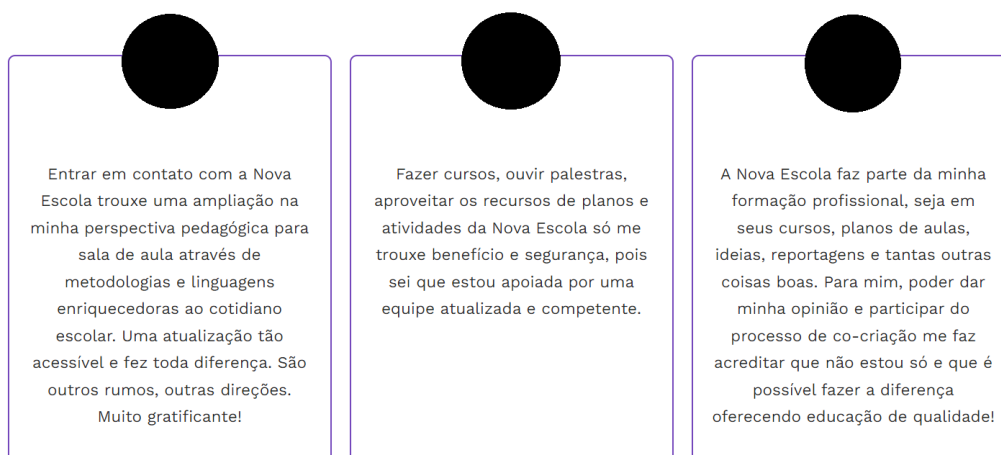


Fonte: Como... ([2022], on-line).

Ao término da seção, novamente, são expostos três comentários feitos por profissionais⁶⁶ que realizaram os cursos disponibilizados pela plataforma. São tecidos apenas elogios.

⁶⁶ A identidade e a imagem dos profissionais foram preservadas nesta pesquisa.

Figura 14 – Comentários de profissionais que afirmam ter feito algum curso disponibilizado pela plataforma “Nova Escola”



Fonte: Como... ([2022], on-line).

Por fim, na seção “Formação para redes”, é disposta a possibilidade de que professores e gestores solicitem e recebam formações alinhadas à Base Nacional Comum Curricular. Elas abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Figura 15 – Seção “Formação para redes” da plataforma “Nova Escola”



Fonte: Formações... ([2022], on-line).

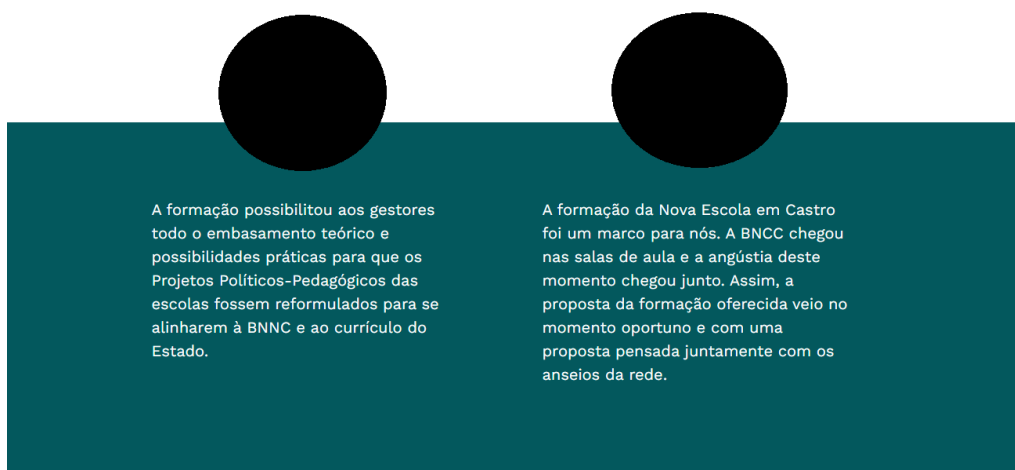
É possível que escolas, redes e sistemas de ensino solicitem a realização de formações a distância, presenciais ou semipresenciais. Além disso, elas podem ser de curta ou de longa duração. Considerando as formações voltadas à Educação Infantil, a plataforma afirma que os participantes aprenderão a “articular os campos de experiências na Educação Infantil e trabalhá-los com intencionalidade nas

atividades planejadas” (FORMAÇÕES..., [2022], on-line). Por sua vez, nas formações destinadas ao Ensino Fundamental, os integrantes saberão “o que é desenvolver habilidades” e como “isso impacta no planejamento das aulas dos professores” (FORMAÇÕES..., [2022], on-line).

Já nas formações com foco no Ensino Médio, os participantes compreenderão “as mudanças na estrutura do Ensino Médio e se” prepararão “para implementar um currículo flexível e centrado no projeto de vida dos estudantes” (FORMAÇÕES..., [2022], on-line). Também há formações que abarcam a gestão escolar. Elas preparam os integrantes “para exercer atividades de diversas frentes da gestão escolar” (FORMAÇÕES..., [2022], on-line). Ao término, são expostos dois relatos de duas profissionais⁶⁷ que asseveram que participaram das formações fornecidas pela Nova Escola. Assim como nos outros relatos, não foram exibidos comentários com alguma crítica.

Figura 16 – Comentários de profissionais que afirmam ter participado de formações fornecidas pela Nova Escola

Ouvimos sua rede para propor formações alinhadas aos desafios de seus educadores



Fonte: Formações... ([2022], on-line)

Foi explicitada a configuração geral da plataforma “Nova Escola” e os conteúdos por ela ofertados, sobretudo, aos professores da educação básica. No entanto, a plataforma também comporta um espaço em que exhibe os parceiros que corroboram com o alcance dos objetivos a que ela se propõe. É sobre esse aspecto

⁶⁷ A identidade e a imagem das profissionais foram preservadas nesta pesquisa.

que a subseção a seguir se dispõe a tratar, com o intuito de averiguar a constituição de redes políticas.

3.2.2 Parceiros da plataforma “Nova Escola” e constituição das redes políticas

Assim como já foi afirmado, há uma seção, na plataforma “Nova Escola”, que se destina a apresentar os parceiros dela, além da própria Fundação Lemann. Identificamos, ao todo, 27 parceiros. São eles:

- Alana: instituição de impacto socioambiental que defende o direito e o desenvolvimento integral da criança. Além disso, impulsiona novas maneiras de bem viver. Atua em três frentes: Instituto Alana, AlanaLab e Alana Foundation;
- Instituto CSHG: é o principal investimento social do Credit Suisse Brasil. “Com uma carteira de investimentos sociais, [...] aloca seus recursos em organizações conceituadas, bem geridas e transparentes, com projetos que tenham boa relação custo-benefício, escalabilidade e parâmetros eficientes de mensuração de resultados” (INSTITUTO..., [2022a], on-line);
- Instituto Cyrela: é uma organização sem fins lucrativos que apoia financeiramente os projetos voltados à educação presentes nas cidades em que atuam, ou seja, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre;
- Facebook: trata-se de uma plataforma que se vende como “rede social virtual” e que é de propriedade privada da Meta Platforms, Inc.;
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: trata-se de uma fundação familiar que se debruça sobre a promoção do desenvolvimento na primeira infância. Conta “com parceiros capazes de ampliar a rede de ideias e projetos” (QUEM..., [2022b], on-line);
- Fundação Roberto Marinho: trata-se de uma organização privada e sem fins lucrativos que busca gerar impactos por meio da educação;
- Fundação Telefônica Vivo: objetiva apoiar a digitalização da educação pública, com o intuito de desenvolver as competências digitais de professores e estudantes da educação básica considerando a Base Nacional Comum Curricular;

- Verde Asset Management: tem uma equipe constituída por gestores, estrategistas, analistas de ações e economistas;
- Futura: atua mediante um modelo de produção audiovisual de cunho educativo;
- Gerdau: trata-se da maior empresa brasileira de produção de aço;
- Google.org: conecta “organizações sem fins lucrativos e empresas sociais inovadoras aos recursos do Google para acelerar o impacto positivo” (GOOGLE, [2022], on-line);
- Gov.uk: constitui um site que fornece informações sobre o setor público do Reino Unido;
- Imaginable Futures: é uma organização de investimento filantrópico que objetiva impactar alunos do mundo todo;
- Instituto Natura: atua em rede para transformar a educação do Brasil, a fim de garantir uma aprendizagem de qualidade a todos;
- Palavra Aberta: entidade sem fins lucrativos que busca promover as liberdades democráticas, como a de expressão e a livre iniciativa;
- Instituto Unibanco: fornece apoio e atua em soluções de gestão, com a finalidade de potencializar a eficiência do ensino público;
- Itaú Social: elabora programas que objetivam melhorar a educação pública do Brasil;
- Parceiros da Educação: suscita o envolvimento da sociedade civil no aprimoramento da educação pública. Assim, estabelece vínculos com escolas e secretarias para instituir uma formação integral qualificada;
- Instituto Sonho Grande: organização sem fins lucrativos que atua em consonância com os estados e o terceiro setor “na implementação e expansão do Ensino Médio Integral com revisão de governança” (INSTITUTO..., [2022b], on-line);
- Fundação Tide Setubal: organização não governamental de origem familiar que tem foco nas periferias;
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: associação civil sem fins lucrativos que atua nas temáticas relativas à educação pública;
- Instituto Votorantim: trata-se de um centro de inteligência aplicada que tem o objetivo de favorecer negócios para a construção de um futuro sustentável;

- YouTube: plataforma que permite compartilhar vídeos. Tem sede em San Bruno, na Califórnia;
- Instituto Chamex: é mantido pela Sylvamo do Brasil. Busca suscitar, por intermédio da educação, o uso da criatividade para a elaboração de soluções impactantes;
- B3 Social: pauta-se na potencialização de organizações da sociedade civil que atribuem foco no aprimoramento estrutural da educação pública do país;
- Instituto XP: objetiva impulsionar a educação financeira para melhorar a vida das pessoas;
- Tinker Foundation: oferece financiamento às organizações da sociedade civil, incluindo as organizações sem fins lucrativos, para o enfrentamento dos desafios mais difíceis da localidade.

Diante do exposto, é observável que a plataforma “Nova Escola” estabelece parcerias com as instituições que carregam perspectivas e objetivos que se assemelham em relação ao ensino público, que é entendido por elas como desqualificado e, por esse motivo, precisa do apoio dessas organizações, responsáveis por qualificá-lo (EDUCAÇÃO..., [2022]), além de ser incumbido de ser uma espécie de “mola propulsora” do país. Em uma análise dos sites dessas instituições, encontramos alguns discursos que explicitamente que se assemelham, o que caracteriza o trabalho em rede. Assim, do total de 27, a seguir, evidenciamos 13 parceiros.

Quadro 8 – Apresentações de alguns parceiros da plataforma “Nova Escola”

INSTITUTO CYRELA	Tem “o objetivo de contribuir para a sociedade por meio da educação. Para nós, é a educação que contém a força capaz de transformar o futuro do mundo . É a partir dessa perspectiva que nós atuamos e nessa caminhada nunca estamos sozinhos. São muitos parceiros, programas, projetos e ações realizadas nos territórios onde o Grupo Cyrela está presente, que formam um importante elo, transformando o sonho em ação”.	Disponível em: https://institutocyrela.org.br/
FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL	“Nossa razão de existir é desenvolver a criança para desenvolver a sociedade. Para tanto, elegemos quatro prioridades: mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; sensibilizar a sociedade; fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças e melhorar a qualidade da educação infantil no nosso país ”.	Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos
FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO	“Contribuímos com o desenvolvimento de competências digitais de educadores e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com o intuito de apoiar a digitalização da educação pública”. “Integrante de movimentos e coalizações sociais que discutem estratégias e agendas para implementação de uma educação mais digital, a Fundação oferece cursos a distância e gratuitos de formação continuada para qualificar educadores a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio , além de recursos qualificados	Disponível em: https://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/

	de aprendizagem”.	
FUTURA	“Acreditamos que a aliança entre Educação e Comunicação transforma pessoas e sociedade ”.	Disponível em: https://www.futura.org.br/que-m-somos/
GOOGLE.ORG	“ Auxiliamos organizações que apoiam o acesso equitativo a materiais de aprendizagem de alta qualidade , o ensino de ciência da computação e recursos de responsabilidade digital”.	Disponível em: https://www.google.org/our-work/
IMAGINABLE FUTURES	“ Acreditamos que a aprendizagem é a chave para o bem-estar e sociedades equitativas e saudáveis . Como uma empresa de investimento filantrópica global, estamos descaradamente focados no impacto. Aspiramos a mudar sistemas desiguais e dar vida a soluções transformadoras para alunos de todas as idades. Fazemos esse trabalho em colaboração com parceiros dos setores público, privado e social no Brasil, África Subsaariana e Estados Unidos”.	Disponível em: https://www.imaginablefutures.com/about/
INSTITUTO NATURA	“Atuar juntos para transformar a educação do Brasil garantindo aprendizagem de qualidade para todas crianças e jovens”.	Disponível em: https://www.institutonatura.org/o-instituto/
ITAÚ SOCIAL	“Desenvolvemos, implementamos e compartilhamos soluções para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira ”.	Disponível em: https://www.itausocial.org.br/
PARCEIROS DA EDUCAÇÃO	“A Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos que há 13 anos promove parcerias entre empresas e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, além de impactar políticas públicas educacionais ”.	Disponível em: https://www.atados.com.br/ong/parceiros-da-educacao?gclid=Cj0KCQjw6_CYBhDjARIsABnuSzrZ2ymjy3t6A0A9Sty2QlhRb1KTc0vID-yU6LW1PO180kpw6Bzs53EaAqpyEALw_wcB
INSTITUTO UNIBANCO	“Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo”.	Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/
INSTITUTO SONHO GRANDE	“O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas ”.	Disponível em: https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?
UNDIME	“Logo, quando o tema é educação pública, a Undime está sempre presente . Seja na educação infantil, de jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ensino fundamental, alfabetização, educação inclusiva ou na educação para a paz”.	Disponível em: https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime
B3 SOCIAL	“Nossa atuação está pautada no fortalecimento de organizações da sociedade civil, com foco na melhoria estrutural da educação pública brasileira e na contribuição para redução das desigualdades em nosso país por meio de ações que atendam necessidades das populações mais vulneráveis”.	Disponível em: https://www.b3.com.br/pt_br/b3/b3-social/

Fonte: a autora (2022).

