

As parcerias público-privadas com a/na universidade pública: o caso do Movimento Profissão Docente e Lepes/USP

Public-private partnerships with/at public universities: the case of the Teaching Profession Movement and LEPES/USP

Las asociaciones público-privadas con/en la universidad pública: el caso del Movimiento Profesión Docente y LEPES/USP

Maria Vitória Oliveira dos Santos¹
Ângela Cristina Alves Albino²

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.2113

Resumo: O Movimento Profissão Docente atua na produção e na implementação de políticas de formação docente na educação brasileira e se alinha ao discurso neoliberal. A autoria dos documentos produzidos no movimento tem sido associada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social da Universidade do Estado de São Paulo (Lepes/USP). O estudo em questão busca analisar essa relação entre público e privado na formulação de um projeto de formação docente no Brasil. Para tanto, utiliza-se da abordagem documental, a partir do Diagnóstico sobre a Oferta de Formação Continuada em Redes Estaduais, desenvolvido pelo laboratório e divulgado pelo movimento. As discussões demonstraram que o processo de privatização da formação continuada na educação pública, presente no documento, tem ocorrido através da legitimação cruzada e simbiótica com a universidade pública. Os encaminhamentos políticos para preparar os docentes estão atrelados a uma perspectiva “eficiente e inovadora”, o que enseja uma perspectiva neotecnista e pragmática da formação humana.

Palavras-chave: privatização; formação continuada; hegemonia.

Abstract: The Teaching Profession Movement works on the production and implementation of teacher training policies in Brazilian education and aligns itself with neoliberal discourse. The authorship of the documents produced by the movement has been associated with the Laboratory

¹ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil.

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

for Studies and Research in Education and Social Economics at the University of São Paulo (LEPES/USP). The study in question seeks to analyze this relationship between the public and private sectors in the formulation of a teacher training project in Brazil. To this end, it uses a documentary approach, based on the Diagnosis of Continuing Education Provision in State Networks, developed by the laboratory and disseminated by the movement. The discussions showed that the process of privatization of continuing education in public education, present in the document, has occurred through cross-legitimization and symbiosis with public universities. The political measures to prepare teachers are linked to an “efficient and innovative” perspective, which gives rise to a neo-technicist and pragmatic perspective on human education.

Keywords: privatization; continuing education; hegemony.

Resumen: El Movimiento Profesión Docente actúa en la producción e implementación de políticas de formación docente en la educación brasileña y se alinea con el discurso neoliberal. La autoría de los documentos producidos en el movimiento se ha asociado al Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Educación y Economía Social de la Universidad Estatal de São Paulo (LEPES/USP). El estudio en cuestión busca analizar esta relación entre lo público y lo privado en la formulación de un proyecto de formación docente en Brasil. Para ello, se utiliza el enfoque documental, a partir del Diagnóstico sobre la oferta de formación continua en redes estatales, desarrollado por el laboratorio y difundido por el movimiento. Las discusiones demostraron que el proceso de privatización de la formación continua en la educación pública, presente en el documento, se ha producido a través de la legitimación cruzada y simbiótica con la universidad pública. Las orientaciones políticas para preparar a los docentes están vinculadas a una perspectiva “eficiente e innovadora”, lo que da lugar a una perspectiva neotécnica y pragmática de la formación humana.

Palabras clave: privatización; formación continua; hegemonía.

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno das parcerias público-privadas na educação pública ganhou ímpeto, sobretudo, com o redesenho do Estado e das suas relações, com vistas a atender às novas demandas do modo de produção capitalista. No Brasil, pode-se demarcar a década de 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), como o período no qual o pacote de reformas estatais internacionalizadas encontrou espaço de impulsionamento. Uma mudança na organização das relações entre o que era ou não competência do Estado se fez necessária para atender ao neoliberalismo emergente. As orientações a partir dessa mudança passaram a atribuir os problemas da educação à administração pública

De forma metafórica clássica, tais relações giram em torno do público enquanto bem comum, bem como o espaço ampliado de participação, e não estaria restrito ao que pertence ao Estado, mas ao que pertence a todos. No entanto, na contemporaneidade, a compreensão de Apple (2002) infere que as políticas

educacionais se encaminham profundamente moldadas por uma lógica de mercado, que vai redefinir o sentido de público.