Além do mais, é perceptível que o terceiro setor, compreendido como aquele que abrange as organizações não lucrativas e não governamentais, as instituições religiosas e de caridade, e as empresas que exercem atividades filantrópicas,

solidárias, voluntárias e pontuais e informais (MONTAÑO, 2003), integra fortemente as redes políticas que a plataforma “Nova Escola” estabelece, com o intuito de participar e difundir os preceitos que a plataforma, mantida pela Fundação Lemann, propõe ao ensino, sobretudo, o público. Como exemplos, é possível destacar o Alana, o Instituto Cyrela, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, a Fundação Roberto Marinho, a Imaginable Futures, o Instituto Natura, o Palavra Aberta, o Instituto Unibanco, a Parceiros da Educação, o Instituto Sonho Grande, a Fundação Tide Setubal e a Undime. Isso é explicitado nas redes⁶⁸ que a plataforma “Nova Escola” configura, as quais são visíveis na figura a seguir.

⁶⁸ O mapeamento das redes políticas que a plataforma “Nova Escola” estabelece, o que é visível na Figura 17, foi construído pela autora por intermédio do software *Gephi*, que possibilita a visualização e a exploração de vários tipos de gráficos e redes. Inicialmente, buscou-se, no próprio site da plataforma “Nova Escola”, averiguar as parcerias que ela estabelece. Posteriormente, a autora acessou os sites de todos os parceiros da plataforma e elencou todas as parcerias que eles, por sua vez, estabelecem com associações, institutos, prefeituras e governos, constituindo, assim, uma verdadeira rede de atuação e propagação de ideias.

Há, portanto, o crescimento “cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em ‘rede’” (BALL, 2014, p. 23). A governança diz respeito à integração de todos os setores para solucionar as problemáticas que são comunitárias e à modificação da divisão entre a sociedade civil e o Estado. Esse processo “sugere que tanto a forma quanto as modalidades do Estado estão mudando” (BALL, 2008, p. 747, tradução nossa).

Em consequência da predominância dos preceitos neoliberais, que entendem o Estado como ineficaz, uma “nova forma de governança ‘experimental’ e ‘estratégica’” é fomentada, “baseada em *relações em rede* dentro de novas comunidades políticas” (BALL, 2008, p. 748, grifo e tradução nossa). Nessa seara, instituições atuam propondo “soluções” e disseminando o empreendedorismo social aos aspectos entendidos como “problemáticos” da educação pública (BALL, 2014). Elas atuam em “rede”, com a finalidade de estabelecer uma via alternativa para aquilo que é demarcado como ineficiente e problemático, ou seja, tudo aquilo que é administrado pelo Estado, como a educação.

As redes constituídas carregam:

[...] fluxos de influência, bem como fluxos de pessoas, e a influência é transportada para frente e para trás através das fronteiras entre os setores público e privado. Eles estruturam e constroem, permitem a circulação de ideias e dão “força institucional” aos enunciados políticos, garantindo o que pode ser considerado como política e limitando as possibilidades da política (BALL, 2008, p. 753, tradução nossa).

Nesse contexto, redes e comunidades de políticas são criadas e, delas, “determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade” (BALL, 2014, p. 34). Ball (2008, p. 750, tradução nossa) também assevera que explorar as redes é analisar a “institucionalização das relações de poder”. Atrelado a esse fato, encontra-se o gerencialismo, que “representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder” (BALL, 2005, p. 544).

O gerencialismo tem a finalidade de extinguir os sistemas ético-profissionais que se faziam presentes nas escolas, com o objetivo de substituí-los por sistemas empresariais competitivos, o que coaduna com a atuação das organizações em

redes, que, de sobremaneira, “insere a competição e o empreendedorismo no cerne do projeto de educação” (BALL, 2008, p. 753, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a qualidade da educação passa a depender da eficiência e da eficácia do sistema de ensino público. A suposta ausência de produtividade da escola “vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do *terceiro setor mercantil*, mediando a produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública” (CAETANO, 2019, p. 133, grifo nosso). Isso, pois o sistema público passa a adotar a privatização com a finalidade de transmitir uma noção de “qualidade” da educação ofertada com base em resultados (CAETANO, 2019).

Uma das formas de privatização do ensino é a relação entre o público e “as empresas, grupos empresariais nacionais, internacionais e do terceiro setor, na forma de ONGs, institutos e fundações” (CAETANO, 2019, p. 135). Para se obter um parâmetro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), em 2016, havia 236.950 fundações privadas e associações sem fins lucrativos. Houve a criação de 45,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos entre 2011 e 2016, “o que significa um aumento de 3,2%, em média, a cada ano, evidenciando um crescimento regular nesse período” (IBGE, 2019, p. 29). Não há dados atualizados, mas é provável que o número seja maior.

Além disso, Nagase e Azevedo (2021, p. 254) sustentam que “a política avaliativa de caráter gerencialista, em que são utilizados instrumentos externos de larga escala, como dispositivos de poder e de vigilância constante, remete à prática de avaliação por comparação”. Os autores também defendem que, por meio da avaliação, o Estado, nesse caso, com a influência de organizações (principalmente do terceiro setor) que atuam em redes políticas, “regula as políticas educacionais e controla remotamente os agentes educacionais” (NAGASE; AZEVEDO, 2021, p. 254).

A permanente vigilância:

[..] leva a uma insegurança permanente. A todo momento os alunos devem mostrar e provar sua “competência” nas avaliações. Os docentes também devem expressar sua boa performance mediante o desempenho de seus alunos. Se o estudante aprendeu, o responsável é o professor, se não aprendeu, a responsabilidade também é sua (NAGASE; AZEVEDO, 2021, p. 256).

As organizações internacionais, em uma perspectiva global, objetivam elaborar e modelar as políticas públicas direcionadas aos docentes considerando somente os indicadores de performatividade e os manuais nos quais constam as “boas práticas” sob a perspectiva dessas organizações. Assim, o professor passa a ser responsabilizado pelos resultados obtidos pelos alunos nas provas, ou seja, “vincula-se a performance dos alunos à performance do professor” (NAGASE; AZEVEDO, 2021, p. 257).

A performatividade:

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Logo, a atuação em redes, além de afetar as políticas educacionais, também modela e intervêm nos comportamentos daqueles que estão diretamente vinculados à educação, uma vez que as instituições multilaterais têm exigido “uma participação filantrópica crescente na educação global” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 557). Um exemplo impactado é a classe docente, que deve se ajustar aos parâmetros solicitados e tem a prática profissional resumida à satisfação de “julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p. 542).

Já é sabível o caráter expansionista da Fundação Lemann no que diz respeito à educação pública, com a finalidade de angariar ainda mais poder e moldar a educação pública sob os moldes que lhe convém. Isso já foi, em parte, conquistado, sobretudo, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, que foi impulsionada principalmente pelo Movimento pela Base.

A BNCC tem a construção justificada em algumas normativas, assim como o próprio documento preconiza (BRASIL, 2018): os Arts. 205 e 210 da Constituição Federal de 1988; a LDBEN, materializada pela Lei nº 9.394/1996; as diretrizes curriculares de 1990, 2000 e 2010; e a Lei nº 13.005/2014, que caracteriza o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, a BNCC é uma:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras

políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

Diante do exposto, é evidente que a BNCC, enquanto uma política federal, proporciona um impacto extremamente forte na educação do país, ao conduzir o ensino brasileiro. Por conseguinte, Michel Apple, em uma aula magna transmitida em 2018 via YouTube, afirma que quatro grupos disputaram amplamente a elaboração da BNCC: os neoconservadores, uma fração da classe média, os neoliberais e os populistas autoritários (AULA..., 2018). Contudo, essa disputa foi liderada pelo Movimento pela Base, constituída em 2013 para “apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (QUEM..., [2022a], on-line).

Essa liderança sempre esteve presente e se materializou, mesmo diante dos esforços travados por associações e profissionais comprometidos com a educação do país, na terceira versão da BNCC, que exhibe expressamente, assim como já havia sido criticado nas ponderações realizadas pela ANPEd, ANPAE e CNTE em análise da versão preliminar do documento, “discursos alinhados à economia de mercado”, surgindo “as dez competências gerais como fundamentos pedagógicos da BNCC. Todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem passam a estar a serviço das competências” (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 118). Assim, um modelo gerencialista de educação foi instaurado e “o projeto de subjetivação dos estudantes e dos professores aos ideais mercadológicos” foi implementado (ROSA; FERREIRA, 2018).

Retomando o Movimento pela Base, no próprio site, é afirmado que ele se trata de “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições” (QUEM..., [2022], on-line). São exibidos⁶⁹ 10 nomes que integram o Conselho, 21 nomes que integram a Rede, 30 parceiros institucionais, 1 doador e 7 mantenedores, dentre eles, com maior destaque, a Fundação Lemann, os quais atuam em redes. Na própria dissertação, Macedo (2021) apresenta as redes políticas desse movimento.

⁶⁹ As informações são explicitadas na nota de rodapé nº 61.

É válido frisar que tanto os mantenedores quanto o doador do Movimento pela Base integram o Movimento Todos pela Educação, grande articulador das políticas educacionais do país, o que intensifica a atuação do terceiro setor na educação por meio das redes, assim como é visível na Figura 18. Para colocar em prática os preceitos dispostos na BNCC e propagar, de fato, a lógica do mercado ao ensino público, a plataforma “Nova Escola” atua e exerce diversas iniciativas com quem estabelece parceria. Na plataforma, são expostos onze projetos desenvolvidos pela Nova Escola com alguns parceiros, incluindo Google.org, Itaú Social, Gerdau, YouTube e Parceiros da Educação.

Um exemplo é a parceria entre o Google.org e a Fundação Lemann na produção de seis mil planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular e direcionados aos docentes da educação básica (JUNTE-SE..., [2022]). Outro exemplo é a parceria entre a Itaú Social e a Fundação Lemann na elaboração de materiais didáticos destinados ao Amapá, ao Ceará e à São Paulo. Portanto, é constatável que, seja por meio da elaboração de projetos, seja por intermédio do financiamento, são agenciadas novas políticas e o Estado é cada vez mais modificado. Não somente ele, mas até mesmo a nação, como um todo, aos poucos, é transformada por essas parcerias políticas (BALL, 2014).

Exposta a conjuntura que envolve a plataforma “Nova Escola”, é constatável que a mantenedora dela, ou seja, a Fundação Lemann, encontrou-a como uma maneira de propagar o próprio projeto hegemônico relativo à educação do país. Não só, mas que, mediante a atuação em redes, ocorre a intensificação da presença do terceiro setor na educação básica, visto que essa estratégia propicia a legitimação de discursos e conhecimentos (BALL, 2014), os quais, nesse caso, de sobremaneira, vinculam-se aos preceitos neoliberais e ao mercado. Em consequência disso, é primordial averiguar os possíveis impactos que a plataforma “Nova Escola” exerce sobre a educação básica, em especial, sobre as políticas para formação continuada de professores da educação básica, uma vez que grande parte do material disponibilizado é voltado a esses profissionais. É esse exercício que a seção a seguir se propõe a realizar.

4. IMPACTOS DA PLATAFORMA “NOVA ESCOLA” NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

[...] o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 10).

O fragmento que inicia esta seção explicita que a formação que é direcionada aos estudantes de licenciatura e aos docentes é um aparato imprescindível que a classe dominante usa para manter e reproduzir a própria cultura hegemônica. Esse fato acontece, já que a educação está imersa em um contexto social, político e econômico e, por conseguinte, segue as contradições inerentes a esse contexto, o que incide nas políticas públicas educacionais, mais especificamente, nas políticas para formação de professores da educação básica.

Logo, as formações inicial e continuada devem ser estudadas, com a finalidade de entender o projeto de (con)formação⁷⁰ vigente de professores e estudantes, o que promove modificações em toda a sociedade. Para tanto, nesta seção, em específico, o objetivo é relacionar o objeto desta pesquisa, ou seja, a plataforma “Nova Escola”, às políticas de formação continuada de professores da educação básica, com o intuito de averiguar os impactos que essa plataforma exerce sobre essas políticas.

Para alcançar o objetivo proposto, serão analisados os seguintes materiais: uma reportagem intitulada “Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada” e um curso denominado “Desmistificando o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula”. A análise será realizada com base nas categorias dialéticas conceituadas na “Introdução” desta dissertação: “contradição”, “totalidade”, “reprodução” e “hegemonia”. Elas foram propostas por Cury (1986, p. 9)

⁷⁰ “A conformação da força de trabalho por meio da educação, para dar conta de uma nova racionalização dos processos produtivos, foi o caminho traçado para a formação humana na dimensão do regime de acumulação flexível, com seus desdobramentos sobre a política educacional. No caso especial da formação de professores, torna-se eixo para a consolidação das reformas no sistema de ensino, especialmente na educação básica” (FERREIRA, 2021, p. 45).

e permitem compreender o “fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior”. Além do mais, esta seção se encontra dividida em duas subseções.

A primeira subseção, que é a 4.1, apresenta a trajetória política da formação continuada para professores da educação básica no Brasil, com o objetivo de explicitar as modificações exercidas nas políticas para formação continuada. O estudo é fundamentado, sobretudo, nos trabalhos de: Gatti (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Oliveira, Souza e Perucci (2018) e Ximenes e Melo (2022).

Já a segunda subseção, que é a 4.2, expõe as análises realizadas, a fim de delimitar os possíveis impactos que a plataforma “Nova Escola” proporciona à formação continuada de professores da educação básica mediante a identificação e o estudo das categorias presentes nos materiais selecionados. A investigação se pauta, em especial, nos estudos de: Evangelista e Triches (2014), Freitas (2018) e Pereira (2019).

4.1 PRECEITOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

De acordo com Donato (2002, p. 138), o vocábulo “formação” é proveniente do latim “*formare*”, o qual, “como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa”.

Por sua vez, a palavra “docência”:

No sentido etimológico, [...] tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação (VEIGA, 2008, p. 13, grifo da autora).

Defronte ao exposto, especialmente em decorrência da definição do vocábulo “formação”, é notável que a formação objetiva desenvolver algo ou alguém. Nesta pesquisa, transpomos essa atitude à profissão “professor”, que, embora não tenha uma identidade imutável, dado que ela é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18-19):

[...] emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Se a profissão docente é uma prática social, logo, a educação, que é uma expressão e uma resposta às transformações da sociedade, é aquela que “determina os saberes que entram na formação do educador” (SAVIANI, 1996, 145). No entanto, em uma sociedade capitalista e, em especial, em decorrência da predominância dos preceitos neoliberais, os quais distanciam o Estado das políticas sociais, a educação se torna campo de diversos embates provocados por vários setores, que buscam moldá-la em prol dos próprios interesses.

Esse fato nos evidencia a necessidade de realizar uma retomada acerca das políticas para as formações destinadas aos professores da educação da básica do país, em específico, nesta pesquisa, para a formação continuada, já que, desse modo, é possível averiguar as nuances atribuídas ao papel do docente em meio às várias reestruturações produtivas do capital impostas pelo sistema capitalista em decorrência das próprias crises.

Saviani (2009) afirma que a preocupação relacionada à formação de professores é evidenciada no Brasil pela primeira vez na Lei das Escolas de Primeiras Letras, que foi promulgada em 15 de outubro de 1827. Por outro lado, historicamente, a formação continuada é abordada pela primeira vez apenas na segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), materializada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando, no Art. 11, é explicitado o respectivo caráter de “aperfeiçoamento”:

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (BRASIL, 1971, on-line).

Já no Art. 38, é defendido que “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971, on-line). Contudo, não é

evidenciada a maneira como esse aperfeiçoamento ocorreria, o que abriu espaço para que diversas interpretações e atitudes fossem feitas.

A partir da instituição da Nova República, iniciaram-se as críticas voltadas à relação entre a educação e a sociedade, incluindo a necessidade de implementação de uma política que fomentasse e tratasse da formação docente. Diante disso, iniciou-se a redação daquela que seria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Também é mister ressaltar a criação, em 1982, dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), cujo intuito era melhorar a qualidade da educação e a formação dos professores da educação básica, incluindo os egressos e os atuantes.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 372) explicam que, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, foram realizadas atitudes em prol da “capacitação, reciclagem” e “treinamento [...], que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada”. Em consequência disso, a formação continuada dos professores passou a ser um “produto de consumo” que, no início, era oferecido pelo Estado, mas, depois, passou a ser exigido e adquirido “pelos próprios professores, inclusive sendo” comprado “do próprio Estado” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373).

Oliveira, Souza e Perucci (2018) destacam o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, proveniente da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990, do qual o Brasil foi um dos signatários e que frisou a oferta da educação básica de qualidade. O documento sustenta que a:

[...] educação básica deve estar centrada *na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem*, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma (DECLARAÇÃO..., 1990, on-line, grifo nosso).

Portanto, é evidente que, a partir da década de 1990, a educação básica passa a focar em resultados. Outro documento significativo, de acordo com Ximenes e Melo (2022, p. 741-742), é o:

[...] *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, realizado pela Unesco, em 1993, o qual pretendia alertar os países para a necessidade de se profissionalizar a ação educativa, atuando sobre ministérios, secretarias, instituições formadoras e docentes (Unesco, 1993).

Assim, o projeto de formação docente é tomado como elemento imprescindível para a consolidação do projeto dos reformadores.

Por sua vez, com a elaboração de políticas focalizadas na busca pela qualidade e por resultados, em 1995, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é regularizado e aperfeiçoado, o que levou à inclusão do Brasil na avaliação internacional feita sob os desígnios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁷¹. Esse fato, como consequência, exerceu impacto nas políticas educacionais, que passam a ser moldadas e modificadas por recomendações internacionais em decorrência dos dados obtidos pelas avaliações em larga escala.

Em 1996, mais especificamente, em 20 de dezembro, com a promulgação da atual LDBEN, a configuração das responsabilidades dos entes federados com a educação foi modificada com a presente política de descentralização, o que é explicitado nos artigos 9, 10 e 11 da referida lei (BRASIL, 1996).

Moreira e Lara (2012, p. 207) analisam esse contexto e afirmam que, a partir da década de 1990, houve um discurso insistente e divulgador da estratégia de municipalização como a “melhor saída para a gestão educacional”. Portanto, as políticas educacionais ficaram imersas às políticas de avaliação externa. Organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, assumiram, em decorrência disso, um papel político, influenciando e regulando as agendas dos países-membros sob uma lógica funcionalista de cooperação internacional para a “superação da falta de qualidade, de produtividade, de ações e promoções na educação que causassem certo clima de modernização no país” (MOREIRA, 2015, p. 222).

Sobre a formação continuada de professores, no Art. 67, a LDBEN preconiza que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, on-line).

⁷¹ Moreira (2015, p. 225-226) explica que a “OCDE oferta assessoria técnica aos governos com o intuito de promover contribuições para o desenvolvimento de suas políticas de governança corporativa, divulgando avaliações e diagnósticos que demonstram os resultados de reformas que ocorrem na educação e economia dos países da América Latina e Caribe”.

Além do mais, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância, elaborou alguns programas com a adoção da Educação a Distância (EaD). A finalidade era abarcar a formação dos professores situados em todo o Brasil, em especial, aqueles que exerciam serviço mesmo sem titulação. Logo, a Secretaria de Educação a Distância seria uma espécie de mediadora nas formações inicial e continuada dos docentes, ao transmitir “o novo paradigma educacional conectado às mudanças em curso no âmbito político, econômico e social” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 53). Em consequência disso, a EaD foi institucionalizada e se tornou uma modalidade de ensino no país.

Gatti (2008) também apresenta dois programas de formação continuada vigentes na década de 1990. Trata-se do Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) e do Programa de Educação Continuada (PEC). O PROCAP foi desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e o alvo dele eram os professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais. O objetivo era capacitar, na modalidade a distância, “mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica” (GATTI, 2008, p. 58).

Já o PEC foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ele foi descentralizado regionalmente e visava ao desenvolvimento profissional dos docentes de todo o Ensino Fundamental. As ações foram realizadas presencialmente e com base nas exigências delimitadas pela “rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais” (GATTI, 2008, p. 59). Vale frisar que ambas as iniciativas foram financiadas pelo Banco Mundial⁷².

De acordo com Gatti (2008, p. 59):

[...] o pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela descentralização quase total do programa, prejudicou, em certa medida, o desenvolvimento das capacitações, e [...], em Minas Gerais, os cursos pontuais padronizados e definidos em instância central nem sempre

⁷² Segundo Moreira (2015, p. 222), o “Banco Mundial, desde sua criação, em 1944, tem sido uma agência de assistência internacional focada no desenvolvimento com a função de prescrever políticas e ideias aos governos. Ao relacionar-se com os países credores, atua por meio do diálogo sobre políticas, assistência técnica mediante acordos, regras e operações de caráter confidencial. A história do Banco evidenciou que este financia projetos, mas também possui necessidade de captar mais dinheiro nos mercados financeiros privados. Existe uma ação direta para a criação e expansão da demanda dos serviços do Banco, e assim faz-se necessário manter os clientes para se sustentar”.

refletiram as necessidades dos professores. Além disso, [...] como pontos positivos do PEC a tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações. Os pontos positivos do PROCAP apontados foram: o compromisso das agências central e locais com a capacitação, o agendamento no calendário escolar de cada escola e a criação de incentivo para o professor participar.

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse PNE determinou “as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação” entre 2001 e 2010 (BRASIL, 2001, on-line).

Segundo Hermida (2006), o PNE é uma exigência explicitada na Constituição Federal de 1988⁷³, na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995⁷⁴ e na LDBEN, instituída mediante a Lei nº 9.394/1996⁷⁵. No referido documento, é delimitado que uma das prioridades é a:

4. *Valorização dos profissionais da educação.* Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001, on-line, grifo do autor).

A Lei nº 10.172/2001 asseverava que a qualidade do ensino está diretamente vinculada à valorização do magistério⁷⁶, já que, segundo o documento, sem ela, não há como alcançar “as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino” (BRASIL, 2001, on-line). Também é defendido que os “bons” profissionais do magistério precisam ser mantidos na rede de ensino. Logo, “salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. *Avaliação de*

⁷³ “Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988, on-line).

⁷⁴ “Art. 7º [...] § 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995, on-line).

⁷⁵ “Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, on-line).

⁷⁶ “As preocupações em articular políticas de formação às condições de profissionalização foram sendo incorporadas na agenda global e regional, por força e influência de agências e organismos internacionais”, a exemplo da OCDE. Assume-se, portanto, “que a melhoria da qualidade da educação depende fundamentalmente da valorização profissional e da formação docente” (XIMENES; MELO, 2022, p. 741).

desempenho também tem importância, nesse contexto” (BRASIL, 2001, on-line, grifo nosso).

Mais especificamente acerca da formação continuada, a Lei nº 10.172/2001 explanava que:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública *deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação*, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a *busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior*. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001, on-line, grifo nosso).

Por sua vez, em 2004⁷⁷, o MEC fundou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A incumbência dessa rede é das Secretarias de Educação a Distância e de Educação Básica do MEC em conjunto com os estados, os municípios e os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), a fim de “contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação” (REDE..., [2023], on-line).

Essa política sustenta que a formação continuada deve não apenas contribuir com o desenvolvimento profissional do docente, mas também estimular a melhoria

⁷⁷ É válido frisar que, em 2004, o MEC também fundiu duas secretarias para elaborar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que focava na diversidade, mas, posteriormente, passou a abranger a inclusão social. É possível destacar o desenvolvimento dos seguintes programas na SECADI: “Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas (2004), que financiava projetos de educação indígena, bem como material pedagógico e formação professores; Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (2005), apoiando projetos de IES públicas vinculadas às comunidades indígenas voltados para a formação superior e a permanência de docentes indígenas na graduação; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (2005), cujo foco era a ampliação e o acesso das pessoas negras ao ensino superior; Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), que visava à qualificação de profissionais da Educação para a temática de orientação sexual e de identidade de gênero; e Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005-2006), que destinava a formação de professores para os temas de gênero, orientação sexual e diversidade étnico-racial” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 61).

da qualidade do ensino (BRASIL, 2005a). Além disso, preconiza os seguintes princípios:

[...] a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (BRASIL, 2005a, p. 5).

Em 2005, é promulgado o Decreto nº 5.622/2005, que regulamentou a EaD no país. Nele, EaD é definida como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005b, on-line).

Oliveira, Souza e Perucci (2018) afirmam que, em decorrência disso, aumentou-se a busca por cursos de formações inicial e continuada, os quais passaram a ser ofertados, via EaD, por instituições públicas e privadas. Outro fato importante deste período é o advento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), 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. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública (UNIVERSIDADE..., [2023], on-line).

A ampliação da EaD, segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018, p. 59), suscitou a criação de diversos projetos educacionais, o que inclui “estudos formais em todos os níveis”, “campanhas de alfabetização, cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho, assim como outros campos do sistema educacional”.

Por sua vez, em 2007, é promulgada a Lei nº 11.502, que “modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES). Diante disso, a CAPES passa a subsidiar o MEC na “formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação

básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007a, on-line). Além disso, no § 2º do Art. 2, é afirmado que:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, *utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância* (BRASIL, 2007a, on-line, grifo nosso).

Já em 2009, lança-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁷⁸. Em consequência disso, a antiga Rede Nacional de Formação Continuada de Professores passa a se chamar Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e:

[...] a acolher maior número de projetos de formação das IES. Suas atribuições passaram a ser as de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do FNDE com as IESs e os sistemas de ensino. A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 56).

Gatti, Barreto e André (2011) destacam os seguintes programas que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

O Pró-Letramento é:

[...] um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (PRÓ..., [2023], on-line).

⁷⁸ O PARFOR “é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam” (PLANO..., [2023], on-line).

O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial. Para tanto, usa vídeos e materiais impressos, além de fomentar atividades presenciais e a distância, as quais contam com a presença de professores tutores. Os cursos têm duração de 120 horas, contabilizando, ao todo, 8 meses (PRÓ..., [2023]).

Já o Gestão II substituiu o Gestar I e:

[...] oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula (GESTAR..., [2023], on-line).

Por fim, em 2010, com conclusão prevista para 2012, foi lançada a Especialização em Educação Infantil, a qual visou:

[...] ao atendimento direto aos docentes que atuam em creches e pré-escolas, propiciando-lhes oportunidades de ampliar o conhecimento sobre as características das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos de idade e de relacioná-lo às práticas pedagógicas e às questões de identidade desses profissionais (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 62).

Em 2012, foi instituído o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que objetivava “a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras” (PROGRAMA..., 2012, p. 2). Assim, promoveu:

- Formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização;
- Incentivo aos professores para participar da formação;
- Distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos);
- Aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula;
- Mobilização da sociedade e da comunidade escolar;
- Monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares;
- Aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano;
- Realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 3º ano;
- Apoio pedagógico complementar por meio do Mais Educação;
- Incentivo para as escolas que mais avançarem, face aos objetivos de alfabetização;
- Gestão e monitoramento do programa, em colaboração com estados e municípios (PROGRAMA..., 2012, p. 3-4).

O PNAIC surgiu com o intuito fornecer suporte ao que foi explicitado no Decreto nº 6.094/2007, também conhecido como Compromisso Todos pela Educação, em especial, àquilo que se encontra no inciso II do Art. 2º, que preconiza o seguinte: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007b, on-line).

Outros aspectos do referido decreto que são importantes se encontram nos incisos XIII e XIV do Art. 2º, os quais defendem as seguintes ações:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o *mérito*, a formação e a *avaliação do desempenho*; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo *desempenho eficiente no trabalho*, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional (BRASIL, 2007b, on-line, grifo nosso).

Logo, é visível que o Decreto nº 6.094/2007 relaciona a oferta de melhores condições aos docentes ao desempenho auferido em sala de aula, o que, de sobremaneira, acontece a partir dos resultados dos testes empregados nos estudantes. Esse fato pode ser constatado no Art. 3º, que afirma o seguinte:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007b, on-line).

Para alcançar o proposto, o PNAIC foi estruturado nos seguintes eixos: materiais didáticos e literatura; avaliação; formação continuada de professores alfabetizadores; e gestão, controle e mobilização social. Havia a “projeção de formar até 2015 cerca de 360 mil docentes” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 63). De acordo com Stanguerlin (2014, p. 15), o PNAIC representou “mais uma via do governo no que tange a formação do professor para melhorar os resultados apresentados que são medidos através dos instrumentos oficiais de avaliação”.

Já em 2014, é promulgada a Lei nº 13.005, que materializa o novo PNE, o qual vigora entre 2014 e 2024. No que diz respeito à formação continuada de

professores, é possível destacar a meta 16 e as respectivas estratégias, as quais são apresentadas a seguir:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e *garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino*⁷⁹.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014, on-line, grifo nosso).

Em 2015, após diversos debates, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual delimita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação inicial em nível superior e para formação continuada (BRASIL, 2015), em cumprimento à meta 15⁸⁰ do PNE, e substitui a Resolução CNE/CP nº 2/2002. Segundo Ximenes e Melo (2022), as DCNs representam um avanço, visto que foram democraticamente concebidas, demarcam melhor organicidade nos projetos

⁷⁹ De acordo com o Observatório do PNE, em 2020, apenas “39,5 dos professores da educação básica tinham acesso à formação continuada” (FORMAÇÃO..., [2023], on-line).

⁸⁰ “Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, on-line).

formativos e frisam a importância de haver maior participação do Estado, a fim de fomentar a continuidade da implementação de diretrizes que garantam o desenvolvimento profissional.

No Art. 16 das DCNs, é preconizado que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o *respeito ao protagonismo do professor* e a um espaço-tempo que *lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática*;

IV - o diálogo e a *parceria com atores e instituições competentes*, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso).