Todavia, a mudança de discurso propalada não tem origem no solo nacional brasileiro, conforme ressaltam Shiroma e Evangelista (2014, p. 24): “[...] As relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos”. Por se integrar ao mundo globalizado, essa demanda abre, de forma intencional, espaço para um movimento interno de descentralização e flexibilização que agiu para o fortalecimento do “terceiro setor”.

Essas organizações da sociedade civil, pensadas no sentido gramsciano de esfera, na qual a classe dominante organiza o consenso e a hegemonia, constituem um novo pacto em torno da governabilidade brasileira, protagonizado pelos aparelhos de hegemonia (Gramsci, 1987), como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passam a direcionar ideologicamente as políticas educacionais aos países subalternizados.

Uma importante via para reprodução do ideário do bloco hegemônico burguês é a educação. À medida que se modificam as relações de poder externas, torna-se demanda que a formação dos sujeitos dos países subalternizados, no mapa-múndi eurocêntrico, encaminhe-se para um alinhamento ideológico com o econômico, e as parcerias com o setor privado surgem para consolidar esse movimento. É entendido que, nos países periféricos, o desenvolvimento do capitalismo tardio imprime especificidades. Todavia, comprehende-se que há uma “agenda globalmente estruturada para educação” (Dale, 2001) latino-americana em curso, e o Brasil tem implementado a mesma no campo educacional nas últimas décadas.

A Lei Federal nº 11.079 (Brasil, 2004), delibera que é finalidade das parcerias público-privadas a eficiência no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade (artigo 4º). Ao refletir sobre as formas de privatização da educação pública, entendida como financiada e gerida pelo poder público e sob os ordenamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Adrião (2018) ressalta que esse processo não se limitou à regulação legal sugerida pelo Banco Mundial (BM); trata-se da crescente subordinação formal e concreta da educação ao setor privado, com fins de lucro, assentadas em três dimensões:

gestão, oferta e currículo. As “parcerias”, então, são atribuídas às políticas sociais, cabendo às “organizações sociais” a tarefa de propor e executar suas premissas com o dinheiro público, enquanto o Estado gerencia e regula o desempenho da população, garantindo fluidez e receptividade.”

Ao se pensar nas relações de privatização na educação e a continuidade da agenda globalmente estruturada, as investigações têm se concentrado nas vias em que os entes municipais e estaduais se vinculam aos aparelhos de hegemonia, como a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social e o Instituto Natura, para encaminhar as necessidades educacionais locais. No entanto, esse movimento não se restringe às redes de educação básica, mas se dá também no ensino superior, especificamente nas universidades públicas, como é o caso do Movimento Profissão Docente (MPD), promovido pelos aparelhos supracitados e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social (Lepes), desenvolvido na Universidade do Estado de São Paulo (USP).

O MPD socializa pesquisas e traz apontamentos para a formação docente no país, nas quais se identificou o desenvolvimento de documentos (entendidos como formas discursivas de dominação) encomendados à universidade pública através do Lepes/USP. Levanta-se, então, a pergunta: como as parcerias público-privadas com as universidades públicas têm legitimado o discurso hegemônico burguês? É a partir dessas relações que o presente artigo tem por objetivo refletir como a parceria entre o MPD e o Lepes/USP tem encaminhado a formação docente no Brasil.

Para tanto, parte-se da abordagem documental, na qual elegeu-se o documento Diagnóstico sobre a Oferta de Formação Continuada em Redes Estaduais, desenvolvido pelo laboratório e divulgado pelo MPD em sua plataforma on-line. Sendo assim, além desta introdução, este artigo busca trazer a contextualização das relações e a constituição do Lepes/USP e do MPD, seguidas das análises em torno do documento Diagnóstico e conclusões.

2 O LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E ECONOMIA SOCIAL

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social (Lepes) iniciou suas atividades em 2011, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Fearn) de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP),

fundado pelos economistas Daniel Domingues dos Santos, Luiz Guilherme Scorzafave e Elaine Toldo Pazello, os quais se articulam em torno de pesquisas na área da economia da educação.