A definição exposta é condizente com a apresentada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021, p. 35, grifo nosso), a qual afirma que:

A formação continuada como exercício da historicidade da produção de conhecimento toma a atitude epistêmica e dialética como imprescindíveis para se conhecer e compreender as relações sociais. Nesse prisma, a formação continuada não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita *a análise de questões daquela formação*, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos. Assim, tomamos a formação continuada *como parte integrante da práxis docente*, contendo e estando contida em uma relação dialética. Desse modo, não é possível desconectar a formação do trabalho e da vida do professor.

Contudo, “essas diretrizes representam [...] um dos últimos pilares de um processo quase ininterrupto de constituição da política de formação docente que vinha se delineando de forma mais democrática desde a LDB/1996” (LIMA; AZEVEDO, 2019, p. 133). Isso, porque, em 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff, o então ministro da Fazenda, Joaquim Levy, anunciou um ajuste fiscal

para a classe trabalhadora que consistiu “em duas ações: cortar despesas do governo e elevar a arrecadação – pelo aumento de impostos e outras receitas” (LAPORTA, 2015, on-line). Em maio daquele ano:

[...] o governo anunciou o bloqueio de R\$ 69,9 bilhões em gastos no orçamento de 2015, o maior contingenciamento de recursos da história em termos nominais. *O corte afetou ministérios importantes como das Cidades, Saúde e Educação.* Em julho, foram anunciados mais R\$ 8,6 bilhões em cortes (LAPORTA, 2015, on-line).

Esse fato ocasionou uma interferência negativa nas políticas para formação continuada e, em especial, às metas do PNE. Em 2016, diante da intensificação da crise econômica internacional e até mesmo da crise política que enfrentava o PT, com a “participação de uma parcela da população, especificamente da classe burguesa em suas diversas frações e até mesmo interesse e ações internacionais geopolíticas” (JANUÁRIO, 2020, p. 83), ocorre o golpe de Estado⁸¹, em que Dilma Rousseff deixa o cargo de presidência, que passa a ser ocupado pelo vice, Michel Temer⁸².

Em 2017, é promulgada a Lei nº 13.415, que acresce o inciso IV ao Art. 61 da LDBEN, com a finalidade de permitir que profissionais com notório saber exerçam a docência na educação básica, assim como é visível a seguir:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, on-line).

Macedo (2017, p. 1242) afirma que a exigência apenas do “notório saber” para a prática da docência fomenta a desprofissionalização da profissão, “ao fundamentar-se no argumento do ‘aprender a aprender’ como possibilidade para

⁸¹ Januário (2020, p. 83, grifo da autora) explica que “o Golpe de Estado de 2016 realizou-se de forma sutil, pois engodou uma parcela da sociedade (a classe burguesa e suas frações, classe média, e determinada frações da classe trabalhadora), por intermédio do apoio da grande mídia no incentivo de apresentações deturpadas e manipuladas sobre os acontecimentos anteriores ao golpe de Estado de 2016, incentivando que a população se organizasse em manifestações demandando o *impeachment*”.

⁸² É válido frisar que, ainda em 2016, Michel Temer promulgou a Emenda Constitucional nº 95, a qual estabeleceu um “congelamento” dos investimentos na educação e na saúde por 20 anos. Isso impôs um grande obstáculo para o alcance das metas defendidas não apenas pelo atual PNE (2014-2014), mas também pelo próximo.

indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional”. Além disso, explica que a gênese dessa possibilidade tem raízes nas teorias da administração, as quais se ancoram na “sociedade do conhecimento” e na noção de “educação ao longo da vida”.

A formação em nível superior, para Macedo (2017, p. 1242, grifo da autora):

[...] deve ser o *locus* privilegiado de formação para o trabalho docente na educação básica, por possibilitar, dentre outras coisas, uma formação de caráter omnilateral, capaz de contribuir para a formação do sujeito emancipado e comprometido com a educação da classe trabalhadora.

A afirmação exposta coaduna com PNE, que, na meta 15, busca assegurar que todos os professores da educação básica carreguem uma formação específica de nível superior, a qual deve ser feita no curso de licenciatura da área de conhecimento (BRASIL, 2014). Logo, é possível constatar que a Lei nº 13.415/2017 vai de confronto ao exposto no PNE.

Ainda em 2017, por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como já foi exposto, o documento recebeu críticas e a resistência de educadores e associações que defendem o ensino público e democrático. De acordo com Ximenes e Melo (2022, p. 747), ao retomar à noção de competências:

[...] com a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais do MEC, impactando diretamente as políticas de educação infantil e de formação docente.

Em 2018, é exposta a proposta formativa da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica. Em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, responsável por delimitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Já em 2020, é aprovado o Parecer CNE/CP nº 14/2020. No mesmo ano, o CNE também aprovou a Resolução CNE/CP, nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de

Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Em decorrência disso, entidades nacionais, a exemplo da ANPEd, manifestaram “repúdio e indignação a mais um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil” (MANIFESTO..., 2020, on-line). Isso, tendo em vista que:

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação. Diferentemente do que ocorreu no processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração do Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos (MANIFESTO..., 2020, on-line).

Segundo Aguiar e Dourado (2019, p. 35), dentre os elementos que permeiam a reforma da educação básica, a formação de docentes adquire destaque, tendo em vista que é um elemento “estratégico para materializar a pretendida reforma [...], atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

A BNC-Formação Continuada objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências que são divididas em três dimensões: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (BRASIL, 2020), o que, além de promover um maior domínio sobre a atividade do professor, demarca uma repulsa aos:

[...] estudos e pesquisas nacionais acerca da educação e da formação de professores em um texto que aborda tema de relevância de primeira ordem para a sociedade brasileira [...], a considerar a opção de se referenciar no pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa (POSIÇÃO..., [2023], on-line).

Ademais, segundo Tirol e Jesus (2022), é retomado o paradigma das “competências”, o que era foco da Resolução CNE/CP nº 01/2002, a fim de manter as formações (inicial e continuada) de professores em consonância com a base curricular nacional. Para corroborar com o exposto, os autores exibem um quadro comparativo da recorrência de alguns termos na Resolução CNE/CP nº 02/2015 com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020.

Quadro 9 – Frequência de termos e expressões dispostas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 em comparação com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e a Resolução CNE/CP nº 01/2020

Termo/ Expressão	Resolução CNE/CP n. 02/2015	Resolução CNE/CP n. 02/2019	Resolução CNE/CP n. 01/2020
Acadêmico	08 vezes	01 vez	06 vezes
Afetiva	03 vezes	01 vez	Nenhuma
Ambiental	04 vezes	01 vez	01 vez
Articulação	16 vezes	06 vezes	04 vezes
Cidadania	03 vezes	01 vez	03 vezes
Ciência/Científico/Científica	12 vezes	08 vezes	05 vezes
Cognitivo/Cognitiva	01 vez	02 vezes	07 vezes
Coletivo	04 vezes	02 vezes	01 vez
Competências	01 vez	50 vezes	23 vezes
Cultural	13 vezes	06 vezes	11 vezes
Democrático/Democrática/Democracia	07 vezes	07 vezes	04 vezes
Direitos humanos	08 vezes	03 vezes	04 vezes
Diversidade	16 vezes	04 vezes	04 vezes
Ético/Ética	17 vezes	05 vezes	10 vezes
Étnico-racial	07 vezes	01 vez	Nenhuma
Habilidades	03 vezes	23 vezes	12 vezes
Indígena	08 vezes	02 vezes	01 vez
Interdisciplinar	22 vezes	03 vezes	Nenhuma
Político/Política	34 vezes	08 vezes	17 vezes
Práxis	02 vezes	Nenhuma	Nenhuma
Quilombola	06 vezes	01 vez	01 vez
Social/Sociais	28 vezes	09 vezes	14 vezes
Teórico	06 vezes	Nenhuma	Nenhuma

Fonte: Tirol e Jesus (2022, p. 12).

Atenção pode ser atribuída à presença da palavra “competências”, que, na Resolução CNE/CP nº 02/2015, aparece apenas 1 vez, enquanto, nas resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, ao todo, é exposta 73 vezes. O contrário, por exemplo, acontece com a palavra “*práxis*”, que, na Resolução CNE/CP nº 02/2015, emerge duas vezes, enquanto, nas resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020, não aparece nenhuma vez.

Trata-se de uma marca evidente da presença das pedagogias das competências, que, de acordo com Saviani (2013, p. 437):

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Também é mister expor que, no documento que antecede as novas DCNs, é sustentado que:

[...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação:

- (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
- (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática,
- (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso (BRASIL, 2019, p. 7).

Para Ximenes e Melo (2022), esse fragmento demarca a retórica reformista que se concentra nos índices obtidos pelo país em avaliações, com o intuito de aferir o baixo desempenho às formações de docentes. Trata-se de um procedimento comum na reforma educacional, já que, segundo Freitas (2018):

- Ocorre a padronização, mediante bases nacionais curriculares;
- São realizados testes censitários;
- Aplica-se a responsabilização verticalizada.

Freitas (2018) afirma que, desse modo, espera-se que, ao delimitar aquilo que deve ser ensinado, a escola saberá precisamente o que precisa ser ensinado. Não só, mas os testes averiguarão se a escola transpôs, ou não, o que deveria ter sido ensinado e, por fim, a responsabilização recairá, ao premiar aquele que ensinou e ao penalizar aquele que não ensinou.

A simples existência de metas e de leis de responsabilização, diante do apoio da mídia, exerce:

[...] pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre intermediários, professores e estudantes (FREITAS, 2018, p. 79).

Todas essas atitudes, que parecem ser desconexas, fazem articulações em uma “engenharia de ‘alinhamento’ (bases/ensino/avaliação/responsabilização)”.

Esse fato, por conseguinte, extingue aquilo que é diverso e diminui drasticamente as possibilidades de criação do magistério, que passa a ser “sufocado por assessorias, testes, *plataformas de ensino online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns” (FREITAS, 2018, p. 81, grifo nosso). É em consequência disso que a subseção a seguir se propõe a analisar alguns materiais ofertados pela plataforma “Nova Escola”, com o intento de averiguar o impacto que ela exerce sobre as políticas para formação continuada de professores da educação básica.

4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MEDIANTE A ATUAÇÃO DA PLATAFORMA “NOVA ESCOLA”

Nesta subseção, serão analisados dois materiais selecionados da plataforma “Nova Escola” com base nas categorias dialéticas “contradição”, “totalidade”, “reprodução” e “hegemonia” propostas por Cury (1986). Esse movimento será realizado, com o intuito de investigar os possíveis impactos que a plataforma “Nova Escola” exerce nas políticas para formação continuada de professores da educação básica no país.

Cabe ressaltar que a análise de documentos é importante, visto que, assim como Shiroma, Campos e Garcia (2005) afirmam, os textos podem ser entendidos como produtos e produtores das orientações políticas, neste caso, das orientações relativas às políticas para formação continuada de professores da educação básica. Com eles, é possível averiguar não apenas o que dizem, mas também o que “não” dizem acerca daquilo que pretendem instaurar.

Mais especificamente neste trabalho, os materiais fornecidos e destinados pela plataforma “Nova Escola”, em sua maioria, aos professores que atuam na educação básica do país, são extremamente importantes, uma vez que demonstram o projeto de hegemonia delimitado, em especial, pelo terceiro setor, que atua em redes, com ênfase na Fundação Lemann, principal mantenedora da plataforma, a fim de “produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem”, inserindo-se no bojo do Estado, exercendo influência e angariando prestígio (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 558).

4.2.1 Base docente: o que podemos esperar da formação continuada

O primeiro material a ser analisado se trata da reportagem intitulada “Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada”. Ela foi publicada pela plataforma em 22 de julho de 2020⁸³ e objetiva explicitar, sob a ótica do autor que a escreveu e da própria plataforma, as modificações relativas à formação continuada a partir da publicação da BNC-Formação Continuada.

Inicialmente, é exposto o motivo pelo qual foi motivada a criação de novas diretrizes para a formação continuada de professores:

O professor sempre deve continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira. Os referenciais são estabelecidos para contribuir para especificar a qualidade da atuação docente. Além disso, as oportunidades de desenvolvimento profissional são também uma forma de valorização docente (RAMOS, 2020, on-line, grifo nosso).

O fragmento exibido explicita algumas ideias apregoadas tanto pelo autor quanto pela plataforma “Nova Escola” em relação à formação continuada. A primeira delas pode ser evidenciada no trecho “o professor deve continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua carreira”. Essa afirmação demarca, em especial, a categoria **atualização ao longo da vida**⁸⁴. Segundo Cunha (2011), essa categoria tem o intuito de apresentar a necessidade de inserir, na formação do sujeito, os novos subsídios da ciência e da tecnologia. Contudo:

Se aprendizagem é compreendida numa perspectiva de atualização e inserção na chamada sociedade da informação então teremos de entrar num processo vertiginoso que confronta sempre o sujeito com uma situação de déficite. Tudo indica que nunca estaremos quites com as últimas descobertas da ciência e seus aplicativos e, portanto, somos percebidos em constante desatualização (CUNHA, 2011, p. 564).

Logo, é visível que, em decorrência da Indústria 4.0, que representa, de acordo com Antunes (2020), as modificações no mundo do trabalho por meio da inserção das TDCIs, que são desenvolvidas constantemente, o sujeito é sempre considerado desatualizado. Ao transpor essa noção, em específico, ao labor do

⁸³ Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19384/base-docente-o-que-podemos-esperar-da-formacao-continuada?gclid=Cj0KCQjwryjBhD0ARIsAMLvnF83Wpyq8Aow02YrCWT_ifdSB3_9lcpziddRdtcNAUxXkiGJzo3p5NAaAoZvEALw_wcB. Acesso em: 23 maio 2023.

⁸⁴ As categorias políticas evidenciadas na análise documental dos materiais selecionados serão negritadas durante a pesquisa.

docente, reproduz-se a culpabilização do profissional pela improvável “incompetência”, ocultando o contexto exploratório do capitalismo e a corrida pela hegemonia exercida pelo terceiro setor, a exemplo da Fundação Lemann, que utiliza a plataforma “Nova Escola” para propagar essa ideia.

Vale ressaltar que, segundo Shiroma (2003, p. 66), mediante a inserção dos professores na “cultura da avaliação” instaurada no governo de Fernando Henrique Cardoso, alguns termos, tais como “competência, excelência, mérito, produtividade” [...] “adquirem tal valoração positiva que ninguém quer ser identificado com os antônimos: incompetente, medíocre, improdutivo”. Assim, edifica-se um consenso ao redor da reforma e são adquiridos adeptos.

Outra categoria política evidente é **a qualidade da atuação do professor**, a qual, de acordo com o excerto, será mensurada com base naquilo que consta nos referenciais, a exemplo da BNC-Formação Continuada. Saviani (2020) explica que a noção de ter uma “base comum nacional”, ao longo do tempo, não se coincidia com parte comum do currículo⁸⁵, nem com currículo mínimo, mas:

[...] sendo, antes, um princípio a *inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país*. Como tal, *seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo*, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas *deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas*, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos *aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação* (SAVIANI, 2020, p. 22, grifo nosso).

No entanto, assim como já foi relatado, a construção da BNCC não foi um processo de elaboração democrático. O mesmo fato se aplica à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada, que delimitam as expectativas, isto é, as competências esperadas do profissional docente. Logo, diante da lógica contraditória do capital, o professor compreendido como “qualificado” é aquele que se adequa fielmente às prerrogativas exibidas no documento, o que demonstra que:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que *a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos*

⁸⁵ Em suma, “currículo é o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2020, p. 9, grifo do autor).

parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2020, p. 23, grifo nosso).

Em decorrência disso, o docente se depara somente com “o conhecimento operacional de métodos de aprendizagem e o domínio das competências as quais se fará desenvolver nos alunos” (PEREIRA, 2019, p. 121), com a finalidade de que eles obtenham boas notas nos testes padronizados, os quais inserem a escola em um “sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*)” (FREITAS, 2018, p. 80) e responsabilizam não apenas a escola, mas, principalmente, o docente pela “qualidade” da educação ofertada, que é averiguada a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

A última categoria averiguada no fragmento inicial é a que trata das **oportunidades de desenvolvimento profissional**. Na Resolução CNE/CP nº 1/2020, é sustentado que a formação continuada dos professores abrange:

Art. 9º *Cursos e programas flexíveis*, entre outras ações, mediante *atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais*, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por *organizações especializadas* ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020, p. 104).

O fragmento exposto demarca uma flexibilização para a realização dos cursos de formação continuada, além de possibilitar a oferta das formações por organizações intituladas “especializadas”, como a plataforma “Nova Escola”. Outra categoria presente na reportagem é o **alinhamento da abordagem didático-metodológica da BNC-Formação Continuada à BNCC**, assim como é visível a seguir:

Os 10 fundamentos pedagógicos estabelecidos para os cursos de formação inicial docente na BNC-Formação (veja aqui) são reiterados para a formação continuada. Entre os fundamentos, está uma “abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos, da criatividade e do pensamento crítico, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas” (RAMOS, 2020, on-line).

Desse modo, é possível concluir que, embora seja alegado que a BNCC não seja propriamente um currículo, assim como Saviani (2020) apregoa, ao vincular a BNCC às avaliações em larga escala, são indicados os “parâmetros para a organização e o funcionamento do ensino e do currículo em todo o país”, o que promove “um processo de avaliação estandardizado marcado pelo reducionismo, pelo controle e pela ênfase no controle dos resultados” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 301).

Por fim, Ramos (2020, on-line) demarca a categoria **responsabilidade docente pela melhoria da aprendizagem dos estudantes**, ao sustentar que as cinco características⁸⁶ presentes na BNC-Formação Continuada “[...] são tidas como de impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes”. São elas: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 104). Evangelista e Triches (2014) discorrem que se trata de uma ideia que integra as reformas educacionais desde a década de 1990 e que se intensificou nos últimos anos.

Assim, a educação se torna um elemento usado pela classe dominante para explicar a existência dos problemas socioeconômicos, ocultando a real causa e os reais interesses existentes. Desse modo, é asseverado que “a falta de educação formal ou uma de má qualidade produz o atraso nacional, perspectiva própria da Teoria do Capital Humano⁸⁷”. Uma educação compreendida como “qualificada”,

⁸⁶ Vale reforçar que essas características, segundo Ramos (2020), foram provenientes de um estudo feito pela Fundação Carlos Chagas, outra instituição do terceiro setor presente na constituição do documento.

⁸⁷ Segundo Lima Filho (2002, p. 76-77), nos “anos 50 e início da década seguinte, Gary BECKER e Theodore SCHULTZ elaboraram as formulações principais da chamada teoria do capital humano. Segundo os autores, as atividades que influenciam a renda das pessoas seja a educação, a formação no trabalho, o cuidado médico, a emigração etc.- são denominadas inversão em capital humano. Assim, os trabalhadores chegariam ao mercado de trabalho com diferenças inatas e também com diferentes qualificações, resultantes de maior ou menor tempo dedicado a adquiri-las, ou seja, a sua

portanto, sob a ótica reproduzida pela classe dominante, seria aquela que promoveria o desenvolvimento tecnológico e a “inovação da produção para os quais o empresariado é considerado um excelente parceiro” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 49).

Logo, os docentes devem se ajustar às ideias e assumir as atitudes reproduzidas pela classe dominante, a fim de que possam ser considerados “bons” professores e que transmitam um ensino de “qualidade”. Não só, mas ao serem delimitados como os responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos estudantes, as escolas e, em específico, os professores, são responsabilizados e penalizados pelas políticas de responsabilização verticalizadas (FREITAS, 2018), como uma forma de coagi-los e de serem inseridos na lógica neoliberal presente na educação.

4.2.2 Desmistificando o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula

Por sua vez, o curso avulso intitulado “Desmistificando o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula” foi escolhido, uma vez que objetiva demonstrar as mudanças da mais recente reforma do Ensino Médio. Ele foi elaborado por três profissionais em uma parceria entre a plataforma “Nova Escola”, o Skills for Prosperity e o governo do Reino Unido, com o apoio do Movimento pela Base.

O curso se encontra disponível⁸⁸ gratuitamente na plataforma e tem seis unidades e 14 módulos. Há textos, vídeos e infográficos que tratam, sob a perspectiva dos elaboradores, da reforma do Ensino Médio. Inicialmente, cabe ressaltar a categoria **melhoria do engajamento e da aprendizagem dos estudantes** a partir do novo Ensino Médio, o que é visível na descrição a seguir:

inversão em capital humano. As diferenças salariais apenas seriam reflexos das diferentes inversões em capital humano. Ao investir em seu capital humano, as pessoas sacrificam uma renda atual que poderiam obter ao trabalhar ou aplicar o equivalente gasto em qualificação em um outro investimento rentável, em prol de uma esperada renda futura (TOHARIA, 1993; MACEDO, 1982)”. Assim, “a Teoria do Capital Humano ganhou corpo, ensinando que a competência individual poderia levar ao sucesso ou ao fracasso, dependendo do esforço de cada indivíduo, pois as oportunidades são 'iguais' para todos. As escolas passaram então, rapidamente, a desenvolver as competências e habilidades dos estudantes e, em consequência, esvaziar os conteúdos científicos” (ALBA, 2019, p. 16).

⁸⁸ Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/11993/desmistificando-o-novo-ensino-medio-que-e-e-como-leva-lo-para-a-sala-de-aula/resumo>. Acesso em: 23 maio 2023.

Nesta unidade, você poderá compreender como o Novo Ensino Médio impactará o seu cotidiano na escola, bem como os avanços que a nova política apresenta para a melhoria do engajamento e da aprendizagem dos estudantes nessa etapa escolar.

Novamente, o que é demonstrado é o ocultamento histórico no que se refere à hegemonia presente no contexto de lançamento da reforma do Ensino Médio sobre a própria classe trabalhadora, o que inclui alunos e, em especial, professores, a fim de atender às novas demandas do mundo do trabalho, ao retirar ou flexibilizar as disciplinas entendidas como “estratégicas” e ao “substituir a educação pela aprendizagem por competências, o que desqualifica a formação geral e profissional dos mais jovens” (COSTA; SILVA, 2019, p. 7).

Além disso, no decorrer do curso⁸⁹, é apresentada a seguinte afirmação:

Há muitos anos, especialistas, governos, ONGs e outros atores do sistema educacional têm discutido a importância de propor uma "virada de chave" nessa etapa de ensino, pois seus resultados de aproveitamento acadêmico e inclusão apresentaram-se sempre muito insatisfatórios. O que isso significa?

- De acordo com dados consolidados pelo Anuário da Educação Básica de 2021 produzido pelo Todos pela Educação, em 2020, apenas 7 em cada 10 jovens de até 19 anos concluíram o Ensino Médio;
- Além disso, o Ensino Médio é a etapa com o menor IDEB e teve uma trajetória de estagnação até a última publicação do índice, em 2019; Isso se verifica pela porcentagem de estudantes com aprendizagem adequada ao fim da etapa: em 2019 eram apenas 37,1% em Língua Portuguesa e somente 10,3% em Matemática. **Preocupante, não é?**

No excerto, está presente a categoria **gestão por resultados**, em que a educação é auferida por meio de avaliações. Nesse aspecto, também se conjectura a responsabilização, que, de acordo com Shiroma e Evangelista (2011, p. 127), gera impactos nas políticas para as formações inicial e continuada de professores, visto que é preciso entendê-lo como um eixo que visa “instituir novos modos de governar a educação”, com destaque para a ideologia gerencialista. O discurso gerencialista na educação se preocupa:

⁸⁹ É válido expor que, no decorrer do curso, também são sugeridos vídeos, os quais, em sua maioria, foram produzidos por entidades do terceiro setor, a exemplo deste excerto: “Abaixo você tem acesso a materiais que podem te ajudar a aprofundar seus conhecimentos sobre os pontos abordados ao longo desse módulo. Assista ao vídeo elaborado pelo Movimento pela Base, Novo Ensino Médio em Profundidade”. Trata-se de mais uma maneira de deixar o ensino público à margem e semelhança das prerrogativas desse setor.

[...] com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. [...] Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre fins” (CLARKE; NEWMAN; 1997, p. 148, tradução nossa).

Além disso, no decorrer do curso, é frisada a responsabilização do professor e de todos os profissionais da educação pelo desenvolvimento das competências evidenciadas na BNCC, quando é sustentado que:

De antemão, precisamos deixar claro que essas competências não servem apenas para o Ensino Médio, mas para toda a educação básica brasileira. Além disso, elas não devem ser apenas responsabilidade de um grupo de docentes e sim de todos os profissionais da educação.

[...]

A organização e proposição mais explícita dessas 10 competências têm como objetivo facilitar e relembrar a todos os profissionais da educação a manutenção desses objetivos ao longo do processo educativo.

É evidenciada a categoria **gerenciamento da formação**. O professor, ao ser esvaziado da própria “potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital”, focando apenas nas competências dispostas no documento, é direcionado a perder e a enfraquecer a sua própria autonomia docente e, inclusive, o fomento às reflexões que propiciam o contato com “o conhecimento histórico”, “socialmente produzido e sistematizado” (PEREIRA; EVANGELISTA, 2019, p. 82).

Outra categoria que pode ser evidenciada é a **benchmarking**, já que, durante o curso, é exposto o seguinte fragmento:

A rede estadual de ensino de Alagoas, por exemplo, visando a um ambiente para desenvolvimento de estratégias didáticas que proporcionam um aprendizado mais eficaz, além de otimizar o uso do tempo da aula, criou o Ateliê Pedagógico, que consiste em construir salas temáticas caracterizadas de acordo com o componente curricular ou área de conhecimento, tornando o ambiente mais funcional ao desenvolvimento das aulas e mais atrativo ao aprendizado.

A categoria **benchmarking** está relacionada às boas-práticas feitas por uma escola ou por um docente para demonstrar o desempenho obtido por ele(a) em determinada tarefa⁹⁰ e à instauração da meta-regulação, o que promove impactos

⁹⁰ É válido reforçar que a quantia de tarefas que o docente já exerce durante o labor é demasiadamente grande, o que também prejudica o tempo para que o profissional possa refletir

em toda a classe educadora e fomenta a elaboração de políticas focadas no modelo gerencial, que emerge da “teoria da escolha pública”, se assenta na competitividade entre escolas, induzida por novos processos de avaliação enquanto instrumentos privilegiados de regulação e metaregulação de tipo mercantil. Trata-se de uma cultura que defende a privatização em seu sentido pleno ou como modo de gestão nas organizações públicas, mediante:

[...] mercados internos no seu seio; o elogio à liderança individual; o empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas pela racionalidade econômica; a livre escolha, em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro de referência que coloca o cliente e o consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, escrutináveis através de complexos e rigorosos processos de avaliação (LICÍNIO, 2011, p. 17).

Esse fato explicita as modificações corroboradas não apenas na gestão escolar e no labor docente, mas também na própria identidade desse profissional, tendo em vista que se passa a empregar e a auferir a performatividade do professor, ferramenta usada para calcular a “qualidade”, a validade e a produtividade de alguém ou de uma instituição (BALL, 2002), neste caso, o docente, em determinado local, a partir da avaliação, o que, em grande parte, sobressaem-se as avaliações em larga escala, mediante as notas obtidas pelos discentes. Logo, além de modificar a identidade docente, a performatividade impacta as interações com aqueles que integram a mesma classe, ao fomentar a competitividade, o que gera “um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum” (BALL, 2002, p. 9).

Outra categoria é a **valorização do privado**, já que, caso os professores tenham dúvidas acerca da implementação do novo Ensino Médio, é indicada outra plataforma de outra instituição que também pertence ao terceiro setor, assim como é visível a seguir:

Desse modo, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento profissional seguem atrelados a habilidades socioemocionais como autoestima, autonomia, perseverança, protagonismo para traçar objetivos e alcançar metas para a vida pessoal, social, acadêmica e profissional, em projetos para o hoje e para o amanhã.

sobre a própria profissão e faz com que ele busque meios de se enquadrar aos preceitos hegemônicos mediante o acesso a determinados conteúdos, como os ofertados pela plataforma “Nova Escola”.

Por exemplo, a Plataforma Nosso Ensino Médio, iniciativa do Instituto Reúna, Instituto Iungo e Itaú Educação e Trabalho, proporciona um programa de formação gratuito para professores e gestores escolares, e foi feita para colaborar com o desenvolvimento profissional dos educadores e apoiar a implementação do Novo Ensino Médio. Nela, você encontra formação específica em Projeto de Vida.

Portanto, além de ser dominado pelos preceitos difundidos por instituições do terceiro setor, o professor se vê obrigado a cumprir, além da própria jornada exaustiva de trabalho, o compromisso em desenvolver várias habilidades socioemocionais em todos os discentes. Isso demarca certa responsabilização docente pelo avanço do país em relação aos problemas sociais e econômicos, configurando-o um “superprofessor”, que deve desenvolver determinadas habilidades nos alunos, para que eles não sejam “fracassados e desempregados” (EVANGELISTA, 2012, p. 9).

Ao término desta seção, que buscou a realizar a análise dos impactos da atuação da plataforma “Nova Escola” nas políticas para formação continuada de professores, foi possível identificar, por meio da análise documental e dos dois materiais selecionados, nove categorias políticas que têm sido delineadas e difundidas nos conteúdos de formação, assim como é exposto no Quadro 10.