Ao percorrer a plataforma on-line do Lepes/USP, são identificadas quatro frentes de atuação, sendo elas o Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil e Alfabetização; o Desenvolvimento Integral e Transição Escola-Trabalho; a Organização Institucional de Sistema de Ensino; e a Saúde Mental e Violência. Essas frentes têm concentrado as ações de pesquisa do laboratório.

Entre os anos de 2011 a 2022, o Lepes/USP estabeleceu uma teia de parcerias com o âmbito privado, o que permitiu o desenvolvimento de diversas agendas. Sua atuação perpassa importantes momentos da reconfiguração da educação pública no país. Já em 2011, sua fundação é sinalizada com a intenção de atuar nas agendas de Primeira Infância e Gestão Educacional em parceria com o Instituto Unibanco e a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, projeto que originou a criação do Núcleo de Apoio à Pesquisa em Neurodesenvolvimento e Saúde Mental (NAPN&SM) e do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI).

Em 2012, o laboratório indica as parcerias com a Fundação Itaú Social, o Instituto Ayrton Senna e o Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LabAPE), ligado à Universidade São Francisco (USF), além do apoio das agências de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq). Nesse momento, é indicada a criação da agenda voltada ao desenvolvimento socioemocional no contexto escolar. Mais adiante, em 2014, o CNPq e a Fapesp não voltam a aparecer, mas não ficam claras as razões da ausência do financiamento dessas agências de fomento nos anos seguintes.

Nesse sentido, novas parcerias foram estabelecidas. Dessa vez, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (Ceri/OCDE), a Fundação Lemann, o Instituto Aliança e o Instituto Alfa e Beto, que desembocaram, em 2015, na parceria com o Movimento Todos Pela Educação (MTPE). Esse movimento congrega um grupo de aparelhos de hegemonia em prol da reprodução da agenda global neoliberal.

Em 2020, é configurada a agenda Transição da Escola para o Mundo do Trabalho, com parceiros como o Movimento pela Base (oriundo do MTPE) e Lego Foundation, Movimento Bem Maior, Instituto Sonho Grande, entre outras

organizações da sociedade civil que se concentram na construção de documentos e políticas para o reordenamento educacional no país. Esses sujeitos,

[...] precisam exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade. Os grupos e os sujeitos que compõem as redes se utilizam de estratégias de obtenção de consensos, do estabelecimento de relações entre empresas e buscam a adesão da população ao seu projeto político, social e econômico, interferindo diretamente na gestão da coisa pública (Caetano; Mendes, 2020, p. 15).

Em sua plataforma, o laboratório também indica a “nossa causa” em um breve texto, destacando que, no Brasil, há uma enorme dificuldade em melhorar os indicadores educacionais, mesmo diante do “crescente esforço em destinar mais recursos para área da educação desde os anos 1980”, o que teria se tornado objeto de investigação do Lepes, com o objetivo de buscar “soluções baseadas em evidências” e “qualificar o debate público através de agendas propositivas” (Lepes, 2023). Para Peroni, Caetano e Lima (2021, p. 8), esse discurso “[...] tem representado uma estratégia ideológica que sustenta o projeto de sociedade defendido pelos grupos hegemônicos representantes do capital que legitimam o mercado como solução para os problemas sociais.

Ao ponderar sobre que pode ser feito, assinala-se um intenso movimento de transformação na educação, “[...] decorrente do esgotamento do modelo didático-pedagógico centrado na transmissão do conhecimento” (Lepes, 2023), descrito como formato de ensino no qual as “metas de aprendizagem orientadas por conteúdos” que geram “desengajamento e frustração” dos estudantes e professores. Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio são trazidos como importantes mudanças institucionais para a transformação no suposto “esgotamento didático-pedagógico”. Sendo assim, o Lepes afirma se concentrar nos pilares: produção de conhecimento, formação de quadros e advocacy, em prol da “necessidade de formular estratégias pedagógicas capazes de engajar os jovens”, tornando o processo de ensino-aprendizagem “efetivo” (Lepes, 2023).