Quadro 10 – Categorias encontradas nos materiais analisados

MATERIAL	CATEGORIAS
Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atualização ao longo da vida 2. Qualidade da atuação do professor 3. Oportunidades de desenvolvimento profissional 4. Alinhamento da abordagem didático-metodológica da BNC-Formação Continuada à BNCC 5. Responsabilidade docente pela melhoria da aprendizagem dos estudantes
Desmistificando o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhoria do engajamento e da aprendizagem dos estudantes 2. Gestão por resultados 3. Gerenciamento da formação 4. Benchmarking 5. Valorização do privado

Fonte: a autora (2023).

O que fica evidente é que as categorias políticas encontradas estão consonância com as exigências impostas pela BNCC e pela BNC-Formação, que ordenam aos profissionais que se adequem às exigências atribuídas pelo terceiro setor, com ênfase no protagonismo da Fundação Lemann, que atuou veemente na formulação da BNCC via Movimento Pela Base, com o intuito de que sejam formados indivíduos condizentes com as imposições perpetradas pelo capital. Esses mecanismos constituem princípios formuladores de políticas educacionais para a constituição identitária dos docentes e para as políticas de formação continuada de professores da educação básica, que precisam se moldar em prol dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala e das recomendações internacionais, que, no Brasil, são executadas, em grande parte, pelo terceiro setor.

5. CONCLUSÃO

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente (FREIRE, 1996, p. 11).

Esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar a plataformização da educação a partir da atuação da plataforma Nova Escola, com o intuito de investigar as influências dela nas políticas para formação continuada de professores da educação básica. Entretanto, para alcançar o objetivo geral, foram tecidos objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico foi: entender as reformulações assumidas pelo Estado brasileiro, com o intuito de averiguar a expansão da atuação do terceiro setor, a instauração de redes políticas e a inserção de plataformas na educação. O percurso evidenciado foi feito na seção 2, intitulada “Mercado educacional, redes políticas e plataformização”. A mundialização do capital, que simboliza uma nova disposição do capitalismo mundial, a fim de fomentar, de maneira agressiva, a ascensão do capital financeiro, a partir, em especial, da exacerbada cobrança pela produtividade por parte da classe-que-vive-do-trabalho (CHESNAIS, 1996), impulsionou um preceito econômico de regulação da política denominado “neoliberalismo”, que teve os primeiros passos nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha e estimula a existência de um Estado mínimo.

A partir do Consenso de Washington, os preceitos do neoliberalismo chegam até a América Latina e, no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso promove privatizações. Ademais, visualiza-se um processo de alinhamento das políticas educacionais ao movimento global, o que inclui o gerencialismo e a intensificação da relação público e privado, instaurando um Estado mínimo na execução das políticas sociais, dentre elas, a educação. Essas configurações são contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que delineou algumas

mudanças na administração pública, mediante o fomento da Nova Gestão Pública (NGP), a qual representa algumas modificações executadas no fim do século XX, com o objetivo de tornar o Estado mais “eficiente” a partir do “enxugamento” dele.

Além disso, na década de 1990, em especial, em detrimento da noção neoliberal de que o Estado é ineficiente e a lógica do mercado é a ideal, consolidou-se a atuação do terceiro setor no âmbito público, o que atinge a educação. Várias legislações foram elaboradas e aprovadas para que acontecesse essa inserção, e a educação, por conseguinte, tornou-se um verdadeiro campo de disputa e enfrentamentos com diversos segmentos: público, privado, movimentos sociais e terceiro setor. Ademais, a partir da intensificação da atuação de organismos internacionais na implementação de políticas educacionais, houve a exigência de que fossem elaborados Planos Educacionais de Educação, a exemplo do PNE, no Brasil, o que impulsionou os investimentos realizados pelo setor privado na educação pública.

Diante da crise financeira mundial de 2008, o modelo de acumulação flexível, que tem características predominantemente neoliberais, teve uma queda. No entanto, ao contrário de extinguir os métodos neoliberais, o Estado buscou “aprofundá-los dentro das novas condições econômicas” (TONELO, 2021, p. 185). As denominadas “novas condições econômicas” promoveram reorganizações nos princípios da NGP, instituindo a Pós-NGP. Nela, os mecanismos das redes de políticas e a plataformização passaram a ser caminhos para a elaboração e a execução de políticas. Nesse contexto, intensificou-se a ação de organizações sociais, fundações e movimentos do terceiro setor na edificação e no controle das políticas educacionais, constituindo uma verdadeira reforma na educação em meio a um contexto globalizado e tecnológico (SHIROMA, 2020).

Todavia, o processo de reforma não acontece de modo evidente, tendo em vista que aqueles que reformam exercem as próprias ações a partir da conexão em rede, que propaga o conceito de sociedade e educação desses reformadores (BALL, 2014). Esse fato possibilita que várias fundações, a exemplo da Fundação Lemann, tornem-se *think tanks* dos governos e empreendam cada vez mais nas políticas educacionais.

Além disso, ainda em defronte à crise financeira mundial de 2008, o capitalismo entendido como “avançado” passou a focar na obtenção de uma matéria-prima: os dados (SRNICEK, 2016). Por conseguinte, emergem as

“plataformas”, que realizam a monopolização, a extração, o estudo e o uso dos dados registrados. Contudo, para que consigam os dados, as plataformas necessitam dos efeitos de rede, isto é, de que cada vez mais usuários as acessem, a fim de que adquiram poder e valor (SRNICEK, 2016). Isso levou à instauração de um fenômeno presente, inclusive, na educação: a plataformização, que, “além de afetar o comportamento dos estudantes e as práticas de ensino”, também afeta “a organização das escolas e universidades e, pode-se argumentar, a educação (pública) como tal” (DIJCK; POELL, 2017, p. 579, tradução nossa).

O segundo objetivo específico foi: compreender a história da plataforma Nova Escola, expor os materiais e os conteúdos ofertados, e destacar as parcerias estabelecidas, especialmente mediante o vínculo com a instituição mantenedora, ou seja, a Fundação Lemann, com a finalidade de analisar a constituição das redes políticas. A análise preconizada foi feita na seção 3, denominada “Plataforma ‘Nova Escola’ e a constituição de redes políticas”. Nela, foi evidenciado que a plataforma “Nova Escola”, antes de se corporificar enquanto plataforma e ser mantida pela Fundação Lemann, existia em forma de revista e era mantida pela Fundação Victor Civita, que, desde 1969, atuava na educação.

A Nova Escola, enquanto revista, surgiu em 1986 e era destinada mensalmente aos professores da educação básica do país, seja por meio do envio direto às escolas mediante um acordo estabelecido entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação, seja por meio de vendas avulsas. Esse fato, em 2004, levou à Nova Escola a adquirir o título de segunda maior tiragem de revista do país. Entretanto, entre 2012 e 2015, o número de leitores da revista decaiu abruptamente e, diante da interrupção do PNBE - Periódicos, o qual fomentava a publicação da revista a partir da destinação de verbas, em dezembro de 2015, a Revista Nova Escola passou a ser mantida pela Fundação Lemann.

A Fundação Lemann, por sua vez, tem, como presidente, Jorge Lemann, que, até 2022, era o homem mais rico do Brasil. Desde 2003, a Fundação Lemann propaga determinado caráter “filantrópico”, mas é a partir de 2010 que passa a atuar de maneira mais intensa nas políticas públicas, o que intensificou o patrimônio líquido de Jorge Lemann. Em 2013, com foco na educação pública do país, a Fundação Lemann inicia a organização e os investimentos em um “movimento” que proporcionou impactos extremamente fortes no ensino: o Movimento pela Base.

O Movimento pela Base é constituído por vários indivíduos, empresários, políticos e instituições, sobretudo, as do terceiro setor, que aprogoaram a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que se deu com base no *Common Core State Standarts Initiative*, e da Reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma estratégia utilizada pela Fundação Lemann, a fim de não somente promover padrões nacionais de aprendizagem, mas inserir-se no bojo do próprio Estado, influenciar o ensino público do país e adquirir notoriedade.

A padronização e a notoriedade em questão são garantidas, sobretudo, mediante o uso da plataforma “Nova Escola”, que emergiu em decorrência do processo de elaboração da BNCC, que, mesmo com embates propostos por profissionais e associações engajados em prol de um ensino público de qualidade e democrático a todos, continuou a vigorar. A elaboração da BNCC fomentou a necessidade de serem criados recursos tecnológicos e, em uma parceria entre a Google e a Fundação Lemann, em março de 2017, surge a plataforma “Nova Escola”.

A plataforma “Nova Escola” “produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais” (A NOVA..., [2022], on-line) aos professores e aos gestores da educação básica brasileira em consonância com a BNCC, o que, novamente, demonstra a tática empregada pela Fundação Lemann para exercer a própria hegemonia sobre o ensino público do país, utilizando-se, para tanto, do Movimento pela Base para a edificação da BNCC e da plataforma “Nova Escola” para a aplicação do conteúdo da BNCC na sala de aula, deixando os objetivos de aprendizagem “a serviço das competências” (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 118).

No entanto, apenas a instauração de uma plataforma não conseguiria fomentar aquilo que a Fundação Lemann gostaria. Para alcançar os 3,8 milhões de pessoas que a própria fundação alega receber mensalmente (JUNTE-SE..., [2022]), a Fundação Lemann estabeleceu parcerias, constituindo uma verdadeira rede, o que ficou explicitado na Figura 17. As parcerias se deram, principalmente, com o terceiro setor, cujas instituições, sobremaneira, asseveram que o ensino público do país é “desqualificado” e que, em decorrência disso, depende delas, que seriam as responsáveis por propiciar a efetiva qualificação dele (EDUCAÇÃO..., [2022]).

Assim, mediante os efeitos de rede, os quais são proporcionados pela união, sobretudo, das instituições do terceiro setor na utilização e na respectiva difusão da

plataforma “Nova Escola” (POELL; NIEBORG; DIJCK, 2020) aos profissionais da educação, a plataforma “Nova Escola” adquire notoriedade e a filantropia tem a atuação fortalecida na agenda relativa às políticas públicas, em especial, às políticas educacionais, e na prestação de serviços à educação.

Além do mais, emerge um novo tipo de governança, agora, em “rede”, com a finalidade de que vários setores proponham “soluções” às problemáticas comuns e que a relação entre a sociedade civil e o Estado seja modificada, “ocultando”, mediante a fluidez dessas redes, os respectivos participantes, e os inserindo cada vez mais no bojo do Estado, a partir da promoção e da execução das políticas sociais, como a educação. Em consequência disso, é constatável que a atuação de instituições provenientes especialmente do terceiro setor, a partir da plataforma “Nova Escola”, proporciona impactos ao ensino público, tendo em vista que o gerencialismo é instaurado e são inseridos “a competição e o empreendedorismo no cerne do projeto de educação” (BALL, 2008, p. 753, tradução nossa).

O terceiro objetivo específico foi: evidenciar os percursos político e histórico da formação continuada de professores da educação básica no Brasil, com o objetivo de refletir sobre os impactos da plataforma Nova Escola às políticas para formação continuada de professores da educação básica. Esse estudo foi realizado na seção 4, chamada “Impactos da plataforma ‘Nova Escola’ nas políticas de formação continuada para professores da educação básica do Brasil”. Nela, é exposto que a formação continuada de professores emerge pela primeira vez somente na segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que se materializou mediante a Lei nº 5.692/1971, cujo caráter é estritamente o de “aperfeiçoamento”.

A partir da década de 1990, contudo, a educação básica atribui foco nos resultados e, por conseguinte, mais especificamente, em 1995, o Brasil foi incluído na avaliação internacional realizada pela OCDE, o que fez com que as políticas educacionais passassem a ser modificadas com base em recomendações internacionais, que tecem desígnios ancoradas nos resultados obtidos pelos testes em larga escala aplicados pelo país.

Ainda na década de 1990, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual, no Art. 67, garante o licenciamento periódico remunerado para a formação continuada (BRASIL, 1996). Além disso, é válido frisar que, a partir da regulamentação da EaD no país mediante o Decreto nº 5.622/2005,

foi fomentada a busca por cursos, tanto advindos de instituições públicas quanto advindos de instituições privadas, que oferecessem formação continuada.

Vários programas foram elaborados durante os anos 2000 para fomentar a formação continuada. Já em 2014, emerge o atual PNE, que, na Meta 16, objetiva garantir que todos os profissionais da educação básica recebam formação continuada na respectiva área de atuação, considerando as necessidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014). Para alcançar o exposto, a estratégia 16.2 explicita a necessidade de consolidar a “política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014, on-line).

Em decorrência disso, em 2015, é aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação inicial em nível superior e para formação continuada (BRASIL, 2015), o que representou uma conquista, dado que, no processo, houve esforços em conceber uma via democrática de discussão e elaboração, ao elencar a necessidade de o Estado expandir a própria atuação no que diz respeito à instituição de diretrizes que garantam o desenvolvimento profissional. Entretanto, essas diretrizes representam um dos últimos avanços na construção democrática de uma política de formação docente, já que, ainda em 2015, foi anunciado um expressivo ajuste fiscal à classe-que-vive-do-trabalho, o que impactou, sobretudo, as políticas educacionais, incluindo as políticas para formação continuada de professores.

Por sua vez, em 2017, foi acrescentado o inciso IV ao Art. 61 da LDBEN mediante a Lei nº 13.415/2017, que permite que profissionais com notório saber exerçam a atividade docente na educação básica (BRASIL, 2017). Esse fato evidencia um processo de desprofissionalização docente em detrimento da precarização imposta. Ainda no mesmo ano, foi aprovada a BNCC e, em 2020, é promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A BNC-Formação Continuada, indo na contramão daquilo que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 apregoava, fomenta a pedagogia das competências, o que está em consonância com a própria BNCC, com o intuito de que a classe-que-vive-do-

trabalho adquira comportamentos flexíveis e se ajuste às necessidades do capital em prol da própria sobrevivência (SAVIANI, 2013). Em consequência disso, a classe docente também é atingida, visto que se encontra “engessada” em relação ao próprio labor e permeada por instituições privadas que prestam assessoria e propagam testes e manuais padronizados, como a BNC-Formação.

Em relação às análises dos dois materiais selecionados, isto é, uma reportagem e um curso veiculados pela plataforma “Nova Escola”, foram apreendidas algumas categorias políticas que são apresentadas no Quadro 10, como: atualização ao longo da vida; qualidade da atuação do professor; oportunidades de desenvolvimento profissional; alinhamento da abordagem didático-metodológica da BNC-Formação Continuada à BNCC; responsabilidade docente pela melhoria da aprendizagem dos estudantes; melhoria do engajamento e da aprendizagem dos estudantes; gestão por resultados; gerenciamento da formação; benchmarking; e valorização do privado. Esses preceitos estão em consonância com a lógica reformista da educação preconizado por recomendações internacionais, que, no Brasil, são executadas por diversas instituições, sobretudo, do terceiro setor, a exemplo da Fundação Lemann, a fim de moldar os professores e as formações a eles dirigidas sob a lógica mercantilista.

As análises apreendidas nesta pesquisa dão luz para que novos estudos sejam realizados com enfoque na plataforma “Nova Escola”, uma plataforma cuja mantenedora é a Fundação Lemann e que executa o projeto de (con)formação proposto aos docentes da educação básica do Brasil. A finalidade é a de que essa classe-que-vive-do-trabalho seja cada vez mais fortalecida e atenta aos auspícios em que se encontra imersa, a fim de que atendamos ao chamado da Pedagogia da Autonomia proclamada por Paulo Freire (1996) na epígrafe desta última seção. É necessário combater a ideologia fatalista que fomenta o discurso neoliberal e que adentra cada vez mais as escolas e as formações direcionadas aos profissionais da educação. Logo, esta dissertação visa atender a esse chamado!

REFERÊNCIAS

+6000 planos de aula gratuitos e alinhados à BNCC. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

A NOVA Escola. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACERVO Nova Escola. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/revista-digital?tipo=nova-escola>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília, DF: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

AGÊNCIA BRASIL. É perigoso aceitar cookies? Entenda por que os sites pedem para você aceitá-los. **Tribuna**, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://tribunapr.uol.com.br/noticias/brasil/e-perigoso-aceitar-cookies-entenda-por-que-os-sites-pedem-para-voce-aceita-los/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da Educação no Brasil**: da proposta do Banco Mundial a incorporação nos Planos Nacionais de Educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, Antônio Marcos dos Santos; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fundação de apoio à universidade: uma discussão sobre o conflito entre o público e o terceiro setor. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 3, p. 486-507, set./dez. 2007.

ALVES, Giovanni. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica. **Blog da Boitempo**, 21 set. 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.

ANDRADE, Daniel Pereira. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 109-135, 2019.

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. 1 a 5 de fevereiro de 2021. "Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada". [S. l.]: ANFOPE, 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. *In*: GROHMANN, Rafael (org.). **Os laboratórios do trabalho digital**: entrevistas. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 33-38.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. [S. l.: s. n.], [2022]. Disponível em: <https://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Antunes,%20Ricardo/Toyotismo%20-%20Ricardo%20Antunes.pdf>. Acesso em: 9 maio 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ARAÚJO, Cecília. Para fazer a diferença no 3º setor é preciso dialogar com as políticas públicas. **Estudar na Prática**, 19 nov. 2014. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/para-fazer-a-diferenca-no-3o-setor-e-preciso-dialogar-com-as-politicas-publicas/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ARAÚJO, Helen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular**: a política investigada por redes. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

AULA Magna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (124 m 13 s). Publicado pelo canal ppgeitajai. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m05ul_ORQcc. Acesso em: 10 set. 2022.

ÁVILA, Lúcia Aparecida de. **Análise da Revista Nova Escola Gestão Escolar: o projeto educacional da Fundação Victor Civita**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas 'boas-práticas'. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR*, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: [s. n.], 2016.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School?** Maringá: Eduem, 2021.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. New philanthropy, new networks and new governance in education. **Political Studies**, v. 56, p. 747-765, 2008.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **3ª versão do parecer**. (Atualizada em 18/09/19). [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1995]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.** 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, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm. Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: objetivos, diretrizes, funcionamento. Orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2005a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 49, n. 206, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRETTAS, Tatiana. Os fundamentos do processo de financeirização no capitalismo contemporâneo. **O comuneiro**, [2022]. https://www.ocomuneiro.com/nr02_06_Os%20fundamentos%20do%20processo%20de%20financeirizacao.htm. Disponível em: 20 abr. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, v. 19, n. 2, 2019.

CALLON, Michel. Redes tecno-económicas e irreversibilidad. **Redes**, v. 8, n. 17, 2001.

CASILLI, Antonio. O trabalho digital além da uberização. *In*: GROHMANN, Rafael (org.). **Os laboratórios do trabalho digital**: entrevistas. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 27-32.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 3, p. 389-406, 2008.

CAVALCANTE, Pedro. Convergências entre a governança e o Pós-Nova Gestão Pública. *In*: IPEA. **Boletim de Análise Político-Institucional**. Brasília, DF: Ipea, 2018. p. 17-23.

CHAUI, Marilena. Direitos humanos e medo. *In*: FESTER, Antônio Carlos Ribeiro (org.). **Direitos humanos e...** energia, criança, urbanismo e dívida externa. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The managerial state**. London: Sage, 1997.

COMO planejar na Educação Infantil com a criança no centro do processo? **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/cursos>. Acesso em: 1 jun. 2022.

CONHEÇA a Nova Escola. **Nova Escola**, [2022a]. Disponível em: <https://novaescola.gupy.io/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CONHEÇA o Nova Escola Box. **Nova Escola**, [2022b]. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/assinatura#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20Nova,a%20transformar%20a%20sua%20pr%C3%A1tica>. Acesso em: 2 jun. 2022.

CONTRIBUINDO para a Educação no Brasil. **Fundação Bradesco**, [2022]. Disponível em: <https://fundacao.bradesco/pt-BR/Escolas>. Acesso em: 28 set. 2022.

CORONAVÍRUS: OMS declara pandemia. **BBC News**, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>. Acesso em: 2 jun. 2022.

COSTA, Luana Pereira da. **O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem**: um estudo sobre a disseminação da relação entre fracasso escolar

e as dificuldades de aprendizagem, veiculadas pela revista Nova Escola (2013 a 2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

CRISTINA, Elisabete; SILVEIRA, Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 440-450, 1999.

CUADROS, Alex. **Brazillionaires**: wealth, power, decadence, and hope in an American Country. Nova York: Spiegel & Grau, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Verbetes**: formação inicial e formação continuada. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. [S. l.: s. n.], [2022]. Disponível em: <http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

DADOS estatísticos. **FNDE**, [2022]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9698-dados-estatisticos>. Acesso em: 1 jun. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, 2016.

DAVIES, Nicholas. O financiamento público às escolas privadas. **Universidade e Sociedade**, n. 27, jun. 2002.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Jomtien: [s. n.], 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 abr. 2023.

DEITOS, Juliano Marcelino. **A hegemonia empresarial na educação brasileira: uma análise do Movimento Todos Pela Educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

DESMISTIFICANDO o Novo Ensino Médio: o que é e como levá-lo para a sala de aula. **Nova Escola**, [2023]. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/curso/11993/desmistificando-o-novo-ensino-medio-o-que-e-e-como-leva-lo-para-a-sala-de-aula/resumo>. Acesso em: 1 maio 2023.

DIJCK, José van; POELL, Thomas. Social media platforms and education. *In*: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; POELL, Thomas (ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. London: SAGE, 2017. p. 579-591.

DONATO, Maria Ermelinda. Formação. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 138-140.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

EDUCAÇÃO Pública de Qualidade. **Fundação Lemann**, [2022]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade>. Acesso em: 20 ago. 2022.

EKBIA, Hamid. Heteromação do trabalho e novas lógicas de extração de valor. *In*: GROHMANN, Rafael (org.). **Os laboratórios do trabalho digital: entrevistas**. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 39-44.

ESCORSIM, Silvana Maria. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 86, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ENDIPE, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 47-82.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020.

FERREIRA, Samuel Giovani dos Santos. **A residência para a formação de professores no Brasil**: certificação de competências e conformação docente. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 59-78.

FIM, Suellen Suzani Bueno. **Filantropia e o papel do Estado**: reflexão sobre uma instituição educacional. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FIORI, José Luis. Globalização, hegemonia e Império. *In*: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (org.). **Poder e dinheiro**: uma economia política da globalização. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 87-147.

FLOR, Ana; ORTIZ, Delis; DUAILIBI, Julia. 'Não vamos revogar; suspendemos e vamos discutir', diz Lula sobre Novo Ensino Médio. **G1**, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/blog/ana-flor/post/2023/04/06/nao-vamos-revogar-suspendemos-e-vamos-discutir-diz-lula-sobre-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 1 maio 2023.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**, [2022]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC)). Acesso em: 1 jun. 2022.

FORBES. Quem são os 62 bilionários brasileiros em 2022 com mais de US\$ 1 bilhão. **Forbes**, 5 abr. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/04/veja-quem-sao-os-62-brasileiros-com-mais-de-us-1-bilhao/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FORBES. Quem são os brasileiros no ranking dos bilionários do mundo 2021. **Forbes**, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/04/quem-sao-os-brasileiros-no-ranking-dos-bilionarios-do-mundo-2021/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FORBES: brasileiro está entre "desconhecidos" mais ricos. **Terra**, 19 jan. 2009. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/forbes-brasileiro-esta-entre-desconhecidos-mais-ricos,a48917a7adc4b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FORMAÇÃO continuada e pós-graduação de professores. **Observatório do PNE**, [2023]. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FORMAÇÕES feitas sob medida para a sua rede. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://formacao.novaescola.org.br/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica** - Unochapecó, ano 11, n. 22, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Realizações e aprendizados 2015**. São Paulo: Fundação Lemann, 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2002**. [S. l.: s. n.], 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2003**. São Paulo: Fundação Lemann, 2003.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2011**. São Paulo: Fundação Lemann, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2012**. São Paulo: Fundação Lemann, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2016**. São Paulo: Fundação Lemann, 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2020**. [S. l.]: Fundação Lemann, 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/TOG1cluBZWofVX2ZuecqZfx8niaWaAgFnoeu7IfE.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório de Atividades 2010**. São Paulo: Fundação Lemann, 2010.

FUNDAÇÃO Roberto Marinho. **Grupo Globo**, 15 mar. 2022. Disponível em: <https://historia.globo.com/memoria-roberto-marinho/empresas/noticia/fundacao-roberto-marinho.ghtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

G1. Abril transfere dez revistas para a Editora Caras. **G1**, 11 jul. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2014/07/abril-transfere-dez-revistas-para-editora-caras.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

G1. Grupo Abril vende operação de educação para Fundos Tarpon. **G1**, 9 fev. 2015a. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2015/02/fundos-da-tarpon-fecham-aquisicao-de-controle-da-abril-educacao-20150209075504229921.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

G1. Revistas 'Nova Escola' e 'Gestão Escolar' serão transferidas. **G1**, 8 dez. 2015b. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2015/12/revistas-nova-escola-e-gestao-escolar-serao-transferidas.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GARRETT, Filipe. O que é reCAPTCHA? Entenda como funciona recurso de segurança do Google. **Techtudo**, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/07/o-que-e-recaptcha-entenda-como-funciona-recurso-de-seguranca-do-google.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2022.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

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

GESTAR II. **Ministério da Educação**, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii->. Acesso em: 29 abr. 2023.

GIFE. Fundação Victor Civita e a Fundação Lemann estabelecem acordo para manter “Nova Escola” e “Gestão Escolar”. **GIFE**, 21 dez. 2015. Disponível em: <https://gife.org.br/fundacao-victor-civita-e-a-fundacao-lemann-estabelecem-acordo-para-manter-nova-escola-e-gestao-escolar/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Alcione Rufino. **Jovens gestores do segmento de *contact center* no exercício da primeira liderança: um estudo de multicasos em empresas de *contact center***. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Negócios) – Faculdade FIA de Administração e Negócios, São Paulo, 2019.

GOOGLE. O Google.org oferece o melhor do Google para ajudar a resolver os maiores desafios da humanidade. **Google**, [2022]. Disponível em: <https://www.google.org/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 14-34.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **OPAS**, [2022]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 2 jun. 2022.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, 2001.

IBGE. **As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019

INSTITUTO CSHG. **Credit Suisse**, [2022]. Disponível em: <https://www.credit-suisse.com/br/pt/quem-somos/instituto-cshg.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

INSTITUTO Sonho Grande. Quem somos. **Instituto Sonho Grande**, [2022]. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ISTO É. Por dentro da cabeça de Lemann. **Isto É**, 17 nov. 2010. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/por-dentro-da-cabeca-de-lemann/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ITAÚ SOCIAL. Institucional. Parceiros. **Itaú Social**, [2022a]. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/parceiros/>. Acesso em: 28 set. 2022.

ITAÚ SOCIAL. Explore os editais abertos. **Itaú Social**, [2022b]. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/editais/>. Acesso em: 28 set. 2022.

JANUÁRIO, Erika Ramos. **Políticas para profissionalização dos professores da educação básica (2003-2018)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

JORGE Paulo Lemann: o sonhador que criou um império. **InfoMoney**, [2022]. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

JUNTE-SE a nós na missão de transformar a Educação pública brasileira. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/seja-parceiro>. Acesso em: 1 jun. 2022.

KRAUSE, Maggi. A revista do professor está em transformação. **Nova Escola**, 2 out. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18425/a-revista-do-professor-esta-em-transformacao>. Acesso em: 1 jun. 2022.

KRAUSE, Maggi. Nossa história. **Fundação Victor Civita**, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/>. Acesso em: 1 jun. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Brasil-Estados Unidos. A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: UNICAMP, 2018. p. 59-73.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LAIQB. O que significa Vale do Silício? **LAIQB**, [2022]. Disponível em: <https://laiqb.com/blog/o-que-significa-vale-do-silicio/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

LAPORTA, Taís. Entenda o ajuste fiscal do governo e como ele afeta sua vida. **G1**, 30 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2015/05/veja-como-sera-o-ajuste-fiscal-do-governo-e-em-que-ele-afeta-sua-vida.html>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LETTS, Christine W.; RYAN, William P.; GROSSMAN, Allen S. Virtuous capital: what foundations can learn from venture capitalists. **Harvard Business Review**, 1997. Disponível em: <https://hbr.org/1997/03/virtuous-capital-what-foundations-can-learn-from-venture-capitalists>. Acesso em: 28 set. 2022.

LICÍNIO, Lima C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 8-26, out./dez. 2011.

LIMA, Angela Maria de Sousa; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147 set./out. 2019.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACEDO, Andressa Garcia de. **Políticas curriculares para a educação básica e a participação do ‘terceiro setor’**: atuação do movimento pela Base Nacional Comum e redes políticas (2013-2018). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **RPGE**, v. 21, n. esp. 2, p. 1239-1259, nov. 2017.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MALVA, Pamela. Entre assassinato e desaparecimento: os casos polêmicos dos Rockefeller. **Aventuras na História**, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/falsa-identidade-e-ate-tragedias-polemicas-dos-rockefeller.phtml>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MANIFESTO contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica. **ANPEd**, 5 nov. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro II. O processo de circulação do capital. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro III. O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 2 (capítulos XIII a XXV). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. **Para uma crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1859.

MATERIAIS educacionais por Etapas de Ensino. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://materialeducacional.novaescola.org.br/downloads/educacao-infantil>. Acesso em: 1 jun. 2022.