É a partir dessas premissas que o Lepes promove encontros em plataformas on-line, o podcast “Café com Lepes”, a Revista Lepes, produção de documentário, entrevistas com institutos e eventos educacionais, em torno da discussão de temas como “[u]sos da avaliação externa na tomada de decisão” (Lepes, 2023), equidade

na educação, trajetórias socioemocionais, inovação curricular e parâmetros de qualidade na educação, além de documentos diagnósticos, com vistas ao “[...] controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas” (Freitas, 2012, p. 387).

A dinâmica de produção de conhecimento aos parâmetros da ideologia neoliberal não se restringe ao laboratório, os fundadores também passaram a ocupar espaços de fala como referências na pesquisa em educação. Em 2013, Elaine Toldo Pazello concede uma palestra para a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), no seminário A crise de audiência no Ensino Médio, como pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e da Fearn/USP, na qual traz um panorama sobre a temática abordada no evento.

A pesquisadora aponta que o Ensino Médio não vocacional seria a principal causa para a não participação dos alunos nas aulas da respectiva etapa, visto que a necessidade de entrada no mercado de trabalho antecede o Ensino Superior e impede os alunos de realizarem suas atividades escolares no tempo adequado. Na contramão, um Ensino Médio profissionalizante (vocacionado) é apontado como possibilidade para solucionar a “crise” e encaminhar os alunos direto para mercado de trabalho, sem a necessidade de cursar o Ensino Superior.

Já em 2018, em entrevista concedida à revista Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann, Luiz Guilherme Scorzafave e outros professores da USP refletem sobre o tema: “Dar bônus aos professores resolve problemas na Educação?”, com base no monitoramento global da educação divulgado pela Unesco. A entrevista imprime diversas contradições. Entre elas, o fundador do laboratório aponta a dificuldade em se ter um mecanismo que mensure a contribuição de cada docente na aprendizagem. Além disso, sobre as políticas de bonificação, é insuficiente o valor do bônus atribuído aos docentes através da mensuração do desempenho, pois as práticas podem não ser modificadas como se esperava (Scorzafave *et al.*, 2018), estabelecendo uma relação que não perpassa as dificuldades educacionais no contexto de desigualdade social e ausência de formação continuada, mas que responsabiliza o professor e busca meios de quantificar e reverter em bônus o trabalho docente.

Outro movimento que chama atenção é a discussão em torno da validade da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Em entrevista ao Itaú Social,

Aline Carvalho, produtora audiovisual e integrante do laboratório, fala sobre as motivações para a criação do documentário “Esquecidos – Crise nos anos finais do Ensino Fundamental”, produzido pelo Lepes/USP, e aponta o fundador Daniel Domingues dos Santos como o principal idealizador. As reflexões se assentam na ideia de que a etapa está defasada e precisa ser reformada para uma organização curricular mais atrativa. Carvalho enfatiza que,

Aqui no Lepes, na agenda de gestão educacional, nós temos investigado coerência educacional. Como a avaliação conversa com o currículo? Como o currículo conversa com a BNCC? Como esse currículo e essa BNCC conversam com a formação do professor? Como conversa com a gestão docente, com a rede? Não tem como ficar fragmentado, porque não faz sentido (Carvalho, 2023).

As ações do laboratório são configuradas através de uma cadeia de parcerias com organismos multilaterais (BID, OCDE, Unesco e outros) e diferentes representações do empresariado. Através dos institutos e fundações diversos documentos são criados e passam a contemplar as frentes de atuação do laboratório, assimilando e traduzindo o discurso hegemônico, modificando o currículo e o trabalho docente, carregando o renome atribuído à USP.

Nesse sentido, ao tempo que temos a educação como direito social na feitura discursiva progressista das agências multilaterais, identifica-se uma indução às parcerias público-privada, contribuindo significativamente para a erosão da esfera pública e o fortalecimento de “aparelhos privados de hegemonia”, como os institutos e as corporações. Nesse ínterim, o tópico a seguir busca contextualizar o MPD e suas relações com o Lepes/USP.

3 O MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE

O MPD foi constituído em 2017, sob a premissa de suprir a necessidade de aprofundamento e proposições que “impactassem efetivamente” (MPD, 2024) os professores brasileiros, e inaugurou suas atividades com o Seminário para Construção dos Referenciais Docentes, documento que materializa perspectivas para a carreira docente. O MPD se identifica como uma coalização de organizações do terceiro setor, formada por: Instituto Península; Fundação Lemann; Itaú Social; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Todos pela Educação; Fundação Telefônica Vivo; e Fundação Lucia & Pelerson Penido. Apesar de surgir alguns anos após o

Lepes/USP, o movimento é notadamente mais uma das diversas frentes do empresariado no campo educacional.

Em 2018, o movimento sinaliza maior foco sobre a formação do professor, direcionando esforços na “produção de conhecimento, estudo de benchmarks, construção de bases de conhecimentos, imersão e troca de experiências com cases de sucessos” (MPD, 2024), com vistas a sistematizar formas de implementação das proposições de formação e carreira docente. Em 2021, afirmou: “O entendimento foi de que era preciso, além da construção de políticas, apoiar efetivamente as redes de educação”, passando a estar lado a lado na execução de projetos nas secretárias de educação.

Ao descrever como atuam, o movimento afirma construir propostas e apoiar a implementação de políticas públicas docentes baseadas em “evidências” nacionais e internacionais, incluídas em cinco eixos: formação inicial docente de qualidade; estágio eficaz nas licenciaturas; seleção qualificada de profissionais; formação continuada de qualidade; e carreiras atrativas. Adotamos, nesse sentido, a compreensão de Apple (2002), de que o que está em jogo, muitas vezes, é o deslocamento do controle sobre a educação pública das mãos do público para as mãos do setor privado, frequentemente sob o disfarce da eficiência e da liberdade de escolha. As configurações tecnocratas, que funcionam sob a égide da eficácia, tensionam o que pode ser uma formação do professor cidadão para o professor prático funcional.

Todo o escopo de atuação engloba um esforço em torno da construção de consenso sobre as reformas neoliberais empenhadas na educação nas últimas décadas, ao reforçar a importância e a necessidade de alinhamento dos currículos (Base Nacional Comum Curricular [BNCC]) e da formação docente inicial e continuada (Base Nacional Comum para Formação de Professores), a partir da ideia de que o modelo educacional é falho e a ênfase no “vocacionismo” (Novo Ensino Médio) seria a solução. Para Albino (2024, p. 13), essas ações:

Desautorizam a profissionalidade da docência como coletivo pensante, à medida que subscrevem agendas pautadas na lógica das competências, com vistas a uma consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serve como matriz de formação docente, via assimilação de bases obrigatórias. [...] sobretudo quando desejam justificar a importância das reformas pautadas nas bases curriculares que ensejam a formação inicial no Brasil.

Os conteúdos disponibilizados pelo movimento sinalizam a presença atuante nos segmentos da educação básica a partir da construção de diagnósticos, notas técnicas, modelos de avaliação do conhecimento, recomendações para gestores municipais, “boas práticas” para implementação do estágio nas licenciaturas, seleção de professores e seus aspectos jurídicos e pesquisas de opinião, além de lives e relatórios anuais.

O material disponibilizado não encaminha questionamentos em torno das reformas, mas aponta formas “eficazes” de implementação e continuidade. O que implica a compreensão de que, após atuarem diretamente para a aprovação de reformas que adequassem à educação ao ideário do mercado, o empresariado continua se mobilizando para garantir que o processo continue em andamento e as frentes de gestão, currículo e oferta sejam bombardeadas de indicadores e diagnósticos que impulsione a execução sem reflexão. Para Peroni, Mendes e Caetano (2021, p. 7), “[...] ganham impulso a inovação e a tecnologia, que têm acompanhado a ideia de que a educação está desatualizada e precisa urgentemente se adaptar, facilitando negócios das instituições que vendem todo tipo de produtos e serviços educacionais”.

4 O DIAGNÓSTICO SOBRE A OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDES ESTADUAIS (MPD+LEPES/USP) E O ENCAMINHAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O documento Diagnóstico sobre a Oferta de Formação Continuada em Redes Estaduais foi desenvolvido pelo Lepes/USP, em parceria com o MPD e a Fundação Lemann, sendo disponibilizado em 2024 na plataforma digital do movimento.

O Diagnóstico traz os resultados obtidos, a partir do Programa de Avaliação das Condições Institucionais para a Oferta de Formações Continuadas (Paci-FC), indicado como uma metodologia e ferramenta de análise para “[...] diagnosticar as condições institucionais para a oferta de formação continuada” (MPD, 2024, p. 10), avaliando elementos relacionados ao planejamento, à organização e à execução da formação de professores ofertada nas secretarias de educação de 17 redes estaduais.

O mapeamento incluiu a sistematização das formações e das condições estruturantes quanto à “carga horária, público-alvo, tema, conteúdo, metodologia, materiais utilizados, recursos investidos, número de participantes, percentual de

concluintes, entre outras”, que fez parte da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022, dando ênfase ao contexto da pandemia de covid-19.

O Piac-FC é estruturado em sete dimensões, que estabelecem critérios de avaliação sobre as condições institucionais para a oferta de formações continuadas. Essas dimensões são constituídas por 44 critérios que não ficam explicitados no documento e que compõem o instrumento de avaliação aplicado nas 17 redes estaduais, além do Distrito Federal, os quais receberam notas de 1,0 a 4,0 para cada dimensão avaliada (Tabela 1).

Tabela 1 – Síntese dos aspectos avaliativos utilizados no documento Diagnóstico

Condições institucionais para oferta de formações continuadas	Atribuição de notas
<ol style="list-style-type: none">1. Princípios orientadores para o planejamento e oferta das formações;2. Modalidades de oferta e abrangência;3. Formação centrada no conteúdo e coerente com o currículo;4. Metodologias formativas centradas na prática docente;5. Mentoria e suporte dos especialistas;6. Acompanhamento e avaliação das formações;7. Recursos direcionados à formação.	1,0 a 1,9: incipiente; 2,0 a 2,9: em desenvolvimento; 3,0 a 3,9: adequado; 4,0: exemplar.

Fonte: elaboração própria com base no Movimento Profissão Docente (2024).

É importante ressaltar que os critérios avaliados são atravessados pela intenção de evidenciar se há “[...] princípios orientadores claros baseados nas evidências científicas mais avançadas sobre a eficácia das formações continuadas para professores” (MPD, 2024). Esses princípios foram elegidos a partir da síntese de experiências bem-sucedidas nos Estados Unidos, consideradas “tradicionais” e “efetivas”. Internamente, as dimensões levam em consideração aspectos como a utilização de métodos ativos de aprendizagem, de modelos e práticas efetivas para aumentar a eficácia dos educadores e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Na contramão, para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a formação docente precisa ser demarcada em seu caráter amplo e multifacetado:

- direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização;
- associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
- capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação;
- desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (Anfope, 2004, p. 30 *apud* Ribeiro, 2024, p. 46-47).

A participação e a autonomia são elementos centrais para a formação docente democrática. As indicações do documento formulado pelo Lepes/USP sugerem que os sujeitos locais não estão suficientemente preparados para conduzir a formação continuada, ao afirmar que há a “[...] *necessidade de equipes locais capacitadas para implementar esses programas; [visto que] não adianta ter um plano bem elaborado se as pessoas responsáveis não estão preparadas para executá-lo*” (MPD, 2024, p. 16). Esse discurso faz relação com a crescente adesão a modelos de formação continuada privados, ofertados por empresas de consultoria que se colocam como capazes de instruir as redes educacionais na direção dos parâmetros pretendidos, encaminhando o processo de privatização da formação docente.

Outro resultado apontado no Diagnóstico é a dificuldade dos estados no planejamento e no alinhamento das formações aos conteúdos curriculares específicos. Ele afirma que “[...] falta foco no conhecimento especializado e na

sequência dos conteúdos, afetando discussões produtivas. Boas práticas são raras, e há muitos pontos de atenção” (MPD, 2024, p. 28). Isso indica que o distanciamento da formação com base no conteúdo curricular prescrito (a BNCC) é uma “má prática”, sendo necessário “[...] proporcionar suporte aos formadores, especialmente na priorização do conhecimento sobre práticas eficazes de formação” (MPD, 2024, p. 34).

O que se põe em questão não é unicamente a ênfase na execução do currículo prescrito de forma engessada pela BNCC, mas a construção de consenso em torno de concepções que apontam o conhecimento prático como privilegiado, distanciando-se da ideia de ensino-aprendizagem como processo, que entrecruza a teoria e a prática em um movimento reflexivo de práxis.

Nesse sentido, a compreensão da formação a partir da práxis constitui força transformadora contra a hegemonia da classe burguesa dirigente. É a partir desse movimento de teoria-reflexão-prática que a assimilação da realidade em seu sentido histórico, concreto e real se materializa, entendendo que “[...] a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (Gramsci, 1999, p. 110), e que a formação com vistas à conscientização e à emancipação humana não se dá a partir de um conhecimento fragmentado e distanciado das contradições da realidade. “[H]á que se transformar a formação docente em um espaço de crítica e de autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura do mundo” (Moreira, 2021, p. 42).

Em última análise, o documento orienta a necessidade de avaliação específica para a formação continuada, atribuindo o insucesso das formações “[...] à ineficiência ou à inexistência de equipe de avaliação voltada à formação continuada, [...] há equipe de avaliação nas redes, mas não específica para a formação continuada” (MPD, 2024, p. 37). O argumento de ser necessária a avaliação da formação continuada é a forma pela qual a mensuração do trabalho docente pode ser justificada, fortalecendo o processo de responsabilização docente pelo mau desempenho dos alunos, como tem se visto nas avaliações em larga escala

As análises apresentadas no documento são importantes para o processo de continuidade das reformas no campo da educação. A formação continuada defendida é intencionalmente fragmentada e distancia o professor da dimensão

ética, política e poética, tornando-o peça de manobra no jogo do modo de produção. Ao refletir sobre a formação docente, Moreira (2021, p. 39) reforça que:

Alienando-se o conhecimento da interioridade, do compromisso, do esforço pessoal, da estrutura profunda do eu, faz-se possível trocar as pessoas de posições, substituir umas por outras, assim como excluí-las do mercado. Porém, concebendo-se o conhecimento como a expressão externa de uma relação interior, pode-se garantir sua legitimidade, sua integridade, sua dignidade, bem como o status de quem conhece. É essa última perspectiva que gostaria de ver pautando os cursos de formação docente.

O Diagnóstico constitui mais um instrumento discursivo que reforça uma concepção de educação própria do neoliberalismo. Por ser divulgado por um movimento do terceiro setor intimamente alinhado aos aparelhos hegemônicos (MPD) o trabalho do movimento coaduna com uma perspectiva de educação que possibilita a reprodução do status quo. Nesse sentido, a produção realizada por um laboratório (LEPES/USP) de uma das maiores e mais conceituadas universidades do país age a favor dessa dinâmica. Apesar da pouca exposição dessas relações, a privatização da educação pública também tem sido empreitada dentro da universidade pública.

5 CONCLUSÕES

O estudo documental evidenciou que as atuais configurações público-privadas não apenas reconfiguram o campo educacional, mas também ferem o próprio significado de público, deslocando-o do espaço coletivo e político para o domínio técnico e empresarial das fundações em torno da formação docente. A função democrática do público, que deveria questionar as estruturas de poder e assegurar a justiça social, é substituída por um discurso de eficiência e inovação. O resultado é um processo de mercantilização ampliada da formação docente, em que o compromisso com o “bem comum” cede lugar à busca por resultados mensuráveis e competitividade individual. O MDP surge como quarto de despejo privado em que elementos da valorização docente são substituídos por proposições habilitáveis de docência. A ideia de morada coletiva é suplantada por uma lógica individual de autossalvação docente, via aprendizagem prática pela hibridização da produção científica e em transição com o espaço público

O MPD, ao se articular com o LEPES/USP e com fundações empresariais, acaba por atuar em contradição: apresenta-se como movimento de valorização

docente e de aprimoramento da educação, mas atua por meio de parcerias público-privadas que deslocam o foco da educação enquanto direito social para uma lógica de eficiência, desempenho e mobilidade individual. Embora não receba financiamento público direto, o movimento se insere em configurações políticas e discursivas que aproximam o campo educacional de uma racionalidade mercantil, onde o investimento em “competências” e “mérito” é priorizado em detrimento da justiça social e da crítica às desigualdades estruturais.

O movimento ainda pode ser compreendido como parte do projeto de reconfiguração neoliberal da educação, em que o privado invade o espaço público sob a justificativa de modernização e eficiência. Trata-se no encaminhamento deste estudo de explicitar um projeto hegemônico que naturaliza a ideia de que o mercado e suas métricas de desempenho são aplicáveis à formação docente e à gestão educacional. Não estamos tratando apenas de uma entidade estritamente estatal ou pública, mas uma coalizão privada/terceiro setor que atua em “políticas públicas”, o que coloca em evidência a tensão explícita entre “privado”, que incluem as organizações do terceiro setor, e “público”, quando nos referimos às políticas para professores, para a educação pública.

No documento analisado, ficou evidente o apelo para que as redes estaduais atuem na gestão de desempenho, bem como em uma formação “baseada em evidências”. O documento recomenda um maior alinhamento com práticas “eficientes” e “inovadoras”. Há uma racionalidade gerencial que infere uma feição mais empresarial do que um chamado a configurações de gestão mais democráticas.

O estudo ofereceu indícios importantes de que a formulação de políticas públicas ou de formação docente deixa de se vincular às instituições estatais para passar por redes privadas ou coalizões que podem estabelecer agendas e modelagens próprias. A semântica privatista de mérito e competências fica evidente quando se encobre uma perspectiva de pensar a docência a partir de um ethos de justiça social e desigualdade latente que desenham a profissão de professor no Brasil. Assim, o MPD atua como um aparelho hegemônico no sentido gramsciano, difundindo valores e práticas que consolidam a supremacia da lógica privada dentro de um campo que deveria ser público e democrático.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Curriculo sem Fronteiras*, [S. I.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Enunciações Políticas na Disputa Curricular de Formação Inicial no Brasil: transversalidades discursivas pragmáticas da docência. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, 2024.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. *Lei n. 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.

BRASIL. *Lei n. 11.079*, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996

CAETANO, Maria Raquel; MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020.

CARVALHO, Aline. Um olhar para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. [Entrevista cedida a] Ferdinando Casagrande. *Itaú Social*, São Paulo, 10 jul. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. [v. 1]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEPES. Quem somos. LEPES, São Paulo, 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE (MPD). Diagnóstico sobre a Oferta de Formação Continuada em Redes Estaduais. *Movimento Profissão Docente*, São Paulo, 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. I.], v. 15, n. 36, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; MENDES, Valdelaine; CAETANO, Maria Raquel. O empreendedorismo como referência de um projeto educacional privado para a educação pública do Rio Grande do Sul. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 65, 2021.

RIBEIRO, Gilvânia Oliveira de Carvalho. *A privatização de novo tipo na formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa: o Programa “Educar pra Valer”*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2024.

SCORZAFAVE *et al.* Dar bônus a professores resolve problema na educação? [Entrevista cedida a] Paula Calçade. *Nova Escola*, [S. I.], 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2015.

Sobre as autoras:

Maria Vitoria Oliveira Santos: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG). Bolsista financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pedagoga pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Curriculares de Formação Docente (Mandacaru). **E-mail:** profmvitoriaods@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-3990-9330>

Ângela Cristina Alves Albino: Doutora e mestre em Educação, na linha de Políticas Educacionais, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Formação do Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Professora associada da UFPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG). Líder do grupo de pesquisas em Políticas Curriculares de Formação Docente (Mandacaru). Graduada em Pedagogia, com trajetória profissional docente e de supervisão educacional na Educação Básica. **E-mail:** angela.educ@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>

Recebido em: 24/11/2025

Aprovado em: 24/11/2025