MATERIAL educacional feito por quem ensina, pensado para quem aprende. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://materialeducacional.novaescola.org.br/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

MELLO, Francisco S. H. de. **O jeito 3G**: sonho, gente e cultura. São Paulo: Culture Rocks, 2017.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá: Eduem, 2015.

MOROZOV, Evgeny. **La locura del solucionismo tecnológico**. Buenos Aires: Katz Editores, 2016.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Política de avaliação e performatividade: gerencialismo, biopoder e controle social. **Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 248-266, jan./abr. 2021.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá, uma experiência de Charter School? Maringá: Eduem, 2021. p. 9-12.

NOVA Escola sai do impresso e relança marca no digital. **Meio & Mensagem**, 14 out. 2019. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/10/14/nova-escola-sai-do-impresso-e-relanca-marca-no-digital.html#:~:text=Nesta%20ter%C3%A7a%20feira%2C%2015%2C,agora%20totalmente%20ancorada%20ambiente%20digital>. Acesso em: 24 fev. 2022.

O QUE é o Nova Escola Box? **Nova Escola**, 2022b. Disponível em: <https://novaescola.zendesk.com/hc/pt-br/articles/360029179351-O-que-%C3%A9-o-Nova-Escola-Box->. Acesso em: 1 jun. 2022.

O QUE fazemos. Desenvolver. **Instituto Sou da Paz**, [2022a]. Disponível em: <https://soudapaz.org/o-que-fazemos/desenvolver/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

O VÍRUS SARS-CoV-2 e a Covid-19. **SBIm**, 1 nov. 2021. Disponível em: <https://sbim.org.br/covid-19/73-perguntas-e-respostas-sobre-as-vacinas/o-virus-sars-cov-2-e-a-covid-19>. Acesso em: 2 jun. 2022.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, p. 47-76, dez. 2018.

OLIVON, Beatriz. Brasil possui 30 bilionários. **Exame**, 10 mar. 2011. Disponível em: <https://exame.com/negocios/brasil-soma-xx-bilionario-segundo-ranking-da-forbes/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

PÁSCOA, Emanuela Galvão. **As competências socioemocionais na educação básica**: a Revista Nova Escola em pauta. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULO NETTO, José. **O que é marxismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PEDROSO, Leda Aparecida. **A Revista Nova Escola**: política educacional na "Nova República". 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. **Nova escola e padrão BNCC de docência**: a formação do professor gerenciado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PERGHER, Crislaine Eduarda. **O discurso da revista Nova Escola em contextos educativos**: prescrições acerca das tecnologias digitais. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento**, n. 5, 2016.

PIBID. **Ministério da Educação**, 27 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid#:~:text=O%20Pibid%20%C3%A9%20uma%20a%C3%A7%C3%A3o,em%20que%20elas%20est%C3%A3o%20inseridas>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Editora, 1999. p. 15-34.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O Movimento “Todos Pela Educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PLANEJE a sua aula com o Box. **Nova Escola**, [2022]. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/4/bncc-na-pratica>. Acesso em: 1 jun. 2022.

PLANO Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. **Ministério da Educação**, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PLATAFORMA trará conteúdo ligado à BNCC. **Fundação Lemann**, 22 mar. 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/plataforma-trara-conteudo-ligado-a-bncc>. Acesso em: 1 jun. 2022.

PNBE - Periódicos. **Ministério da Educação**, [2022]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16898-pnbe-periodicos>. Acesso em: 1 jun. 2022.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; DIJCK, José van. Plataformização. **Revista Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020.

POLATO, Amanda; MACEDO, Letícia; MODELLI, Laís. Um terço da população mundial está em isolamento; veja medidas de diferentes países para conter o coronavírus. **G1**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/27/13-da-populacao-mundial-esta-em-isolamento-veja-medidas-de-diferentes-paises-para-conter-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 2 jun. 2022.

POSIÇÃO da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. **ANPEd**, 9 out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-236.

PROGRAMA Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PROGRAMA Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC. 21 jul. 2012. 24 slides. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2023.

PRÓ-Letramento - Apresentação. **Ministério da Educação**, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento#:~:text=O%20Pr%C3%B3%20Letramento%20%2D%20Mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20pela,s%C3%A9ries%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 29 abr. 2023.

QUEM Somos. **Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**, [2022b]. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-fundacao/#quem-somos>. Acesso em: 1 jun. 2022.

QUEM Somos. **Movimento pela Base**, [2022a]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

RAMOS, Mozart Neves. Base Docente: o que podemos esperar da formação continuada. **Nova Escola**, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19384/base-docente-o-que-podemos-esperar-da-formacao-continuada>. Acesso em: 1 maio 2023.

RATIER, Rodrigo Pelegrini. **Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil**: Um olhar multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

REDE Nacional de Formação Continuada de Professores. **Ministério da Educação**, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 28 abr. 2023.

REIS, Tiago. 3G Capital: saiba mais sobre essa private equity de sucesso. **Suno**, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/3g-capital/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

RENAULT, David. A convergência tecnológica e o novo jornalista. **Brazilian Journalism Research**, v. 9, n. 2, 2013.

REPORTAGENS, artigos e entrevistas sobre Educação. **Nova Escola**, [2022a]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

REPORTAGENS, artigos e entrevistas sobre Educação. **Nova Escola**, [2022b]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/subhome/176/jornalismo>. Acesso em: 1 jun. 2022.

REVISTAS ‘Nova Escola’ e ‘Gestão Escolar’ são transferidas para Fundação Lemann. **Uol**, 9 dez. 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2015/12/09/revistas-nova-escola-e-gestao-escolar-sao-transferidas-para-fundacao-lemann.htm>. Acesso em: 1 jun. 2022.

RIZÉRIO, Lara. Lemann, Telles e Sicupira, da 3G Capital, cortaram radicalmente os custos da empresa adquirida em fevereiro. **InfoMoney**, 15 out. 2013. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/revista-fortune-destaca-corte-de-custo-feito-na-heinz-por-trio-brasileiro/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. p. 145-155.

SOBRE a Fundação Jaime Câmara. **Fundação Jaime Câmara**, [2022]. Disponível em: <https://jaimecamara.blogspot.com/p/sobre-fundacao-jaime-camara.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros Lara. **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SOUZA, Conceição de Fátima de Souza. **A educação durante a pandemia do Covid-19 (2020)**: uma análise da indústria cultural digital Nova Escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2016.

STANGUERLIN, Tathiane Mary Garcias. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – algumas considerações. 2014. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TEODORO, António. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas: evidências e possibilidades. *In*: TEODORO, António (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação**: estudos iberoamericanos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008. p. 19-38.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2021.

TOSATTI, Nayara Cristine Müller. **Percepções em torno da tecnologia na BNCC**: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

TRANSPARÊNCIA. **Todos Pela Educação**, [2022]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

UNIVERSIDADE Aberta do Brasil (UAB). **Ministério da Educação**, [2023]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 28 abr. 2023.

VAZ, Tatiana. Os 10 brasileiros mais ricos em 2012, segundo a Forbes. **Exame**, 13 set. 2016. Disponível em: <https://exame.com/negocios/os-10-brasileiros-mais-ricos-em-2012-segundo-a-forbes/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-23.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina. Apresentação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 6-10.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES

Nº	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	BANCO DE DADOS
1	Bruno de Bortoli	Neurociência na revista Nova Escola	Universidade Estadual de Maringá	2016	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
2	Nayara Cristine Muller Tosatti	Percepções em torno da tecnologia na BNCC: um estudo a partir das notícias publicadas pela Revista Nova Escola Gestão Escolar	Universidade Federal de Santa Catarina	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
3	Simone da Cunha Farias	A seção questão de ensino da Revista Nova Escola: perguntas e respostas produzindo o fazer docente	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	2018	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
4	Luana Pereira da Costa	O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem: um estudo sobre a disseminação da relação entre fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, veiculadas pela revista Nova Escola (2013 a 2019)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
5	Jennifer Nascimento Pereira	Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado	Universidade Federal de Santa Catarina	2019	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
6	Dayse Oliveira Gomes	O negro na Revista Nova Escola	Universidade Federal Fluminense	2003	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
7	Cleriston Izidro dos Anjos	A educação infantil representada: uma análise da Revista Nova Escola (2005-2007)	Universidade de São Paulo	2008	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
8	Ana Mascia Lagôa	A representação da professora na revista Nova Escola	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1998	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
9	Crislaine Eduarda Pergher	O discurso da Revista Nova Escola em contextos educativos:	Fundação Universidade de Passo Fundo	2020	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações

		prescrições acerca das tecnologias digitais				da CAPES
10	Fabio Luis Santos Nunes	Concepções pedagógicas de Educação Física na Revista Novaescola (1986-2010): da adesão à educação pelo movimento à adequação aos PCNs	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2013	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / BDTD
11	Luciane Weber Baia Hees	Os caminhos da produção bibliográfica em gestão democrática: um estudo sobre a revista Nova Escola	Universidade Metodista de Piracicaba	2009	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
12	Fernanda Romanezi da Silveira	Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004	Universidade Estadual de Campinas	2006	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
13	Rafael Rodrigues Lourenço Marques	Da revista Nova Escola ao cotidiano: um estudo de representações sociais sobre o ofício docente	Universidade Federal de Mato Grosso	2010	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
14	Bárbara Trindade Rocha	Cartas em revista: estratégias editoriais de difusão e legitimação da Nova Escola	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2004	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / BDTD
15	Elisangela Vieira Dionizio	Plataformas digitais da Associação Nova Escola: interações e desenvolvimento profissional docente	Universidade Federal de Uberlândia	2018	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
16	Ana Charnizon	A modelagem de leitores e de leituras no discurso midiático da Revista Nova Escola	Universidade Federal de Minas Gerais	2008	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
17	Márcia Elisa Teté Ramos	O ensino de História na Revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente	Universidade Federal do Paraná	2009	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
18	Fernanda da Silva Rosa	Revista Nova Escola e neurociência: uma discussão sobre dispositivos biopolíticos	Universidade de Santa Cruz Do Sul	2017	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
19	Samira Alessandra Tomio	A Revista Nova Escola e o processo de construção de representações sociais sobre o livro didático	Universidade Regional de Blumenau	2013	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

20	Lais Maria Papa	Políticas públicas, currículo e governamentalidade: estudo do tema multiculturalismo por meio da Revista Nova Escola	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2016	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
21	Carla Conceição Souza Nunes	A gestão como redentora da escola: um estudo sobre a Nova Escola Gestão Escolar	Universidade Luterana do Brasil	2013	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
22	Leonardo Rodrigues	Imagens em educação: um estudo das capas da Revista Nova Escola, no período de 2010 a 2015	Centro Universitário Moura Lacerda	2016	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
23	Lucelia Barbara Moraes Hortencio	Educação ambiental em (re)vista: a produção discursiva da revista nova escola	Universidade Federal de Uberlândia	2014	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
24	Lucia Aparecida de Avila	Análise da Revista Nova Escola Gestão Escolar: o projeto educacional da Fundação Victor Civita	Universidade Federal de Juiz de Fora	2015	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / BDTD
25	Leda Aparecida Pedroso	A Revista Nova Escola: política educacional na "Nova República"	Universidade Estadual de Campinas	1999	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
26	Juliana Contti Castro	O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores	Universidade Federal do Espírito Santo	2013	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / BDTD
27	Gina Glaydes Guimarães de Faria	Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)	Universidade Federal de Goiás	2002	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
28	Sílvia Maria Teixeira	Revista Nova Escola: uma análise do discurso especializado	Universidade de São Paulo	2012	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
29	Suzana Mezzari	A Revista Nova Escola e as tendências em educação ambiental	Universidade do Extremo Sul Catarinense	2012	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
30	Elisangela Alves dos Reis	A Revista Nova Escola e o ensino de História: em circulação uma proposta de currículo não formal (1997 A 2006)	Universidade Estadual de Maringá	2014	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
31	Michelle Mayara Praxedes	Revista Nova Escola e políticas públicas de educação especial: a	Universidade Estadual de Londrina	2014	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações

	Silva	disseminação de um discurso				da CAPES
32	Andressa Sanches	Entre clones, transgênicos e células-tronco: a revista Nova Escola ensinando genética e biotecnologia para professores	Universidade Luterana do Brasil	2009	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
33	Cláudio José Oliveira	Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da revista nova escola	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2006	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
34	Domenica Martinez	Implicações do Lúcido na Educação Escolar: uma análise da Revista Nova Escola (1996-2004)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2006	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES / BDTD
35	Andreza Roberta Rocha	Relatos de experiência: publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal	Universidade de São Paulo	2007	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
36	Emanuela Galvão Pascoa	As competências socioemocionais na educação básica: A Revista Nova Escola em Pauta	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2021	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
37	Débora Karine Stumpf	As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2003	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
38	Maria Lucia Morrone	Revista nova escola: discurso, representações pedagógicas no ensino de história - 1986-1995	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2003	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
39	Roselaine Pipa	Nova Escola a revista de quem educa: a fabricação de modelos ideais do ser professor	Universidade Federal de São Carlos	2010	Tese	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
40	Krislei Meri Oechsler	As representações de bom professor: uma análise quinquenal da Revista Nova Escola	Universidade Regional de Blumenau	2011	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
41	Frederico Vieira Dias	Indústria cultural e Educação Física: o corpo na revista "Nova Escola"	Universidade Federal de São Carlos	2010	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
42	Elaine Lacerda de Oliveira	Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela Revista Nova Escola	Universidade de São Paulo	2006	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

		(1998-2002)				
43	Vera Lucia Lemos de Carvalho	Uma leitura sobre avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004	Universidade de São Paulo	2006	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
44	Eduarda de Mello Porciuncula	A infância impressa: o que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças	Universidade Federal do Rio Grande	2016	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
45	Sônia Maria Oliveira da Rosa	Ensino Fundamental de Nove Anos: as armadilhas civilizatórias nas revistas Veja, Isto É, Educação E Nova Escola	Universidade Luterana do Brasil	2008	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
46	Gilcilene Dias da Costa	Entre a política e a poética do texto cultural - a produção das diferenças na Revista Nova Escola	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2003	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
47	Conceição de Fátima de Souza	A educação durante a pandemia do covid-19 (2020): uma análise da indústria cultural digital "Nova Escola"	Universidade São Francisco	2021	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
48	Ivana Cardoso de Melo	Práticas de leituras de estudantes-professoras: repercussão da leitura da revista Nova Escola em suas práticas pedagógicas	Universidade de Uberaba	2007	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
49	Fernanda Zanette Garbini	A In/Exclusão Escolar e o Governo da Conduta Docente: um estudo a partir da Revista Nova Escola'	Universidade de Santa Cruz Do Sul	2012	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
50	Jani Alves da Silva	Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da Revista Nova Escola e Revista Criança na década de 1990	Universidade Estadual de Maringá	2006	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES