



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

MURILLO RODRIGUES PAES

**O QUE PODE UM INTELECTUAL ORGÂNICO NA CONSOLIDAÇÃO DE
UMA POLÍTICA? COSTIN, O CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

VITÓRIA

2025



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MURILLO RODRIGUES PAES

O QUE PODE UM INTELLECTUAL ORGÂNICO NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA? COSTIN, O CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em Educação.**

Aprovada em 14 de outubro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Olinda Evangelista
UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **Murillo Rodrigues Paes**, candidato ao título de Mestre em Educação, com defesa realizada, presencial e remotamente, às 9 horas, do dia 14 de outubro de dois mil e vinte e cinco. A presidente da Banca, Priscila Monteiro Chaves, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Professoras Doutoras: Sandra Soares Della Fonte e Olinda Evangelista. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que, em trinta minutos apresentou sua Dissertação intitulada “O QUE PODE UM INTELLECTUAL ORGÂNICO NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA? COSTIN, O CENTRO DE EXCELENCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Dissertação havia sido **APROVADA**. A Presidente alertou que o aprovado somente terá direito ao título de mestre após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. E então deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 14 de outubro de 2025.



Documento assinado digitalmente

PRISCILA MONTEIRO CHAVES

Data: 26/01/2026 18:27:54-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Priscila Monteiro Chaves
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Soares Della Fonte
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Olinda Evangelista
UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DO CANDIDATO AO GRAU DE MESTRE PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado intitulada “O QUE PODE UM INTELLECTUAL ORGÂNICO NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA? COSTIN, O CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”, elaborada por **Murillo Rodrigues Paes**, candidato ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da Dissertação, realizada no dia 14 de outubro de 2025, que esta seja **(assinale um dos itens abaixo)**:

() Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Priscila Monteiro Chaves

Documento assinado digitalmente
gov.br PRISCILA MONTEIRO CHAVES
Data: 26/01/2026 18:26:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sandra Soares Della Fonte

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRA SOARES DELLA FONTE
Data: 27/01/2026 10:07:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Olinda Evangelista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 27/01/2026 às 12:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1272315?tipoArquivo=O>

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P126q Paes, Murillo Rodrigues, 1996-
O que pode um intelectual orgânico na consolidação de uma
política? : Cláudia Costin, o Centro de Excelência e Inovação
em Políticas Educacionais e suas proposições para a formação
docente / Murillo Rodrigues Paes. - 2025.
244 p. : il.

Orientadora: Priscila Monteiro Chaves.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ceipe-FGV. 2. APH burguês. 3. Intelectual orgânico. 4.
Formação docente. I. Chaves, Priscila Monteiro. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RESUMO

O presente trabalho se detém na investigação das formas burguesas de atuação no âmbito da educação básica e no contexto particular do Brasil, tomando por base as iniciativas desenvolvidas pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE-FGV) e suas proposições para as políticas de formação docente em serviço. Tal Aparelho Privado de Hegemonia (APH) da classe hegemônica foi fundado em 2016 e encerrou suas atividades em 2023, tendo sido coordenado e dirigido pela intelectual orgânica Cláudia Costin, quem ocupou importantes cargos e funções tanto no interior do aparelho de Estado quanto em Organizações Multilaterais (OMs), contribuindo com sua expertise e influência política para assegurar a intensificação dos processos de contrarreforma da escola e do ensino públicos em nosso país. A realização desta pesquisa se justifica pelo seu mérito de interrogar a maneira como a infiltração de APHs vinculados aos grupos dominantes no cerne do aparelho burocrático estatal e, sobretudo, no campo da educação, tem contribuído, de um lado para a impulsionar a mercantilização do direito a instrução e escolarização básica dos de baixo, e do outro, para educar o consenso e a sociabilidade das classes subalternas. Trata-se de uma pesquisa analítico-bibliográfica, para a qual a produção de dados valeu-se de análises documentais e de revisão de literatura. O *corpus* documental da pesquisa constitui-se a partir de distintas fontes. De um lado nos debruçamos sobre os escritos e materiais publicados por Cláudia Costin entre os anos de 2018-2022, que demonstravam o projeto que a classe dominante possuía para a Formação de Professores (FP) no Brasil. Do outro, destacam-se as principais referências publicadas pelo Ceipe-FGV entre os anos de 2016-2018, quando esse APH ainda nem sequer dispunha de uma produção própria e autoral, mas divulgava e traduzia escritos concebidos por outros grupos; e posteriormente, as literaturas lançadas entre os anos de 2018-2022, especialmente os resumos de políticas distribuídos aos gestores educacionais que quisessem seguir as formulações prescritas por esses documentos e implementá-las nas suas redes de ensino. Os resultados averiguados apontam para o fato de que, as proposições desse APH burguês para a FP, encontravam-se perfeitamente alinhadas com o projeto defendido pela classe dominante para a organização dessa contenda educativa, relacionando-se com as premissas e ideias defendidas por diferentes OM e organismos financeiros internacionais, e que posteriormente vieram a tornar-se parte da política oficialmente assumida pelo Estado brasileiro.

Palavras-chave: Ceipe-FGV; APH burguês; Intelectual orgânico; Formação docente.

ABSTRACT

This paper focuses on investigating bourgeois practices in basic education and in the specific context of Brazil, based on initiatives developed by the Center for Excellence and Innovation in Educational Policies (CEIPE-FGV) and its proposals for in-service teacher training policies. This Private Hegemony Apparatus (APH) of the hegemonic class was founded in 2016 and ceased its activities in 2023. It was coordinated and directed by the organic intellectual Cláudia Costin, who held important positions and functions both within the state apparatus and in Multilateral Organizations (MOs), contributing her expertise and political influence to ensure the intensification of the counter-reform processes of public schools and education in our country. This research is justified by its merit of interrogating how the infiltration of APHs linked to dominant groups into the heart of the state bureaucratic apparatus and, above all, into the field of education has contributed, on the one hand, to driving the commodification of the right to education and basic schooling for those at the bottom, and, on the other, to fostering consensus and sociability among the subaltern classes. This is an analytical-bibliographical study, for which data production relied on documentary analysis and literature reviews. The research's documentary corpus is drawn from various sources. On the one hand, we focused on the writings and materials published by Cláudia Costin between 2018 and 2022, which demonstrated the ruling class's plan for Teacher Education (TP) in Brazil. On the other hand, we highlight the main references published by Ceipe-FGV between 2016 and 2018, when this APH did not yet have its own original production, but disseminated and translated writings conceived by other groups. Subsequently, we also highlight the literature published between 2018 and 2022, especially the policy summaries distributed to educational administrators who wished to follow the formulations prescribed by these documents and implement them in their education systems. The results indicate that the proposals of this bourgeois APH for vocational education were perfectly aligned with the project advocated by the ruling class for organizing this educational struggle, relating to the premises and ideas championed by various MOs and international financial organizations, which later became part of the policy officially adopted by the Brazilian state.

Keywords: Ceipe-FGV; APH bourgeois; Organic intellectual; Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas nas plataformas vinculadas a Capes (2024).....	49
Quadro 2 – Produções selecionadas na plataforma Google Acadêmico (2024).....	50
Quadro 3 – Descritores e produções selecionadas para serem utilizadas na revisão de literatura (2024).....	51
Quadro 4 – Produções e bibliografias a serem analisadas (2025)	114
Quadro 5 – Amostra de possíveis programas e políticas para recrutar, preparar e motivar professores com base nas sugestões do relatório do Banco Mundial (2014)	119
Quadro 6 – Dimensões a serem trabalhadas e desenvolvidas pelos professores(as) iniciantes no período do estágio probatório segundo as diretrizes do programa FIP ...	131
Quadro 7 – Técnicas e metodologias utilizadas pelos professores dos Estados Unidos para organizar os seus programas de Formação Continuada segundo Linda Darling-Hammond et al. (2017).....	159
Quadro 8 – Ações que os municípios poderiam desenvolver e incorporar as suas políticas educacionais para aprimorar a carreira do magistério segundo o Ceipe-FGV (2022) .	165
Quadro 9 – Competências docentes específicas estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui novas DCNs para a Formação Inicial de Professores e cria a BNC-FP (2019)	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGE – Agenda Global da Educação

ALC – América Latina e Caribe

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APH – Aparelho Privado de Hegemonia

BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-FP – Base Nacional Comum da Formação de Professores

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico Social

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CES – Câmara de Ensino Superior

Ceipe – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais

CEMEAM – Centro de Mídias de Educação do Amazonas

CNE – Conselho Nacional de Educação

Conae – Conferência Nacional da Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DGPE – Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da FGV

EM – Ensino Médio

Eaesp – Escola de Economia de São Paulo da FGV

Ebape – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da FGV

EUA – Estados Unidos da América

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FCP – Formação Continuada de Professores

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIP – Formação Inicial de Professores

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNE – Fórum Nacional de Educação

FP – Formação de Professores

IEC – Iniciativa Educação Conectada

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

IFs – Instituições Federais

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Ipea – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

Labi – Laboratório de Inovação Educacional

LPI – *Learning Policy Institute*

Mare – Ministério da Administração e Reforma de Estado

M&A – Monitoramento e Avaliação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Mosc – Mapa das Organizações da Sociedade Civil

MpB – Movimento pela Base

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OM – Organizações Multilaterais

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCs – Organizações da Sociedade Civil

Otec – Observatório Tecnologia na Escola

PEA – Políticas Educacionais em Ação

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Políticas Públicas em Ação

PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PVE – Parceria Votorantim pela Educação

QDPI – Qualificação Direta em Primeira Infância

SEB – Secretaria de Educação Básica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPE – Todos pela Educação

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O avanço no desenvolvimento das forças sociais produtivas e sua relação com a reorganização das políticas educacionais em escala global	13
1.2 Os Aparelhos Privados de Hegemonia da classe burguesa e sua atuação para a implementação de contrarreformas e de políticas educacionais pró-capital no contexto particular do Brasil	17
1.3 Objetivos da pesquisa	26
1.3.1 Objetivo Geral	26
1.3.2 Objetivos Específicos	26
2 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO	27
2.1 O Ceipe-FGV e sua atuação para assegurar a implementação das contrarreformas educacionais	27
2.1.1 O Programa de formação de líderes em políticas educacionais	30
2.1.2 O apoio à implementação de políticas educacionais	33
2.1.3. A produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais	37
3 O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO EXISTENTE	48
3.1 Procedimentos e métodos utilizados na revisão de literatura	48
3.2 O que sabemos sobre o Ceipe-FGV?	52
4 CLAUDIA COSTIN: UMA INTELECUAL ORGÂNICA DA BURGUESIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O AVANÇO DE POLÍTICAS PRÓ-CAPITAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	65
4.1 Quem é Cláudia Costin?	65
4.2 Posições públicas assumidas por Costin entre 2018 e 2022	85
4.2.1 As recomendações de OMs para o futuro da educação no mundo e nos países da América Latina e do Caribe	86
4.2.2 O apelo à inovação e ao uso das novas tecnologias na Educação Básica pública	91
4.2.3 As críticas e proposições direcionadas à preparação inicial e continuada de docentes no Brasil	98
5 AS PROPOSIÇÕES DO CEIPE-FGV PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO	116
5.1 Livros e publicações mais antigas (2016-2018)	117
5.2 Os resumos de políticas do Ceipe-FGV e suas recomendações aos gestores públicos (2018-2022)	157
6 O FIM DERRADEIRO DO CEIPE-FGV E OS NOVOS VOOS ALÇADOS POR CLÁUDIA COSTIN	199
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
8 REFERÊNCIAS	230

1 INTRODUÇÃO

1.1 O avanço no desenvolvimento das forças sociais produtivas e sua relação com a reorganização das políticas educacionais em escala global

Dentre os muitos acontecimentos que marcaram a virada do século XX, importa-nos tratar daqueles realizados no interior da própria estrutura econômica e da base material responsáveis por sustentar as relações de produção até então vigentes. Com o esgotamento dos modelos fordista e taylorista, ocorrido em meados dos anos 1970, uma nova fase do processo de acumulação e expansão capitalista foi inaugurada, sendo marcada pela predominância da forma financeira e efetivamente internacionalizada do capital (Antunes, 2009). Isso acarretou em importantes reverberações para o campo educativo e que ecoam desde aquela época até os dias atuais de forma diferente em inúmeros lugares e países do mundo.

Nesse sentido importa retermos ao menos duas considerações pertinentes quanto às diretrizes de políticas educacionais erigidas no início dos anos 1990 para os países de capitalismo dependente. A primeira delas diz respeito ao modo com o qual, visando a adaptar as novas dinâmicas de gestão do trabalho e da produção, representadas pelo modelo toyotista e pelo processo de reestruturação produtiva da época, inúmeras Organizações Multilaterais (OM) e agências econômicas internacionais irão demandar aos sistemas de ensino e à educação escolar, de maneira estrita, a necessidade de formar e instruir um novo tipo de trabalhador(a): muito mais flexível, polivalente, colaborativo e “engajado” com o processo de produção. A segunda dimensão a ser ressaltada remete aos impactos diretos que a internacionalização e liberalização de capitais por todo o planeta, possibilitadas pela financeirização da economia mundial, passaram a imputar à atividade vital desempenhada por trabalhadoras(es) nos mais distintos segmentos da vida econômica. A remuneração do capital financeiro e especulativo por parte do trabalho assalariado, para além da remuneração do próprio patronato capitalista, insere na dinâmica da reprodução ampliada do capital um elemento de precarização das relações laborais e de aumento da exploração do trabalho vivo como nunca se havia visto em escala planetária (Antunes, 2011).

Como consequência dessas tendências, que refletem mudanças e transformações profundas observadas/ocorridas no âmbito da economia política e inicialmente circunscritas aos países do capitalismo central, entre as décadas de 1970-1990, também pudemos constatar uma crescente exigência expressa pelo capital naquilo que concerne à

necessidade da formação de um contingente de trabalhadores(as) potenciais e/ou de um exército industrial de reserva que pudesse ser preparado para desempenhar atividades laborais cada vez mais precárias. Essas mudanças, somadas ao advento da terciarização das economias dos países periféricos e de capitalismo tardio, que passaram a ser marcadas pela predominância do setor de serviços e pela distribuição/circulação de mercadorias e manufaturas, fizeram com que se inaugurasse a necessidade da disponibilidade de estoques de trabalhadores(as), espalhados por todo o planeta, que detivessem apenas algumas competências e habilidades mínimas requeridas por essas novas funções e atividades a serem assumidas pelo proletariado de serviços. Todas essas determinações foram fundamentais para criar aquilo que Maués e Camargo (2022) e Shiroma e Evangelista (2004) compreendem como uma Agenda Global da Educação (AGE) afirmada e defendida pelo capital. Agenda essa que passou a ser exigida e demandada aos sistemas de ensino estatais de diferentes nações e em nível mundial por parte de inúmeros intelectuais coletivos e orgânicos que representam os interesses do bloco histórico hegemônico.

Dentre os principais documentos que remetem a essa agenda, destacam-se alguns importantes acordos e declarações consolidados no âmbito de fóruns e pactos internacionais que tratam especificamente das temáticas educacionais. Entre os mais famosos destes eventos estão, sem dúvida: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, e o Fórum Mundial de Educação, realizado no ano de 2000 em Dakar, no Senegal, ambos patrocinados pela Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A primeira conferência prescrevia um conjunto de contrarreformas a serem realizadas e empreendidas pelos Ministérios da Educação de governos em distintos países, especialmente nas áreas de Avaliação em larga escala e aferimento da qualidade do ensino público e estatal, formação de professores(as) e dos currículos prescritos para a educação formal. Enquanto que o fórum realizado uma década mais tarde tornou-se responsável por ampliar o prazo que havia sido inicialmente fixado para a realização destas medidas e que passaria do início da década 2000 para o ano de 2015.

Um outro documento importante concebido por essa OM naquele período e que inspirou mudanças na forma com que muitos governos e órgãos de Estado passaram a enxergar os processos de ensino e aprendizagem foi o Relatório produzido e assinado pelo economista francês Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), fruto dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Interacional sobre Educação para o

século XXI criada em 1993 e encerrada em 1996 com o lançamento deste texto. Entre os seus aspectos mais distintivos, em relação a outros estudos e materiais patrocinados por OMs e pelas comissões criadas por estas agências nesse interim, destacam-se algumas tendências e premissas inauguradas pelo citado relatório para o campo da formação humana e da educação em seu sentido amplo (Delors, 1996). Isso pode ser percebido, principalmente, nas considerações tecidas por essa literatura quanto à importância dos chamados “quatro pilares” que deveriam ser levados em conta pelo processo educativo e de instrução de crianças, jovens e adultos em todo o mundo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Além do horizonte representado pelo conceito de “direito à educação ao longo da vida”, que se insere entre as atribuições e incumbências que competiriam à escola básica transmitir aos seus estudantes.

A deferência e o consentimento expressos pelo Brasil e por outros países de capitalismo dependente na década de 1990 em relação à anuência de uma AGE, criada e difundida por organizações supranacionais e econômicas ligadas às classes dominantes e ao capital internacional, denotam um aspecto fundamental a ser compreendido e analisado no curso desse processo: o dos discursos e enunciados que propiciaram a adesão desses mesmos países às políticas exaradas por tal movimento. Por ora, nos interessa reter apenas alguns aspectos relativos a essa racionalidade. O primeiro deles, diz respeito a ideia de que a assunção destas nações ao conjunto de contrarreformas propugnados por estes mesmos fóruns internacionais de discussão, induziria tanto a uma maior pujança econômica, quanto também asseguraria a oferta de um importante direito humano às suas populações, qual seja, o acesso à educação básica e regular. Ambas as perspectivas dialogam com as concepções que se tornaram majoritárias e hegemônicas nesses circuitos, em sendo estas, de um lado da Teoria do Capital Humano (TCH)¹, concebida pelo economista estadunidense Theodore Schultz em meados da década de 1970 e do outro, aquela que acredita na face humanitária do capital, representada por OM como a

¹ Essa teoria atribui à escola e às demais instituições responsáveis pela formação *stricto sensu* da classe trabalhadora a responsabilidade pelas condições de miserabilidade ou de sucesso econômico observadas em diferentes territórios ao redor do mundo. Sob essa ótica, são ignoradas completamente as determinações sociais e históricas que teriam sido responsáveis por elevaram alguns países ao *status* de economias dominantes e centrais nas relações de produção capitalistas modernas e outros ao patamar de economias dependentes e subservientes. Segundo indica a THC, bastaria a operação de um conjunto de mudanças e transformações pré-determinadas, sob o intuito de assegurar uma melhor formação, qualificação e instrução da força de trabalho potencial de um país, a exemplo daquilo que indicam as proposições estabelecidas por uma AGE, para que as relações econômicas e de produção vigentes no plano da economia mundial pudessem ser modificadas, resultando num melhor posicionamento neste sistema, daquelas nações que assentissem a as mudanças erigidas por tais políticas.

Unesco e outras que a equivalham, e que aparentemente estariam apenas buscando reduzir desigualdades e aliviar a pobreza existente em países situados na região da América Latina e do Caribe (ALC). Embora essas abordagens e injunções relativas à promoção do debate educacional possam parecer bastante razoáveis e bem-intencionadas aos olhos daqueles que desejam reformar o Estado burguês, elas também buscam mistificar as relações de superexploração do trabalho e de produção das desigualdades que são induzidas, no mais das vezes, pelas mesmas agências econômicas e financeiras que as propõem. Uma vez que a razão de ser da existência dessas organizações, consiste justamente em reproduzir as dinâmicas de desigualdade e dessimetria político-econômica entre os países do centro e da periferia do sistema capitalista.

O segundo movimento que contribuiu enormemente para assegurar o avanço e a aceitação desta agenda certamente remonta ao esforço que foi empreendido ainda no final dos anos 1990, por parte de OM e agências econômicas internacionais supracitadas, para promover a desvalorização e a desacreditação da educação e da escola oferecidas às classes subalternas. Isso se deu a partir de uma campanha de caráter e alcance globais cujo intuito foi justamente o de difundir a ideia de “crise” ou de “falência” dos sistemas públicos de ensino. Essa iniciativa foi impulsionada pela criação do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) em 1997, por parte da OCDE. Tal avaliação cumpriu – e ainda cumpre – um papel fundamental na consolidação de um discurso que incute no imaginário social e coletivo a noção de “ineficiência” e “ineficácia” da escola pública e dos profissionais da educação, atestando a “ingerência” do Estado estrito e de seus funcionários na oferta desse direito fundamental. O aparente insucesso constatado nesse sentido justificaria a imprescindibilidade da adoção, por parte daqueles países que fossem mal avaliados e ficassem entre as últimas posições do *ranking* mundial criado por esta prova, às agendas e políticas defendidas pelos intelectuais orgânicos e coletivos do capital.

Em que pese a força “espiritual” exercida por essas ideias, que tornaram-se capazes de induzir o consenso e a aceitação de políticas de Estado executadas por inúmeros países, cumpre lembrarmos que para serem levadas a termo e assumidas enquanto compromissos efetivos, as medidas que compreendem o cerne das recomendações realizadas por OM e agências financeiras internacionais aos países de capitalismo dependente necessitam também de serem assentidas no plano interno, vindo a serem aceitas e sustentadas pelas burguesias nacionais e locais pertencentes a essas mesmas nações. Isso implica que se reconheça que os governos e as frações da classe hegemônica presentes em tais países,

ainda que ocupem uma posição de subserviência e dependência em relação às economias dominantes, negociam e acabam por escolher se associar a essas políticas educacionais. Nesse sentido, chama atenção o empenho e o esforço empreendidos por alguns grupos e organizações vinculadas a classe burguesa em países na região da ALC para assegurar que as proposições emanadas de intelectuais coletivos e orgânicos do capital pudessem ser materializadas em resultados apreensíveis, pressionando assim o próprio Estado estrito a se comprometer com as políticas e pautas que constituem a AGE e que atendem às demandas requeridas pelo próprio capital educador (Evangelista, 2021) à escola básica e à formação da classe subalterna (Maués; Camargo, 2022; Herdade; Santos, 2022). A nosso juízo, tais organizações e grupos podem ser compreendidos como Aparelhos Privados de Hegemonias (APHs) da classe burguesa, conforme a conceituação estabelecida pelo filósofo Antonio Gramsci (Gramsci, 2011).

1.2 Os Aparelhos Privados de Hegemonia da classe burguesa e sua atuação para a implementação de contrarreformas e de políticas educacionais pró-capital no contexto particular do Brasil

A atuação dos APHs da classe burguesa para assegurar a manutenção do domínio e do jugo dos grupos hegemônicos sobre os de baixo – conforme descrito e indicado por Gramsci em sua obra (1916-1935) – denota-se fundamental para compreendermos as mudanças e transformações empreendidas no âmbito da educação pública e estatal no Brasil ao longo das últimas duas décadas e até mesmo em outros lugares do mundo. Para tanto, faz-se necessário apreendermos a concepção de Estado ampliado ou integral defendida pelo autor e que nos permite, sobretudo, inferir como se dão as relações entre capital, sociedade civil e Estado estrito ou sociedade política.

Conforme aponta o filósofo sardo, o Estado burguês não pode ser entendido ou dissecado sem que levemos em conta a sua interdependência com a esfera da sociedade civil. Pois é também nessa seara que se dá a luta de classes e se empreende a disputa pelo consenso e pela direção do projeto societário, cultural, ideológico e econômico (em última instância) que triunfará sobre o conjunto da vida coletiva nas sociedades capitalistas modernas. Segundo Gramsci (2011, p.208) estaríamos diante de “dois grandes planos superestruturais”:

O que pode ser chamado de "**sociedade civil**" (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados") e o da "**sociedade política ou**

Estado", planos que correspondem, respectivamente, à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico" (Gramsci, 2011, p.208, grifo nosso).

A sociedade política é constituída pelos membros de partidos políticos que exercem determinadas funções e cargos eletivos no aparelho de Estado e pelos demais funcionários públicos que ocupam a burocracia do aparato estatal. A sociedade civil congrega os distintos espaços e tempos da vida social que são imprescindíveis para educar a subjetividade dos sujeitos históricos e a própria consciência coletiva das classes subalternas. Esses podem assumir a forma tanto de organizações que pressupõem a auto-organização, como clubes, sindicatos e associações das mais diversas, quanto podem estar representados em espaços que compreendem a vida cultural pulsante e em toda a sua multiplicidade: desde ambientes devotados à realização de cultos religiosos (igrejas e templos) ou mesmo de conglomerados de mídia e comunicação.

Nenhuma dessas dimensões prevalece sobre a outra, dado que é justamente a unidade e distinção de ambas as esferas da vida social (civil e política) na sociedade capitalista moderna que consiste no que Antonio Gramsci denomina de Estado ampliado ou integral. Ou seja, na criação e reprodução de um sistema de relações sociais que impelem a essa estrutura burocrática, que é o próprio Estado estrito, a realização dos desideratos que atendem diretamente aos interesses da classe burguesa. Isso faz com que essa dominação aconteça independentemente dessa estrutura estar efetivamente sendo ocupada por partidos mais ou menos conservadores, uma vez que a atuação de grupos, associações e organizações que estão situadas também no terreno da sociedade civil e que se constituem como APHs burgueses, tem sido suficiente para lhes assegurar a hegemonia e o controle sobre a ação estatal (Gramsci, 2011; Fontes, 2020; Mendonça, 2014).

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e sua história é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados. Mas não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente formal: a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e "sociedade civil" (Gramsci, 2011, p. 273).

Ao contrário do que querem fazer crer os prepostos da classe dominante, ao defenderem a ideia de que o espaço da sociedade civil se apresenta como um lugar ou instituição angelical, livre de conflitos e tensões, este é um dos terrenos em que as burguesias e seus APHs mais buscam atuar, visando assegurar a manutenção e a reposição

de sua hegemonia (Fontes, 2018). Isso lhe permite ser um dos ambientes que mais se apresentam abertos a disputas, conflitos e tensionamentos que podem ser empreendidos pelos subalternos e afirmados contra a classe hegemônica, uma vez que as(os) trabalhadoras(es), assim como o patronato capitalista, possuem seus próprios APHs e por meio destes dispõem da possibilidade de levar a termo a guerra de movimento e frontal contra os seus algozes.

A guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às "trincheiras" e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas "parcial" o elemento do movimento que antes constituía "toda" a guerra etc. (Gramsci, 2011, p. 294).

A atuação de alguns grupos e organizações ao longo das últimas duas décadas no Brasil, especialmente com enfoque na promoção de determinadas políticas e projetos educacionais (Martins, 2009; Martins, 2013) pode ser definida tal qual um movimento executado por APHs da classe burguesa e que remetem a própria ideia de guerra de posição, uma vez que essas estratégias se detêm na construção da posição que passa a ser dominante, tanto do ponto de vista daquilo que é defendido enquanto consenso assim como no âmbito da opinião pública e que reflete as proposições do bloco histórico hegemônico. Destacamos o modo como esses sujeitos privados e coletivos se apresentam e se definem, quase sempre, como não sendo nem parte do Estado ou da sociedade política e nem como parte do mercado, pretextando não possuírem laços com empresas e setores da economia que sejam capazes de interferir na condução de seus projetos e propostas para a educação pública. Quase sempre se denominam como organizações sem fins lucrativos, mas não sem fins engordativos, ou seja, assumem a forma de Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) ou apenas Organizações Sociais (OSs), que embora não produzam lucro a partir de sua atuação, são diretamente financiadas por grupos e corporações capitalistas, tais como bancos, indústrias e empresas de todo tipo.

No contexto particular do Brasil, o APH da classe burguesa mais longo e atuante no campo educacional é sem dúvidas o movimento Todos pela Educação (TpE), criado em 2006 por empresários e “membros da sociedade civil” com vistas a direcionar e conformar o processo de instrução formal das classes subalternas. Inspirado na

Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual tirou inclusive o seu próprio nome e *slogan*, o TpE desempenhou um papel ativo na concepção e implementação de inúmeras contrarreformas de cariz conservador e pró-capital e que foram assumidas pelo Estado estrito no Brasil, ainda no início dos anos 2000. A promulgação do Decreto Presidencial nº 6.094, de 2007 (Brasil, 2007), de autoria do governo federal, à época comandado por Lula da Silva (2007-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT), que ocupava o seu segundo mandato consecutivo no cargo, foi responsável pelo *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* (Nardi, 2014). Estabeleceu-se um conjunto de objetivos e diretrizes a serem assumidos e cumpridos por Estados, Municípios, pelo Distrito Federal e pelo executivo federal para assegurar, supostamente, a melhoria da qualidade da educação pública.

Embora a adesão a essa legislação não fosse obrigatória, cabendo a cada rede de ensino a decisão por acatar ou não tais diretrizes, o referido decreto se tornou responsável, entre outras coisas, por criar o Índice de Avaliação da Educação Básica (Ideb), viabilizando a mensuração, por parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), dos “avanços” e “retrocessos” alcançados por cada sistema educacional em escala nacional. Foi a partir da possibilidade do aferimento desse dado e da criação de *rankings* escolares que se inauguraram as políticas de penalização daquelas instituições que não conseguissem atingir certos resultados em alguns testes e sistemas de avaliação em larga escala (Nardi, 2014).

A partir da institucionalização e naturalização das políticas de avaliação e de aferimento da qualidade total da educação básica, afirmadas por esse dispositivo legal, havia a indicação da necessidade de criação de um currículo centralizado, prescritivo e a ser adotado por todas as redes de ensino do país para assegurar que os sistemas escolares estivessem “melhor preparados” para as avaliações em larga escala; abrindo um precedente, portanto, para a realização de novas contrarreformas.

As proposições e políticas concebidas pelo TpE imprimiram muito mais unidade e coesão à atuação de diferentes setores da burguesia, tornando-a muito mais orgânica. Assim sendo, o TpE conseguiu, acima de tudo, tornar-se um APH capaz de dirimir conflitos intraclasse burguesa e entre os grandes capitais, de modo a encontrar uma solução comum para atender às demandas de seus maiores sócios, canalizando seus esforços para avançar sobre a educação básica e derrotar um inimigo comum: a classe que vive do seu trabalho.

Nos anos que se seguiram após a criação do *Plano de Metas Compromisso TPE* (Brasil, 2007) constatamos um crescimento expressivo da participação desse APH e dos grupos que orbitavam ao seu redor em inúmeros debates que começavam a ser sediados tanto no âmbito da sociedade civil, quanto no seio da sociedade política e que versavam, especificamente, sobre a pauta da educação pública. Não por acaso, esses APHs, a exemplo do próprio TPE, tornaram-se cada vez mais incontornáveis e requisitados para opinar sobre a estruturação e formulação de políticas educacionais, tendo seus membros e corpo “técnico” sendo convidados/indicados, inclusive, para ocuparem cargos importantes no interior do Estado estrito (Evangelista; Leher, 2012).

Como consequência desse processo observamos que, à medida que crescia o prestígio e a influência do próprio TPE em âmbito nacional, também crescia e se consolidava, respectivamente, a chancela técnica e a especialização de que muitos de seus APHs parceiros dispunham, como no caso dos Institutos Ayrton Senna, Natura e Unibanco, além das Fundações Maria Cecília Solto Vidigal, Itaú Social e Lemann. Aos poucos, cada um desses APHs foi se especializando em determinados temas e assuntos, tornando-se vocacionados para atuarem em flancos específicos. Embora esse movimento possa parecer deslocado, a dinâmica de crescimento e consolidação dos APHs “satélites” do TPE, denotou-se fundamental para permitir que alguns desses grupos também pudessem assumir o protagonismo em prol da defesa de certas agendas. Isso auxiliou diretamente nos processos de convencimento e de conversão da sociedade civil em relação à consubstanciação de certas medidas ou ações que, aos olhos desses sujeitos coletivos, deveriam ser assumidas pelo aparelho de Estado. Foi o que ocorreu, por exemplo, com as articulações e projetos financiados pela Fundação Lemann – incumbida da tarefa de tensionar e mobilizar o debate acerca da necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da contrarreforma do Ensino Médio (EM).

Em 2013 foi criada, como extensão da Fundação Lemann, a organização Movimento pela Base (MpB) que durante anos defendeu a bandeira da aprovação e implementação dessas políticas. Em suma, podemos dizer que o MpB se tornou o grupo mais reconhecido nacionalmente por promover essa discussão, buscando assegurar não só a criação de um arcabouço que compreendesse tais mudanças e reformulações do aparato infralegal, mas também se dedicando à tarefa de convencer as trabalhadoras da educação e de amplos setores da sociedade civil das “inúmeras” benesses e vantagens que essa política poderia ensejar ao conjunto da população brasileira, sobretudo, para as próximas gerações (Pereira; Evangelista, 2019).

Entre os principais argumentos sustentados e apregoados pelo MpB e por outros APHs da classe burguesa para justificar a contrarreforma do EM, destacam-se os discursos que condenam o caráter excessivamente “propedêutico” atribuído a essa etapa da educação básica. Além disso, foram ressaltados possíveis impactos negativos que a “má distribuição” da carga horária do EM regular, fragmentada em componentes curriculares obrigatórios, teriam para os discentes que são o público-alvo dessa contenda educativa. Essa “má compartimentação”, segundo os defensores da contrarreforma, seria a principal responsável por sobrecarregar os jovens e adolescentes fazendo com que aumentasse o seu desinteresse e insatisfação em relação a esses conteúdos. Em linhas gerais, argumenta-se que o EM “tradicional” seria o real culpado pelos altos índices de evasão e abandono constatados nessa etapa, que expressariam tanto o descontentamento dos estudantes brasileiros com um modelo de educação visaria apenas a prepará-los para ingressar em cursos superiores e de bacharelado, ignorando completamente, segundo essa lógica, outras possibilidades e perspectivas de continuidade do seu processo de instrução e preparação para o mundo do trabalho.

Quanto à ideia da criação de uma BNCC, os argumentos que adquiriram maior centralidade no âmbito do debate público e/ou que passaram a ser defendidos e divulgados por parte daqueles que enxergavam com bons olhos essa política apontavam para um horizonte em que a existência de um documento que indicasse a todos os sistemas de ensino aquilo que deveria ser aprendido por cada aluno, em cada série ou ciclo da educação básica e em todo o território nacional, contribuiria sobremaneira para assegurar que todos os estudantes tivessem acesso aos mesmos “direitos de aprendizagem”.

Podemos dizer que ambas as políticas se projetavam na seara do debate público indicando a importância de sua aprovação e implementação em escala nacional para assegurar “direitos” que até então estariam sendo negados aos estudantes brasileiros. Enquanto isso, a BNCC seria capaz de garantir que as crianças aprendessem todos os conhecimentos e habilidades que em tese são imprescindíveis para o seu desenvolvimento cognitivo e até mesmo socioemocional, referendados pelas descobertas e achados científicos mais modernos das ciências da educação. Caberia à contrarreforma do EM, por seu turno, assegurar aos adolescentes que cursassem os anos finais da educação básica, a liberdade de optarem por um currículo que se adequasse às suas necessidades e que pudesse prepará-los para a inserção no mercado de trabalho ou para continuarem os estudos em nível superior; poderiam ainda escolher entre itinerários formativos mais

“modernos” e que congregassem temas com os quais estes discentes se identificassem mais.

Passados alguns anos desde a aprovação e implementação das contrarreformas mencionadas, nenhuma dessas promessas se efetivou. A BNCC, como apontado pelos movimentos sociais de educadoras(es) em debates e discussões nacionais e públicas, desde antes da sua aprovação, traduziu-se em uma política de centralização curricular que exerce um rígido controle sobre o trabalho docente, tornando-o altamente prescritivo e gerenciado. Naquilo que concerne ao aprendizado ensejado aos estudantes das escolas básicas e públicas por parte da BNCC, verifica-se que a única possibilidade chancelada por esse documento é aquela que concebe o ensino de conhecimentos mínimos a serem aferidos em avaliações externas e nada mais além disso. Ao mesmo tempo, a contrarreforma do EM mostrou-se incapaz de assegurar qualquer tipo de “direito de escolha” aos estudantes que dependem única e exclusivamente da escola pública para concluir seus estudos. Continuam a se multiplicar, por todo o país, os relatos de redes estaduais de ensino que não possuem condições de ofertar mais de um – ou no máximo dois – itinerários formativos propostos pela contrarreforma. Isto as impede de oferecer aos seus discentes o direito ao ensino “técnico-profissionalizante” e os currículos “personalizados” e de caráter mais “propedêutico”, além da constatada ausência de qualquer aprofundamento desses itinerários que têm sido propostos.

Dessas contrarreformas derivaram, a partir de 2016, um lote específico de Projetos de Lei (PL) e outros instrumentos jurídicos que prescreviam a alteração de um ou mais aspectos da legislação educacional discutidos pelo poder legislativo e executivo, vindo a ser apreciados, debatidos e avaliados tanto por parte da sociedade política, quanto das comissões competentes e vocacionadas a esse tipo de debate e que integravam o MEC. Não restam dúvidas de que esse processo foi intensificado, sobretudo, logo após a confirmação da destituição da então presidenta da república Dilma Rousseff (PT), a qual foi deposta por um golpe jurídico-institucional que culminou no seu *impeachment*, concluído em agosto de 2016. Cabe ressaltarmos, no entanto, que desde os governos petistas essa política vinha sendo gestada. Outrossim, algumas semanas após o ocorrido, foi baixada a Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016) que instituiu as bases para a realização da contrarreforma do Ensino Médio e, posteriormente, redundou na sua consecução em 2017, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Logo depois, foi a vez dos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental serem reestruturados, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017),

responsável por reconfigurar 60% dos currículos destes níveis de ensino. Em 2018, o Ensino Médio foi incluído nessa política, com a homologação da versão final da BNCC, que contemplou a etapa no documento (Cássio, 2019). Em 2019, os cursos de formação de professoras(es) também foram alcançados por tal processo, com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019), que definia novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nos anos seguintes, o processo de contrarreforma da política educacional vigente alcançou ainda formação continuada de professoras (es), trazendo a notícia da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020) que dispunha sobre as novas DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Continuada.

O delineamento do panorama histórico esboçado até aqui ajuda a compreender de que maneira essas associações ligadas aos grupos economicamente dominantes adquirem cada vez mais prestígio, importância e reconhecimento sociais atribuídos, principalmente, ao trabalho desempenhado por elas na formulação de políticas e propostas para a educação pública e básica. Isso lhes permitiu, ao longo desses anos, ampliar significativamente suas frentes de atuação e delegar a outros APHs parceiros a tarefa da condução do projeto educativo dominante, partilhado por um seleto grupo de capitais e frações da classe burguesa que definem, ao fim e ao cabo, o rumo da educação pública do Brasil pelas próximas décadas. Ao contrário daquilo que afirma o TpE e demais grupos organizados em seu interior, – caracterizando-se como organizações que “nem pertencem ao Estado e nem pertencem ao mercado” –, o movimento histórico e da luta de classes demonstra que essas organizações representam a expressão inequívoca daquilo que Gramsci denominou por Estado ampliado ou integral. Ou seja, constituem-se sujeitos políticos e coletivos que participam ativamente das decisões de caráter público e legal, as quais são tomadas no âmbito educacional e que dizem respeito à mobilização dos recursos de que dispõem o Estado estrito para executar inúmeras políticas endereçadas a este campo. Por outro lado, essas organizações também fazem questão de atuar no terreno da sociedade civil, buscando educar o consenso e a sociabilidade da população brasileira.

Em que pese a constatação do avanço empreendido por parte do projeto educativo dominante e da consolidação daquilo que vinha se desenhando como mais uma vitória a ser conquistada pelo bloco histórico hegemônico na guerra de posição empreendida contra os subalternos. Adquire especial relevância a maneira com que o campo

majoritário, representado pela intelectualidade orgânica da burguesia, passou a conceber algumas estratégias e ações específicas para assegurar a manutenção de sua hegemonia e do espaço conquistado até então quando do processo de sobreposição das (contra)reformas educacionais sobre a escola pública. Isso levou esses intelectuais orgânicos e dirigentes do projeto educativo burguês a avaliarem a necessidade de ampliar a rede de atuação dos APHs responsáveis por coordenar, em âmbito nacional e com outros grupos, a implementação dessas políticas em diferentes territórios por todo o país.

É justamente diante desse contexto que a Fundação Getúlio Vargas (FGV) assume a responsabilidade, conjuntamente com outras organizações e grupos, de coordenar e articular a “Rede pró-BNCC” (Araújo; Lopes, 2022). Decisão essa que se deu a partir de um movimento em que foram criados, no interior da própria FGV, alguns importantes núcleos e frentes de atuação para assegurar a execução da BNCC e da contrarreforma do EM, tais como a Diretoria de Gestão Pública e Políticas Educacionais (DGPE) e a plataforma FGV Ensino Médio. Dentre esses, destacamos, principalmente, a atuação do Centro de Excelência e Invocação em Políticas Educacionais (Ceipe-FGV), pertencente à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (Ebape-FGV). Esse APH foi criado em dezembro de 2016, sendo sua diretora e fundadora a economista Cláudia Costin e constitui o objeto de pesquisa a ser investigado por esta dissertação de mestrado.

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo Geral

Compreender o papel desempenhado por intelectuais orgânicos da burguesia no processo de organização, coordenação e controle da formação docente em serviço, bem como seu sentido, com base na atuação do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE-FGV), sediado no Rio de Janeiro, no Brasil, no período de 2016 a 2023.

1.3.2 Objetivos Específicos

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos:

1. Realizar o balanço de literatura e o inventário das principais referências e produções disponíveis no campo científico que tratam da atuação do CEIPE-FGV.
2. Compreender as principais prioridades e frentes de atuação a que se propunha o CEIPE-FGV.
3. Identificar as contribuições do CEIPE-FGV para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, tomando-a como principal política de gerenciamento e controle do trabalho e da formação docente;
4. Caracterizar as formas de intervenção e atuação de intelectuais orgânicos da burguesia no agenciamento de políticas públicas brasileiras para a perpetuação de um projeto classista burguês a longo prazo para a educação pública.

2 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO

2.1 O Ceipe-FGV e sua atuação para assegurar a implementação das contrarreformas educacionais

O Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas, doravante Ceipe-FGV, foi criado em novembro de 2016 pela intelectual orgânica do neoliberalismo Cláudia Maria Costin e encerrou suas atividades em julho de 2023, aproximadamente seis anos após o seu lançamento. Durante o tempo em que permaneceu ativo o Centro esteve vinculado à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, pertencente à própria Fundação Getúlio Vargas (Ebape-FGV). Conforme indica uma notícia publicada no *site* dessa organização (Fundação Getúlio Vargas, 2016), o Ceipe-FGV era associado ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard (EUA) e contava com o apoio do *Brookings Institute*. Embora tenha sido inaugurado no final de 2016, em uma cerimônia realizada na sede do palácio da cidade do Rio de Janeiro e em meio a inúmeros convidados ilustres, como ex-ministros de Estado, secretários de educação, prefeitos e gestores dos sistemas de ensino de diferentes regiões do país, o Centro começou a operar, integrado à Ebape-FGV, em janeiro de 2017.

Ainda em 2016, o Ceipe-FGV aproveitou a ocasião da assinatura de sua criação, por parte de Cláudia Costin, Alvaro Cyrino (vice-diretor da Ebape-FGV) e Fernando Reimers (professor e diretor da Iniciativa Global pela Inovação na Educação da Universidade de Harvard) para realizar o lançamento de algumas produções de seus parceiros, dentre as quais: *Millions Learning: Ampliando a Escala da Educação de Qualidade em Países em Desenvolvimento* (2016), que divulga estudos de caso sobre programas e ações educacionais “inovadoras”, investigadas por pesquisadores do *Brookings Institute* e traduzido para o português; e *Por uma Nova Formação Continuada: Diálogos, Experiências e a Formação de Professores no Século 21* (2016), que reúne trabalhos de pesquisadores da área da educação, publicados originalmente pela australiana *Learning First*, versando sobre o tema da formação docente continuada, ao mesmo tempo em que notabiliza a experiência brasileira desenvolvida pelo Laboratório de Inovação Educacional (Labi) do Rio de Janeiro, intitulada Formação Inicial de Professores (FIP) em 2016. O Labi foi um dos principais APHs parceiros do Ceipe-FGV, tendo sido criado em 2014 por Rafael Parente, à época subsecretário de novas tecnologias

educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, na gestão de Cláudia Costin (2009-2014) durante o governo de Eduardo Paes (MDB).

O Ceipe-FGV, por meio de suas publicações, eventos e comunicados oficiais, define a si próprio ou a sua atuação como um *Think Tank* educacional (Fundação Getúlio Vargas, 2016). Esse seria, inclusive, o grande diferencial dessa organização em relação a outros grupos e associações existentes no país, uma vez que a maior parte das instituições ou movimentos responsáveis por influenciarem o debate público e as políticas educacionais, no que tange a determinadas pautas ou propostas endereçadas a este campo, estariam localizadas somente no âmbito do “terceiro setor”; sendo compreendidas e caracterizadas enquanto entidades sem fins lucrativos e não governamentais.

Ressalta-se a maneira com que, ao longo dos anos, Costin e alguns membros de sua equipe utilizavam o termo *Thank and do Tank* para se referirem ao Centro – numa variação do termo original em inglês que indica o papel singular desempenhado por essa organização no processo de condução e implementação das políticas educacionais brasileiras. Conforme explica a então diretora e fundadora do Ceipe-FGV, tal mudança na forma de se remeter a essa iniciativa se deve justamente a uma tentativa de melhor comunicar a sua essência:

A gente usa a expressão, até veio de um dos membros da equipe, *thank and do tank* no sentido de que, não é só pensar, embora os outros *Think Tank* que eu conheço, os bons, também pensam e são orientados para a ação. Mas a gente quis enfatizar essa dimensão porque é muito fácil ter pesquisas que vão ser lidas por outros acadêmicos apenas. A gente se desafiou a ir mais longe, a gente quer sim que os outros acadêmicos leiam, mas a gente gostaria muito que isso acontecesse na prática. É essa pegada que nos diferencia de algumas outras organizações (Desvendando evidências, 2022, 7min).

Podemos afirmar que o Ceipe-FGV, diferentemente de outros APHs, não se dedicou somente à concepção e idealização de novas políticas educacionais. Ao passo que mobilizou e empreendeu esforços na direção de tornar efetivas as mudanças previstas pelo novo arcabouço legal inaugurado com a BNCC e a contrarreforma do EM, com vistas a subsidiar a consecução de determinados resultados a serem atingidas pelos sistemas de ensino que compõem a Educação Básica. O que indicaria, por sua vez, a efetividade e viabilidade destas proposições, bem como a possibilidade de sua replicação e recriação diante de outros contextos educacionais.

Haja vista o fato de que a consubstanciação de certos resultados ou de indícios que apontem para o êxito de algumas políticas circunscritas ao campo educacional, acabe

por revelar também o horizonte formativo que se queira impor à classe subalterna por meio destes instrumentos legais, e que no caso do Ceipe-FGV, explicitam a deferência a um modelo de ensino e aprendizagem que se pauta por resultados estandardizados e pela busca da qualidade total. Chama a atenção o modo como essa organização investiu seu tempo e energia em estratégias que ensejaram um processo de intervenção direta sobre o cotidiano das escolas públicas e suas regras de funcionamento, passando por expedientes que incidem tanto sobre as secretarias de educação, quanto sobre os gestores das unidades de ensino, os próprios professores(as), chegando às dinâmicas de trabalho educativo que conformam a trajetória de um sem número de estudantes brasileiros. Para que tenhamos uma breve ideia das dimensões e escalas envolvidas nessa *performance*, lembremos que em 2022 o Ceipe-FGV afirmou ter impactado, por meio do seu trabalho, mais de um milhão de alunos das redes básicas de educação em todo o território nacional (Ceipe, 2021a).

Do ponto de vista dos parceiros estratégicos, responsáveis tanto por promover quanto por apoiar as ações e projetos desenvolvidos pelo Ceipe-FGV, denota-se a inserção desse APH junto a uma vasta rede de articulação e influência política que abrange outras organizações e/ou grupos nacionais e estrangeiros, além de empresas e instituições públicas (que compõem a estrutura do próprio Estado estrito). Naquilo que toca aos seus principais mantenedores, destacam-se os laços com algumas das associações e institutos historicamente mobilizados e engajados em torno de determinadas agendas para a educação pública (oriundas, em sua maioria, do setor privado e empresarial). Compunham o elenco de mantenedores diretos do Centro, respectivamente: as fundações Lemann, Maria Cecília Solto Vidigal, Itaú Social e a estadunidense *Imaginable Futures*, além do Instituto Unibanco.

O Ceipe-FGV afirmava possuir como missão o intuito de “[...] aprimorar a gestão da política educacional no Brasil, a fim de entregar a todas as crianças e jovens brasileiros uma educação básica de qualidade, inovadora e equitativa [...]” (Ceipe, 2021a, p.04). A nosso juízo, esse discurso constitui o principal bordão propagado pelo Centro, tendo em vista como foi reiteradamente citado e replicado por Cláudia Costin em muitas de suas falas públicas, entrevistas concedidas a grandes veículos de imprensa e afirmado em outras produções bibliográficas concebidas por esta organização. Para obter êxito no cumprimento de sua “missão”, o Ceipe-FGV se propõe a desempenhar ações em três frentes distintas: a) o seu programa de formação de líderes em políticas educacionais; b) a iniciativa que concede apoio e auxílio às redes básicas de ensino no desenvolvimento

do desenho e implementação de políticas educacionais e; c) o segmento que se dedica a fomentar a produção de conhecimento em políticas educacionais, voltado especialmente para a catalogação e divulgação de boas práticas de gestão do ensino e aprendizagem consideradas eficientes e respaldadas por “evidências científicas”.

2.1.1 O Programa de formação de líderes em políticas educacionais

Segundo informa Freitas (2022), o programa de formação de líderes tornou-se o “carro-chefe” do Ceipe-FGV na medida em que preconiza a capacitação tanto dos secretários(as) municipais e estaduais de educação, quanto de outros quadros de técnicos e servidores de carreira que ocupam postos chave e funções importantes no interior dos órgãos e subsecretarias responsáveis por regular os sistemas de ensino em todo o país (Ceipe, 2021a).

A gente faz muita formação de líderes educacionais, secretários e futuros secretários, em que a gente [...] ensina eles a fazer gestão de projetos para transformar a educação nos seus municípios, quer dizer, se [...] pensar na linguagem mais empresarial seria um curso de gestão de projetos, mas voltado a projetos educacionais (Costin, 2022a, n.p.)

Ao concluírem o referido curso, os líderes educacionais estariam aptos a replicar as práticas e expertises adquiridas ao longo desse processo de “qualificação profissional”, uma vez que tivessem demonstrado a correta assimilação e internalização dos atributos e/ou predicados eleitos pelo Centro como indispensáveis ao exercício da boa gestão e administração das políticas educacionais, os quais compõem a denominada *Matriz de Competências do Gestor de Políticas Educacionais* (Ceipe, 2019b). A organização dota suas “lideranças” de habilidades específicas que permitem a estes mesmos indivíduos autonomizarem-se em relação a este APH, ao mesmo tempo que retornam ao aparato de Estado e se empenham na tarefa de difundir as técnicas e procedimentos apreendidos nesse estágio formativo, que se assemelha a uma dinâmica de certificação de competências em larga escala. Isso redundará numa expressiva ampliação e disseminação do número de líderes formados sob a chancela do Ceipe-FGV que abrange, inclusive, os próprios sujeitos envolvidos no processo de trabalho educativo, dando vazo a uma verdadeira “rede de líderes”. Tal desdobramento ocorre porque um único egresso do programa de capacitação de líderes em políticas educacionais dispõe da prerrogativa de certificar competências e habilidades valorizadas por esse projeto em seus próprios subordinados, convertendo-os em novas lideranças, numa espécie de efeito cascata.

Ao referir-se ao programa de formação de líderes, em um evento promovido pela FGV em maio de 2018, Costin afirmou a importância dessa compreensão alargada do conceito de “liderança” para a consolidação das mudanças e inovações que seu grupo almeja promover na educação pública brasileira: “para nós do Ceipe, líderes são tanto os secretários de educação, quanto os diretores de escola, quanto os professores no chão da sala de aula ou sala de atividades”. Tal asserção se justificaria mediante a necessidade de que as equipes de líderes e de profissionais “capacitados” pelo Centro, ao se espalharem pelos distintos segmentos de grupos de trabalhadores que atuam nas redes básicas de ensino, pudessem encorajar e apoiar uns aos outros. Conforme indica Costin, ainda tratando do tópico da formação de lideranças: “nós acreditamos muito na aprendizagem que ocorre lateralmente, um líder com outro líder, um diretor de escola com outro diretor de escola, os professores conjuntamente” (Costin, 4h51min, 2018).

Outro importante segmento que compõe o programa de formação de líderes em políticas educacionais do Ceipe-FGV é o segmento voltado à realização de mentorias especializadas com os próprios secretários(as) de educação, um acompanhamento constante destes quadros de gestores, numa prática que remete a um tipo de serviço de consultoria ou aconselhamento. Dessa atividade ficava incumbida, na maior parte do tempo, a figura de Cláudia Costin, responsável por avaliar e acompanhar de perto, e por meio de encontros periódicos, a *performance* de cada um dos líderes com quem trabalhava para suprir tal demanda. O processo de mentoria de líderes é descrito nos seguintes termos:

A gente trabalha muito com mentoria, muito. Inclusive, eu sou mentora de 50 secretários municipais e três estaduais. Trabalhamos fazendo sessões a cada três semanas, discutindo de uma forma estruturada **como melhorar a educação [...], como lidar com o sindicato, como formar melhor professores** (Costin, 2022a, n.p., grifo nosso).

Entre os anos de 2018 e 2021, o programa de formação de líderes do Ceipe-FGV esteve estruturado em torno de duas principais iniciativas: de um lado, o projeto *Rede de líderes educacionais fluminenses*² e, do outro, as ações compreendidas no âmbito da *Parceria Votorantim pela Educação* (PVE). O primeiro abrangia o Estado do Rio de Janeiro (RJ), tendo sido voltado à capacitação de gestores atuantes nesse território. Após a criação da primeira turma do projeto em 2019, foram formados cerca de 15 líderes

² O projeto rede de líderes educacionais fluminenses foi financiado pela Fundação Itaú Social e pelos Institutos Humanize e República.

educacionais. No contexto das eleições municipais de 2020, o centro optou por recrutar entre os seus potenciais líderes somente servidores de carreira que exerciam a função de diretores(as) pedagógicos(as) nas secretarias regionais de educação do RJ para assegurar que o conteúdo aprendido no citado curso fosse efetivamente aplicado à realidade educacional de cada uma das microrregiões e municipalidades envolvidas nessa ação. Conforme o *Relatório Anual 2021: 5 anos do FGV Ceipe* (2021) essa decisão “[...] permitiu ao FGV CEIPE continuar suas atividades em todas as regionais da SEEDUC-RJ, apesar da instabilidade política que o estado viveu [...]” (Ceipe, 2021a, p.10), consolidando sua influência sobre as subsecretarias com as quais possuía parcerias ou convênios, apesar da possibilidade de os nomes à frente dessas instituições de Estado serem trocados ou substituídos. Em 2020, a segunda turma do curso formou pouco mais de 15 novos líderes educacionais e atingiu a marca de 19 profissionais capacitados em 2021.

As atividades associadas à empreitada PVE foram desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2021, perfazendo quatro anos consecutivos em que o Ceipe-FGV contou com o financiamento do Instituto Votorantim para viabilizar e ampliar o seu programa de formação de líderes. Uma das principais particularidades dessa proposta em relação ao projeto de “qualificação” de gestores e administradores fluminenses foi o seu foco no oferecimento de mentorias personalizadas, as quais eram direcionadas especificamente aos secretários municipais e estaduais de educação de diferentes redes de ensino por todo o país, embora com maior destaque para a região sudeste. Conforme aponta o balanço de avaliação desta ação, divulgado em fevereiro de 2022, o centro realizava o atendimento dos dirigentes das secretarias de “Aripuanã (MT), Camaçari (BA), Divinolândia (SP), Lagamar (MG), Matias Barbosa (MG), Niquelândia (GO), Nova Granada (SP), Rosana (SP) e Salto de Pirapora (SP)” (Ceipe, 2021a, p.11). Registra-se que a PVE, ao articular-se com o Centro e o seu programa de formação de líderes, alcançou um total de pouco mais de 30 secretários atendidos com mentorias em 2019; repetindo o mesmo resultado em 2020 e chegando à marca de quase 50 gestores contemplados por essa modalidade de “capacitação” em 2021, o que denota o ápice desse movimento.

Embora o programa de formação de líderes em políticas educacionais estivesse diretamente vinculado aos projetos e parcerias mencionadas, cumpre lembrarmos que não eram as únicas formas possíveis de contratação e financiamento dos expedientes que conformam tal frente de atuação do Centro. Conforme indicado por Cláudia Costin “[...] muitas das mentorias [...] **eles contratam, não são os municípios, é algum doador** que

[paga] para fazer esse trabalho [...] **que interessa a eles** [...] isso pode ser feito com doadores individuais” (*Thinkers* em ação, 2022, n.p., grifos nossos). Essa é mais uma expressão não somente da primazia do atendimento das reivindicações de grupos de interesses privados e economicamente dominantes, mas da forma cada vez menos mediada pelo Estado estrito que essa ingerência sobre o processo de instrução e escolarização da classe que vive do trabalho vem se dando.

2.1.2 O apoio à implementação de políticas educacionais

A iniciativa que prevê o apoio às redes básicas de ensino na implementação de políticas educacionais desponta como outro importante foco de interesse do Ceipe-FGV, tendo sido responsável, inclusive, pela execução de projetos que são financiados por empresas públicas brasileiras. Esse é o caso do programa *Qualificação Direta em Primeira Infância* (QDPI), patrocinado pela Gerência de Responsabilidade Social da Petrobrás. O intuito do programa consiste na promoção do estímulo ao fortalecimento de políticas voltadas à primeira infância e que contribuam para melhoria da “gestão da Educação Infantil nos 15 municípios contemplados pela Iniciativa” (Ceipe, 2021a, p.14), a fim de assegurar a garantia dos “direitos de aprendizagem” previstos ao público-alvo dessa etapa do ensino básico. A parceria assumida entre o Ceipe-FGV e a Petrobrás para o desenvolvimento do QDPI foi iniciada em 2021 e durou até 2023, quando o centro encerrou suas atividades. Desde então, o citado programa tem sido conduzido pela Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e das Políticas Educacionais (DGPE) da FGV, associado ao projeto Territórios pela Primeira Infância.

Nessa esteira, destaca-se a criação do Observatório Tecnologia na Escola (OTec) e da estratégia de Monitoramento e Avaliação (M&A) da Iniciativa BNDES Educação Conectada (IEC-BNDES), ambas capitaneadas pelo Ceipe-FGV. O OTec se constitui como uma rede composta por diversas instituições, entre universidades, centros de pesquisa e outras organizações que atuam na promoção e difusão de dados, informações e conhecimentos sobre o uso de tecnologias associadas ao ensino básico. Atualmente o OTec é composto por cerca de 35 membros e possui, entre as suas principais funções, a responsabilidade pelo acompanhamento da implementação e execução da Iniciativa BNDES Educação Conectada. Lançada em 2017, a IEC é uma política de Estado sob responsabilidade do MEC, financiada pelo Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social e que busca apoiar e incentivar a adoção das TICs por parte das redes

públicas de ensino em todo o país. Ao realizar o lançamento de editais específicos, a política seleciona projetos submetidos por municípios e Estados para assegurar o provimento de internet de alta velocidade e de outros recursos tecnológicos a serem incorporados pelas dinâmicas de ensino e aprendizagem propiciadas por estes. Em seu primeiro ano de funcionamento, 11 municípios em seis Estados do Brasil aderiram ao programa: seis na região nordeste, em Campina Grande (PB), Souza (PB), Lagarto (SE), Ilhéus (BA) e Lauro de Freitas (BA); dois na região centro-oeste, em Gurupi (TO) e Araguaína (TO); e quatro na região Sul, em Campo Mourão (PR), Guarapuava (PR), Cachoeira do Sul (RS) e Santa Maria (RS). Coube também ao OTec, por meio da estratégia de Monitoramento e Avaliação (M&A), produzir relatórios que demonstrassem a efetividade das propostas contempladas com recursos por meio da IEC-BNDES.

Destaque-se ainda a parceria celebrada entre o Ceipe-FGV e o Movimento pela Base (MpB) para assegurar a construção do cronograma nacional de implantação da nova BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio. Tal ação justificava-se pela tarefa instrutiva e de facilitação da “aplicação” para as redes no processo de implementação (Ceipe, 2021a), apontando aos gestores o caminho mais efetivo para a sua realização. Isso contribuiria para a promoção de um “alinhamento nacional” na execução das políticas em curso, e que aparentemente propiciaria a todos os sistemas públicos e básicos de ensino as mesmas “chances” de se beneficiarem dos possíveis avanços representados por essas contrarreformas.

Embora o Ceipe-FGV aponte que essa tenha sido a única ação desenvolvida por sua gerência de projetos com o intuito declarado de apoiar as secretarias de educação na consubstanciação do referido arcabouço legal (Ceipe, 2021a), chamamos atenção para o fato de que, tanto a BNCC, quanto o processo de reestruturação do Ensino Médio, são recorrentemente citados (quer direta ou indiretamente) nas produções e publicações concebidas pela organização.

No caso específico da BNCC, o nível da Educação Infantil tornou-se a principal prioridade do Ceipe-FGV, segmento para o qual esse APH mais produziu materiais e recomendações visando adequar as propostas curriculares de inúmeras redes de ensino às prescrições consignadas por tal política. O Centro lançou, em junho de 2019, o documento *BNCC na Educação Infantil: orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas* (Ceipe, 2019a), contando com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do MpB e da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Ressalta-se ainda o importante papel desempenhado pelo Ceipe-FGV na coordenação e condução dos esforços que subsidiaram a construção de um currículo alinhado à BNCC, responsável por orientar as ações de todas as secretarias municipais de educação do RJ. Em um seminário ocorrido em setembro de 2019, intitulado *Construção da Proposta Curricular no Território do Rio de Janeiro: como fazer o currículo chegar à sala de aula* (FGV EBAPE/CEIPE, 2019), o Centro e alguns de seus parceiros apresentaram às equipes técnicas das secretarias municipais de educação “caminhos” e “alternativas” para aplicarem a Base no cotidiano de suas redes de ensino, chamando atenção para as prescrições elegidas por esse documento para a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o que diz respeito à formação docente continuada. Tais aproximações foram incorporadas na proposta final do currículo estadual que contemplou a BNCC – o qual foi produzido pela Undime-RJ e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação fluminense em outubro de 2019.

Ainda nesse período, o Centro foi contratado pela prefeitura de Boa Vista (RO) para elaborar o currículo da educação infantil do município, a ser alicerçado sobre as premissas defendidas pela BNCC. Esse documento foi lançado em dezembro daquele mesmo ano, junto com outros dois produtos que tratavam da sistematização das atividades previstas por seus itinerários e ofereciam orientações didáticas aos docentes atuantes nesse nível de ensino e no âmbito da municipalidade mencionada.

É diante dessa conjuntura, sobretudo, que a organização e realização do webinar *Como anda a implementação da BNCC no Brasil?* (FGV EBAPE/CEIPE, 2021), ocorrido em agosto de 2021 promovido pelo Ceipe-FGV, adquire especial relevância. Esse foi um dos primeiros eventos públicos e oficiais a empreender um balanço efetivo sobre a execução dessa política. A realização de webinários e eventos voltados à divulgação, seja dos resultados alcançados com a implementação de políticas direcionadas à área da educação e de que o Ceipe-FGV tenha participado diretamente ou de alguma forma, seja para comunicar e traduzir em outras linguagens a sua produção “científica”, se tornou um importante ativo para a promoção da imagem da organização. Com o aumento do número de webinários, cresceu também a quantidade de eventos públicos promovidos pelo grupo de Costin, que passou de menos de cinco ocorridos em 2018, para um total de 15 realizados somente em 2021: ou seja, mais do que triplicaram no período analisado. Esse fato contribuiu, sem dúvidas, para uma ampliação indiscutível e significativa da exposição social e midiática desta instituição, conforme as palavras de sua fundadora:

O CEIPE foi responsável [...] pela realização de 15 eventos somente nesse último ano, que contaram com a participação de um público diverso, assim como, palestrantes de diferentes regiões do Brasil. [...] esse trabalho resultou em reportagens e entrevistas com nosso time e sobre nossa atuação nos principais meios de comunicação do país. Somente em 2021, fomos citados 673 vezes na mídia, o que nos gerou uma valoração de R\$87 milhões (Costin, 2021, p.03).

Entre os principais temas debatidos e discutidos nos webinários realizados ao longo do ano de 2021, destacam-se, como mencionado, os impactos decorrentes das ações empreendidas no âmbito do apoio oferecido às redes de ensino e/ou a outros agentes associados a burocracia estatal, no desenvolvimento do desenho e aplicação de políticas educacionais – concebidas parcial ou integralmente pelo Ceipe-FGV. Desta forma, ressaltam-se como principais eixos temáticos de um ou mais eventos, as questões concernentes ao enfrentamento da pandemia e às boas práticas de implementação do ensino híbrido ou remoto, assim como as experiências ditas exitosas constatadas na seara da adesão das redes de ensino às TICs e a outros sistemas informatizados associados ao programa IEC-BNDES. Num segundo plano, ressaltam-se os webinários que tiveram como foco o acompanhamento da implementação da BNCC; que indicassem caminhos “sólidos” e seguros para assegurar a “qualidade” e “equidade” no atendimento dos estudantes da educação infantil; bem como sinalizar para as transformações aceleradas ocorridas na esfera produtiva e/ou associadas ao mundo do trabalho que preconizariam a necessidade de concretizar uma maior oferta do ensino técnico e profissionalizante aos jovens brasileiros.

2.1.3. A produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais

O segmento voltado à produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais enfeixa o “portifólio de sucesso” apresentado pelo Ceipe-FGV responsável por posicioná-lo entre alguns dos mais importantes e estratégicos APHs responsáveis por levar a termo as contrarreformas iniciadas a partir de 2016.

Um dos mais importantes componentes dessa linha de atuação diz respeito, indubitavelmente, ao programa intitulado *Políticas Educacionais em Ação* (PEA), que consiste tanto no lançamento de *Policy Briefs* (resumos de políticas) quanto de traduções de textos ou estudos inéditos no Brasil associados às mais diversas pautas e assuntos relacionados ao campo da educação. A PEA é uma das ações mais longevas e consistentes empreendidas pelo centro, tendo sido implementada entre os anos de 2018 e 2022, com apoio de diferentes parceiros, a exemplo do *Learning Policy Institute*, da *Omidyar Network*, do Instituto Natura e da Acessória de Evidências do MEC.

Nas palavras de Costin, o intuito dessa iniciativa seria o de mostrar ao grande público “[...] algumas pesquisas instigantes que o Ceipe vem traduzindo em recomendações para a prática para gestores educacionais [...]”, objetivando, desse modo, a realização de uma operação que possibilitasse “[...] **pegar a boa pesquisa acadêmica**, voltada para a educação, e **traduzir** em textos que um secretário de educação, que um diretor de escolas, que um membro de uma equipe educacional de uma secretaria consiga acompanhar, entender e implementar” (Desvendando evidências, 2022, 6min30s, grifos nossos). O critério utilizado para a escolha e seleção das pesquisas a serem “traduzidas” sobre a forma de resumos curtos, conforme aponta a ex-diretora e fundadora do Centro, seria a capacidade que as intervenções descritas teriam de “produzir”, em curto ou médio prazo, mudanças “concretas” na realidade educacional, de sorte a explicitar resultados tangíveis que apontassem para a sua efetividade, a qual pudesse ser comprovada e respaldada por evidências robustas.

É sobre o que funciona em educação. E mostrar que existem boas práticas acontecendo no Brasil. Porque tem uma narrativa muito negativa de que a educação brasileira é um desastre. Sim, ela tem desafios imensos e nós não vamos tentar enfeitar a realidade. Mas com base em dados o que esses textos [...] vão poder contar, é [...] o que alguns municípios estão fazendo que vêm dando certo [...]. Como é que se constroem capacidades estatais em cada secretaria de educação, para que esse caminho [...] de uma educação de muita qualidade, mais para todos, possa ser [erigido] (Desvendando evidências, 2022, 16min50s).

Podemos dizer que constituía um dos principais objetivos dessa empreitada a materialização de um movimento que buscava difundir as “boas práticas” e “experiências exitosas” circunscritas ao próprio território brasileiro, situadas em diferentes estados ou municípios da federação³. A PEA propiciaria, por meio do lançamento desses materiais, um “mapeamento” dos projetos e ações empreendidas por outros sistemas de ensino, com vistas a oferecer aos gestores públicos um elenco, ou cardápio, de políticas que compreendesse e abrangesse algumas “fórmulas de sucesso”. Dentre essas, os gestores poderiam eleger aquelas que mais se assemelhassem às especificidades dos seus contextos educacionais, de modo a aplicá-las prontamente à realidade com a qual se defrontavam.

O principal argumento sustentado por Costin e sua organização para justificar essa metodologia de trabalho se assenta no discurso que afirma a importância e a necessidade de se combater aquilo que denominam por “negacionismo científico em educação”.

Nós vamos combater o negacionismo científico em educação, porque não é só negacionismo científico em saúde que existe [...]. Em educação, infelizmente, há muitas crenças que soam bonitinhas, soam interessantes, mas não correspondem aquilo que de fato funciona, ou o que as evidências mostram que funciona em educação. Então nós temos um olhar forte [...] para as evidências. [...] vamos mostrar que existem evidências de modos de organizar ou de gerir [...] a educação e que funcionam mais do que outros. Que tal o Brasil investir mais nesses modelos? (Desvendando evidências, 2022, 17min25s, grifo nosso).

³ As experiências desenvolvidas pelas redes municipais de ensino das cidades de Sobral (CE) e Teresina (PI) são constantemente lembradas e aludidas por Cláudia Costin como ótimos exemplos de iniciativas “exitosas” ou de “boas práticas” a serem incorporadas e seguidas por outras secretarias de educação em todo o país. Isso porque, ao longo das últimas décadas, esses dois sistemas alcançaram alguns dos melhores índices educacionais aferidos por testes e avaliações que compõem o Saeb, atingindo um desempenho superior ao de muitas outras cidades e especialmente nas avaliações da aprendizagem que correspondem à fluência e à proficiência em leitura e escrita de seus estudantes do Ensino Fundamental. No caso de Sobral, que não é uma capital – diferentemente de Teresina –, destaca-se o discurso, consonante à divulgação desse “exemplo de sucesso”, de é possível “fazer mais com menos”, já que se trata de um sistema de ensino que dispõe de poucos recursos para implementar grandes mudanças e protocolos complexos. Segundo aponta Costin, as duas cidades teriam em comum o fato de optarem por uma mesma abordagem no que tange à alfabetização, uma vez que investiram em métodos de ensino que “comprovadamente” são mais eficientes e contribuem para uma “melhor aprendizagem dos estudantes” e implementaram protocolos que prescrevem a aplicação de testes padronizados a cada dois meses para verificar aquilo que os estudantes estão aprendendo de fato ou não. No caso da etapa do EM, as boas práticas divulgadas e lembradas por Cláudia Costin remetem invariavelmente à experiência das “escolas de tempo integral” de Pernambuco, inicialmente concebidas pelo presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e um dos sócios fundadores do TPE, Marcos Antônio Magalhães, com o também sócio fundador do TPE e membro da sua equipe técnica, Antônio Carlos Gomes da Costa. Dentre os feitos mais notáveis atribuídos a esse modelo, estaria o alcance de índices educacionais superiores aos da média de outras redes estaduais de ensino no país conquistados por essas escolas tanto no Pisa quanto em *rankings* nacionais, como no caso do Enem e o Ideb do EM.

Ao se valerem dessa premissa, o Ceipe-FGV e seus membros parecem se antecipar ou se prevenirem, de alguma forma, de possíveis críticas que pudessem ser direcionadas à sua atuação e, principalmente, ao conteúdo que subjaz aos resumos de políticas concebidos no âmbito do projeto Políticas Educacionais em Ação (PEA). O que é feito por meio da desqualificação, *a priori*, de quaisquer interlocutores ou sujeitos que expressem algum tipo de discordância, críticas ou dúvidas relativas à efetividade dessas produções e proposições. Cremos que a pecha do “negacionismo científico em educação” seja endereçada, especificamente, às pesquisas do campo crítico e comprometidas com uma análise de cunho mais radical das políticas emanadas pelo Ceipe-FGV às redes básicas de ensino e que apontem para as suas contradições e inconsistências – contrapondo o discurso oficial que se vincula às promessas e expectativas associadas a estas mesmas recomendações (Minto, 2023).

O lançamento dos primeiros resumos e informes que deram origem à PEA, ocorreu em 2018, por ocasião de um convênio celebrado entre o Ceipe-FGV e o *Learning Policy Institute* (LPI). O LPI é uma organização sem fins lucrativos sediada na Califórnia que desenvolve atividades semelhantes às aquelas executadas pela plataforma dirigida por Costin no Brasil com foco na condução de políticas educacionais em nível local, regional e nacional; prestação de auxílio técnico a gestores e administradores escolares; além de comunicar e divulgar ao grande público pesquisas “independentes” e “inovadoras” na área do ensino. A citada instituição é presidida por Linda Darling-Hammond, professora da Escola de Pós-Graduação em Educação da universidade de *Stanford* (EUA). Essa foi quem consentiu em ceder alguns dos principais *Policy briefs* produzidos por sua organização ao Ceipe-FGV, para que pudessem ser traduzidos para o português. Além de publicar os estudos do LPI pela primeira vez no país, o Centro contextualiza as literaturas mencionadas à luz da conjuntura educacional brasileira, ressaltando a viabilidade das proposições anunciadas, indicando a possibilidade da sua implementação ou adequação à realidade vivenciada pelos educadores(as) e gestores(as) no território nacional.

Chamamos atenção para o fato de que a dinâmica de colaborações e parcerias estabelecidas entre o Ceipe-FGV e outros grupos ou entidades internacionais — como os consórcios citados com organizações como o LPI e universidades estadunidenses, a exemplo de Harvard, Columbia e Stanford —, além de algumas iniciativas ou projetos desenvolvidos em conjunto com distintas OM's, expressa um aspecto singular da atuação desse APH. Tal característica o diferencia, sobretudo, de outros sujeitos coletivos diretamente envolvidos na execução das contrarreformas aprovadas nos últimos anos.

Isso porque muitos dos parceiros estratégicos estrangeiros com os quais o Centro mantém vínculos se constituem, ou se destacam, no cenário global como alguns dos principais círculos irradiadores e difusores do pensamento neoliberal e dominante para diversos países — com ênfase especial naqueles situados na periferia do capitalismo. Assim, ao associar-se a esses intelectuais coletivos e aos grupos que orbitam ao seu redor — viabilizando a tradução, adaptação e publicação dos materiais e conteúdos por eles produzidos —, o Ceipe-FGV possibilita, acelera e facilita o processo de circulação das ideias e proposições de que se jactam tais instituições, assim como contribui para ampliar a sua assimilação por parte dos intelectuais orgânicos da burguesia brasileira. Estes, por sua vez, atuam como câmaras de eco e repetição desses discursos, projetando-os especialmente sobre o debate público e, em particular, sobre a pauta educacional. O objetivo é promover determinados consensos e, com isso, concorrer para a reposição da ideologia e do pensamento hegemônicos. Nesse sentido, cremos que os documentos e informes de políticas educacionais idealizados por outros grupos e publicados pelo Ceipe-FGV no Brasil não podem — e nem devem — ser compreendidos como escritos de menor relevância. Isso se deve, por um lado, ao fato de que tais bibliografias representaram, em certos momentos, parte substancial da produção disponível no próprio centro. Por outro, porque esses materiais contribuíram para impulsionar o desenvolvimento das pesquisas realizadas por essa organização durante todo o período em que ela esteve ativa e operante. Seus(as) pesquisadores(as), inclusive, inspiravam-se nessas referências e as divulgavam como aporte científico e teórico para as ações da plataforma. A PEA, por sua vez, é apenas mais um dos segmentos vinculados a esse movimento.

Ao todo foram publicados e colocados em circulação um total de 23 edições ou fascículos de textos que compõem a PEA. Ressalta-se, contudo, que diferentemente da metodologia de trabalho responsável por conformar os primeiros exemplares da iniciativa, os demais materiais que compreenderam a sua consecução dedicaram-se, prioritariamente, a dialogar com a produção de autores(as) brasileiros(as), vinculados tanto à FGV e ao Ebape/Ceipe, quanto a outras universidades ou instituições de ensino superior públicas e privadas que retratavam estudos de caso voltados à especificidade do Brasil. Lançado ainda no início de 2022, o *Podcast Desvendando evidências*, produzido pelo Canal Futura e patrocinado pela Fundação Roberto Marinho, é uma produção diretamente vinculada à PEA. Sua primeira e única temporada disponível encontra-se hospedada nos principais agregadores de podcasts e plataformas de *streaming* do país, contando com um total de 12 episódios – inspirados em volumes específicos e

selecionados de determinados resumos de políticas distribuídos pelo Ceipe-FGV e concebidos na esteira das produções bibliográficas mencionadas.

A Pesquisa-Formação: modos de pensar dos professores, coordenada pela gerente executiva do Ceipe-FGV, Tássia Cruz, também constitui outro importante componente associado ao segmento das produções em conhecimento aplicado e comprometidas com catalogação de políticas educacionais “exitosas” (Ceipe, 2021a). O referido projeto foi financiado pela Rede de Pesquisa e Conhecimento Aplicado da FGV e se estendeu dos últimos meses de 2018 até o primeiro semestre de 2019, resultando na publicação de dois artigos em eventos acadêmicos e na produção de um resumo de política (*Policy Brief*), lançado em outubro de 2022 e intitulado *Decodificando a aprendizagem: modos de pensar de crescimento sobre a inteligência no contexto da educação pública brasileira* (Ceipe, 2022). Tal proposta consistiu na análise do impacto que um processo de intervenção idealizado pelo Ceipe-FGV e voltado à capacitação de docentes atuantes da rede municipal do RJ – mais especificamente, que lecionavam para o 5º ano do Ensino Fundamental – poderia ter sobre a atividade desempenhada por esses mesmos profissionais. De sorte que, ao fim das oficinas e encontros propostos pelo curso mencionado, buscou-se averiguar se os conteúdos aprendidos contribuíram para mudar o *mindset* dos(as) professores(as) participantes. Para tanto, foram observados os resultados atribuídos ao desempenho escolar alcançado pelos estudantes atendidos pelos(as) professores(as) cursistas – e que eram medidos por testes padronizados aplicados antes e depois da experiência realizada. No que tange aos conteúdos abordados por esse circuito “formativo”, destacam-se, principalmente, os conhecimentos circunscritos ao campo da neurociência e identificados com as chamadas “teorias da inteligência” que aparentemente desvendariam os modos de pensar e de aprender dos discentes da rede básica, além de ressaltar a maneira com que as crenças assumidas pelos trabalhadores da educação a respeito do alunado também poderiam impactar severamente a curva de aprendizagem expressa por estes últimos. Segundo informam os dados publicizados pela pesquisa, compreenderam a amostra de análise do projeto: as intervenções realizadas em 89 escolas, que constituíam os grupos focais observados e que perfaziam um conjunto de aproximadamente 125 professores(as) da rede básica participantes das oficinas ministradas.

Finalmente, nos atentamos aos escritos e textos concebidos pelo Ceipe-FGV e por seus parceiros no contexto do aprofundamento da crise sanitária e de saúde pública precipitada pela pandemia global de Covid-19 – compreendida entre os anos de 2020 e

2022, correspondendo ao período de vigência do estado de emergência decretado pela Organização Mundial de Saúde. Dentre as principais produções e documentos veiculados pelo Centro nesse ínterim destacamos aqueles materiais que se constituem como centrais para a realização do intento almejado por essas literaturas e suas recomendações, qual seja, o de propiciar a retomada integral ou parcial do calendário e da rotina escolar pelos sistemas de ensino públicos e estatais. Além disso, ressaltamos que essas bibliografias estão entre aquelas mais mencionadas nos comunicados internos do Centro e que foram amplamente repercutidas por outros APHs ou organizações do campo educacional.

Em primeiro lugar, chamamos atenção para os textos *Educação interrompida, educação repensada: como a pandemia de Covid-19 está mudando a educação* (Reimers; Schleicher, 2020) e *Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020* (Reimers; Schleicher, 2020). Ambos os títulos foram originalmente publicados pela OCDE ainda no início da pandemia, em março de 2020, e escritos em inglês. Esses foram traduzidos posteriormente pelo Ceipe-FGV e hospedados no *site* da própria organização. O autor principal dessas bibliografias é o professor da Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard (USA) e diretor da Iniciativa Global pela Inovação na Educação, associada à mesma instituição, Fernando Reimers. O referido pesquisador foi um dos signatários da fundação do Ceipe-FGV em 2016, quando da ocasião da assinatura de sua carta de criação, ao lado de outros idealizadores da plataforma brasileira sediada na FGV-Ebape. Além disso, Reimers compôs a Comissão sobre o Futuro da Educação da Unesco, que lançou em 2022 o documento *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (Unesco, 2022), responsável por ampliar o tempo inicialmente pactuado, no âmbito de tratados internacionais e entre diferentes países do mundo, para alcançar os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), inclusive na área da educação (Shiroma, 2025). Quanto ao coautor dos textos, em ambos os casos, trata-se de um pesquisador associado diretamente à OM e agências internacionais financeiras que representa, por suposto, os interesses destes mesmos grupos. O diretor de Educação e Habilidades da OCDE Andreas Schleicher coordena a divisão de trabalhos responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos, desenvolvido pela mesma organização.

Em segundo lugar, destacamos a relevância de duas produções de cunho autoral, desenvolvidas pelo Ceipe-FGV, lançadas nesse período, contando inclusive com o apoio de outros APHs. De um lado, o documento intitulado *Dimensões do diálogo: como minimizar os impactos da pandemia de Covid-19 na aprendizagem escolar?* (Ceipe,

2021), publicado em fevereiro de 2021, e do relatório *Aprender fazendo: desafios para práticas de ensino remoto e implementação do ensino híbrido no contexto da pandemia de COVID-19* (Ceipe, 2022) lançado em setembro de 2022. O primeiro destes documentos, diga-se de passagem, está diretamente vinculado às ações empreendidas no âmbito da assim chamada “Força tarefa de resposta à pandemia de COVID-19” – responsável por congregiar os esforços do próprio Ceipe-FGV, da Fundação Lemann, do Instituto Natura e da Undime, com vistas a subsidiar pesquisas e produções capazes de visibilizar as “boas práticas” e “experiências exitosas” desenvolvidas por alguns municípios brasileiros para assegurar a retomada de suas atividades de ensino durante o período da pandemia (Evangelista; Chaves, 2021). O último documento, por sua vez, embora não seja identificado como uma produção originada da mesma iniciativa, conta, igualmente, com o apoio dos parceiros envolvidos na confecção do título lançado no ano anterior – com exceção da Undime, que não aparece como fiadora deste relatório.

Ante o exposto, somos levados a crer que os principais flancos de atuação a que se propunha o Centro — e nos quais se inserem os inúmeros projetos, iniciativas e empreitadas desenvolvidas por essa organização ao longo dos anos — constituem, na verdade, um sistema ou circuito de ações que se inter-relacionam e se complementam mutuamente. Conforme demonstrado, o Programa de formação de líderes em políticas educacionais concorreu decisivamente para assegurar que as prescrições e proposições emanadas do Centro fossem efetivamente executadas pelos sistemas de ensino em diferentes regiões do país, uma vez que esse expediente permitia a referida organização e aos seus representantes acessarem diretamente os tomadores de decisão e influenciarem o trabalho realizado por esses mesmos sujeitos, convencendo-os da importância de aderirem a um determinado conjunto de ideias ou concepções. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar a importância atribuída, ao longo de todo esse processo, aos materiais concebidos pelo Ceipe-FGV intrinsecamente relacionados ao campo das chamadas “pesquisas baseadas em evidências”, haja vista o modo como essas produções embasavam e subsidiavam as escolhas dos “líderes educacionais” e “gestores(as) mentorados(as)”. É diante desse contexto que o apoio à implementação de políticas educacionais empreendido pelo Centro adquire especial relevância, posto que, ao ser constatado o aparente “sucesso” dos projetos desenvolvidos pelo Ceipe-FGV, naturalizou-se entre muitos gestores e administradores dos sistemas de ensino públicos a ideia de que essa era uma organização “capacitada” e “idônea”, na qual o próprio Estado brasileiro e alguns dos maiores (e mais importantes) grupos “filantrópicos” e/ou

fundações/institutos privados, que há décadas vêm desenvolvendo iniciativas na área educacional, confiavam para executar seus projetos ou políticas.

Partimos do entendimento de que todas as ações e iniciativas colocadas em curso pelo Centro almejavam, em última instância, induzir e promover um consenso social segundo o qual, o trabalho realizado por Costin e sua equipe teria como uma de suas principais marcas a garantia da “eficiência” e “eficácia” prometidas pela Ebape-FGV aos seus clientes e contratantes. Chamamos atenção para a maneira com que esse movimento suscita a prevalência das instituições privadas sobre as públicas e aponta para a necessidade de que os grupos que não compõem o Estado estrito coordenem e organizem a ação estatal, uma vez que estes últimos seriam mais “exitosos” e “obstinados” em seus intentos. Em mesma medida, cremos que essa “propaganda positiva”, fomentada pela atuação da organização dirigida por Costin, buscava angariar o apoio e a adesão dos grupos subalternos ao projeto educativo defendido pela burguesa, na especificidade do Brasil e para a imensa maioria da população.

Segundo aponta o *Relatório Anual 2021: 5 anos do FGV Ceipe* (2021), a organização dirigida por Costin chegou a possuir convênios com secretarias de educação em 12 dos 26 Estados da federação e em três destes (RJ, BA e PB) teria atendido, ainda que indiretamente, entre 40.000 e 800.000 estudantes das redes básicas e públicas de ensino, totalizando 910.000 sujeitos impactados de alguma forma em sua trajetória escolar. Em outros quatro Estados (RS, PR, SP e TO) o centro somaria mais de 110.000 alunos “contemplados” por seus projetos e iniciativas; contaria com um total de cinco sistemas, localizados em diferentes unidades administrativas do território nacional (MG, GO, MT, SE e RN) que dispunham do seu apoio técnico e operacional para colocar em prática algumas das políticas descritas, que abrangeriam um número menor de discentes alcançados em cada uma destas localidades, totalizando algo em torno de 32.000 escolares assistidos.

Para além das parcerias declaradas e conhecidas com as redes de ensino dos Estados mencionados, destacamos a proximidade dessa organização com inúmeras autoridades e alguns dos nomes de importantes personalidades da cena educacional brasileira. Em mais de uma ocasião, os eventos promovidos pelo Ceipe-FGV reuniram entre os seus principais convidados palestrantes, figuras como as dos presidentes nacionais da Undime e do Consed; representantes da Frente Parlamentar Mista da Educação do legislativo brasileiro; secretários e subsecretários estaduais de educação, além de dirigentes municipais e funcionários do alto escalão do MEC. Os “espaços de

diálogo” promovidos por esse APH burguês acabavam sendo, invariavelmente, construídos e compostos tanto por representantes do Estado estrito, quanto por prepostos da classe dominante e de seus intelectuais orgânicos – nomeados para exercerem a função de porta-vozes de algumas das mais influentes entidades e fundações privadas e empresariais, assim como de determinados capitais de ensino, salvaguardando seus interesses e reivindicações mais prementes.

Todos esses elementos dão conta de demonstrar a maneira com que o Ceipe-FGV se diferencia, em muitos sentidos, de outras associações e grupos vocacionados à condução das políticas educacionais e que foram criados ou consolidados ao fim da segunda década dos anos 2000. Seja pelo modo como essa organização tão rapidamente se tornou capaz de ampliar significativamente a sua zona de atuação e influência política⁴, inicialmente circunscrita ao território do RJ e depois a outras localidades e regiões do Brasil. Ou ainda, pela forma como conseguiu também fazer crescer a olhos vistos e repentinamente a sua capacidade de interlocução direta com grupos que integram a sociedade política, entre parlamentares e lideranças de comissões ou frentes legislativas ligadas à temática educacional; tendo sido responsável, inclusive, por indicar o nome do então presidente do conselho do Ceipe-FGV, Rafael Parente, ao posto de secretário de educação do Distrito Federal em 2019, por ocasião da eleição do governador Ibaneis Rocha (MDB) (G1 do DF, 2018).

Outro aspecto importante a ser levado em consideração quando analisamos a projeção e o protagonismo assumidos pelo Centro no contexto da implementação das contrarreformas educativas diz respeito à compreensão dos motivos que teriam levado alguns dos maiores institutos, fundações, organizações ou entidades privadas e “filantrópicas” que há décadas atuam no campo educacional a confiarem nesse APH para liderar e coordenar, com outras associações e grupos, os esforços envolvidos na execução de tais políticas. Dizemos isso uma vez que os principais mantenedores, financiadores e apoiadores do Ceipe-FGV compõem o movimento Todos Pela Educação, além de acumularem vasta experiência e expertise no desenvolvimento e na formulação de projetos educacionais em distintas áreas. As quais lhes permitiriam empreenderem por conta própria as ações, iniciativas e empreitadas terceirizadas ou repassadas a plataforma dirigida por Cláudia Costin; uma vez que estes possuíam as competências técnicas, os meios e os conhecimentos necessários para fazê-lo. No início da pesquisa, não havia

⁴ Incluindo o atendimento de uma das maiores redes de ensino do país, qual seja a do governo da Bahia, sob a gestão de Jerônimo Rodrigues (PT) (Leiro; Coelho, 2019)

possibilidade de não indagarmos quais teriam sido, afinal de contas, os predicados e credenciais apresentados por essa organização para poder ser tão facilmente aceita ou incluída nesse circuito mais restrito de intelectuais coletivos e orgânicos da classe hegemônica, do qual fazem parte tão poucos coletivos e associações. Ainda que o Centro estivesse diretamente vinculado a um dos maiores e mais prestigiados centros de pesquisa e de ensino superior privados do país, mesmo que fosse uma plataforma recém consolidada no mercado de consultoria e venda de serviços ou soluções educacionais, pouco conhecida e renomada nesse meio, destacamos o modo como a ascensão meteórica do Ceipe-FGV e sua assimilação e inserção rápidas junto a esse grupo particular de APHs burgueses de maior expressão e capilaridade deveu-se à sua principal dirigente, no sentido gramsciano do termo. Isto é, dependia muito menos da “competência técnica” e dos recursos mobilizados por essa organização e muito mais daquela que é a figura mais vocal e prospectada publicamente pela atuação do referido APH, a economista neoliberal Cláudia Maria Costin. Em torno dela o Centro se organizava e estruturava; representava um importante ponto de conexão entre alguns dos grandes APHs da classe hegemônica e que eram componentes do elenco de apoiadores do Ceipe-FGV, além de influenciarem o debate público e as políticas do Estado estrito nessa área.

Isso demandou investigação mais detalhada sobre a trajetória profissional e pessoal dessa figura, dada a sua onipresença e participação ativa nos movimentos que pavimentaram o caminho para o avanço das políticas pró-capital no contexto educacional brasileiro e ao longo das últimas décadas. Os elementos que fizeram dessa personagem uma peça-chave e indispensável na condução dos processos de contrarreforma e mercantilização da escola pública e básica, e que teriam lhe permitido tornar-se a principal fiadora das ações levadas a termo pelo Centro, além de ser responsável por sua existência e trajetória de “sucesso” no período em que essa plataforma esteve ativa, passam a ser índices de debate pra nós. Nesse sentido, as principais associações ou filiações político-ideológicas que a habilitaram para atuar como uma das mais notáveis intelectuais orgânicas da burguesia brasileira, responsáveis por formá-la enquanto um quadro político promissor, são tratados nos próximos capítulos. Essa abordagem incrementa o debate proposto por nossa pesquisa em relação à compreensão da relação guardada entre os intelectuais orgânicos e coletivos de classe e sua contribuição para o sucesso, avanço e manutenção do domínio exercido sobre os grupos subalternos – no caso dos pensadores(as) que exprimem os propósitos e desígnios da classe hegemônica. Quando transpomos esse dispositivo de entendimento das relações sociais e de dominação para a

sarea educacional, acreditamos que seria possível reconhecer na citada intelectual, a expressão de um projeto educativo, ideológico e de classe que se perpetua a partir de sua movimentação tanto no interior do aparato estatal quanto por fora dele, compreendendo o cerne do próprio Estado integral ou ampliado capitalista.

3 O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO EXISTENTE

3.1 Procedimentos e métodos utilizados na revisão de literatura

Segundo assinalam Evangelista e Shiroma (2019), a realização do balanço de literatura de uma pesquisa compreende um dos mais importantes e imprescindíveis movimentos a serem consubstanciados por parte daqueles(as) que pretendem se dedicar ao exame minucioso de um dado tema, assunto ou aspecto da realidade. É justamente a partir dessa prática que os pesquisadores(es) recém iniciados no processo de investigação e/ou que estão se dando a conhecer melhor determinados objetos ou temas de pesquisa passam a ter um maior domínio das discussões e debates que englobam o escopo de análise próprio da empiria que remete à iniciativa de pesquisa/reflexão pretendidas. As autoras advertem que,

Uma boa revisão da literatura não é necessariamente a que aborda maior quantidade de obras, mas a que permite compreender as principais vertentes de pensamento em litígio. Examinar as correlações entre o saber acumulado e o saber que o pesquisador pode produzir é essencial não apenas para ampliar o campo de reflexão sobre a temática escolhida, mas para tematizar as explicações até então oferecidas para o mesmo fenômeno (Evangelista; Shiroma, p.109, 2019).

Conforme o excerto, a produção do balanço de literatura é fundamental para que os pesquisadores(as) iniciantes possam previamente compreender os limites impostos ao campo de interesse em que se situa o seu objeto de estudo. Ao passo que possam também balizar ou definir, em última instância e sem ser exaustivo, quais são os conhecimentos acumulados, no interior de alguns circuitos de produção teóricos e científicos que podem ser tanto alargados ou corroborados por suas pesquisas, quanto também repensados e reconfigurados, no caso de haverem descobertas a serem feitas. Outra contribuição importante oferecida pelo balanço de literatura é a possibilidade de que, a partir do debate e diálogo propiciado por esse processo, face às considerações e análises realizadas por outros os autores(as) e intelectuais que refletiram acerca do assunto escrutinado, esse tema possa ser contextualizado e pensado com os subsídios oferecidos pelo conjunto de produções que se debruçaram sobre a mesma empiria, de modo a “[...] evitar generalizações, assim como raciocínios arbitrários e anistóricos” (Evangelista; Shiroma, 2019, p.109). Se por um lado sabemos “[...] que não é possível ‘conhecer tudo’ o que foi escrito e produzido sobre um [dado tema]”, tampouco podemos “[...] ignorar a produção que existe [sobre ele]” em nosso processo de pesquisa e investigação.

Tendo essas considerações em mente, procedemos à nossa revisão de literatura buscando produções pertinentes e que nos ajudassem de alguma forma a compreender nosso tema de pesquisa, tendo em vista as interlocuções e aproximações que essas literaturas poderiam nos oferecer. Inicialmente, utilizamos os termos “Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas” e “CEIPE” para realizar buscas no Banco de Teses e Dissertações da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Portal de Periódicos dessa organização. Na primeira plataforma, localizamos uma única dissertação que tratava do tema pesquisado, enquanto na segunda encontramos duas publicações pertinentes.

Quadro 1 – Produções selecionadas nas plataformas vinculadas a Capes (2024)

Autores(as)	Título	Local, ano e tipo de publicação
Pamela Morais Rodrigues de Freitas	O Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas e a Conformação Docente	Unoesc, Joaçaba, Santa Catarina, 2022, Dissertação.
Valdelaine da Rosa Mendes	A intensificação dos princípios de mercado na organização das políticas educacionais: análise do CEIPE	<i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Luís, v. 28, n. 4, out./dez., 2021.
Cláudia Costin et al.	Os esforços da Fundação Getúlio Vargas para melhorar a educação básica antes, durante e depois da pandemia	Fernando Reimers e Francisco Marmolejo (Orgs.). Colaborações entre Universidade e Escola durante uma Pandemia. <i>Springer Ciência e Mídia Empresarial LLC</i> , 2022, pp.43-57. <i>E-book</i> .

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2024); Periódicos Capes (2024).

Para ampliar as produções relevantes no campo analisado que compreendessem a atuação do Ceipe-FGV, pesquisamos na plataforma *Scientific Eletronic Library Online* (*Scielo Brasil*), sem obter sucesso, uma vez que os descritores escolhidos e utilizados não foram capazes de encontrar produção disponível neste *site*. Decidimos realizar uma última tentativa e procurar outras referências na plataforma *Google Acadêmico*, a qual nos apresentou três produções não mapeadas. Valemo-nos dos descritores “Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas” e do acrônimo “CEIPE”, utilizado constantemente e de forma corrente por inúmeros sujeitos e grupos para se referir ao citado APH. Contudo, apenas a primeira expressão, que remete

à escrita por extenso do nome atribuído a essa organização, rendeu resultados, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Produções selecionadas na plataforma Google Acadêmico (2024)

Autores(as)	Título	Local, ano e tipo de publicação
Kelly Letícia da Silva Sakata; Joseli Aparecida Vieira Guimarães; Luciane Chimel	A proposta educacional do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) no contexto da Covid-19: Análise crítica.	Covid-19 no Brasil e no mundo: impactos políticos, sociais e econômicos. Thiago Moraes (Org.). 1ª ed. – Curitiba – PR, Editora Bagai, 2021, pp. 9-27.
Valdelaine da Rosa Mendes; Vera Maria Vidal Peroni	Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos <i>think tanks</i> na política educacional brasileira.	<i>Revista Espaço Pedagógico</i> , [S. l.], v. 27, n. 1, p. 65-88, 2020.
Hellen Gregol Araújo; Alice Casimiro Lopes	Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas.	<i>Práxis Educativa</i> , Ponta Grossa, v. 16, e2118297, p. 1-18, 2021.

Fonte: Google acadêmico (2024).

De posse destas seis referências, selecionamos as que mais se adequavam ao desiderato expresso por Evangelista e Shiroma (2019) quanto aos objetivos a serem alcançados por essa estrutura de nossa pesquisa. Privilegiamos os textos que nos ofereceriam subsídios para compreender e apreender a essência da empiria investigada. Excluímos de nossa lista os escritos cuja leitura dos resumos indicavam que estes: não nos contemplariam com maiores elucidações, acerca das funções desempenhadas pelo Ceipe-FGV no período em que essa organização esteve ativa e operante, entre os anos de 2017 e 2023; além das situações em que as mencionadas produções nitidamente promovessem algum tipo de proselitismo e propaganda favorável a essa organização e que, portanto, exprimem um caráter pouco ou nada científico. Deste modo, duas literaturas, entre as seis inicialmente selecionadas foram retiradas do nosso *rol* de textos: o trabalho de Mendes e Peroni (2021), por tratarem pouco do centro e focar muito mais na atuação dos denominados *Think Tanks* educacionais e o trabalho de Costin *et al.* (2022), por tratar-se de um texto que nitidamente não reflete uma análise crítica em relação a essa organização – uma vez que foi escrito pela então diretora do centro em conjunto com outros membros de sua equipe da FGV. Restaram quatro referências a serem incorporados em nosso balanço de literatura, conforme indicado no quadro que segue abaixo.

Quadro 3 – Descritores e produções selecionadas para serem utilizadas na revisão de literatura (2024)

Descritores	Autores(as)
Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais	Pamela Morais Rodrigues de Freitas (2022)
Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais	Hellen Gregol Araújo; Alice Casimiro Lopes (2021)
Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais	Kelly Letícia da Silva Sakata; Joseli Aparecida Vieira Guimarães; Luciane Chimel (2021)
CEIPE	Valdelaine da Rosa Mendes (2021)

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

O tópico seguinte da pesquisa, trata da análise dos dados coletados e se dedica a recuperar as principais inferências sustentadas e afirmadas por distintas autoras e pesquisadoras a respeito do tema debatido e no âmbito do campo científico em que se inscrevem, qual seja, o dos estudos na área da educação e das políticas educacionais. Tal movimento, se denota como sendo de vital importância para nós, haja posto que o conhecimento acumulado pela produção disponível nos auxiliará na capitulação e avaliação do inventário teórico-epistemológico até então existente e que enfoca a compreensão das motivações, estratégias e objetivos que guiaram e/ou fundamentaram as ações dessa organização no período em que ela esteve ativa e operante. A estrutura subsequente deste capítulo condensa as análises e discussões apreendidas nesse processo.

3.2 O que sabemos sobre o Ceipe-FGV?

O trabalho de Freitas (2022) certamente constitui um dos mais importantes movimentos de investigação empreendidos em relação ao Ceipe-FGV, sobretudo porque examina as principais ações desenvolvidas por essa instituição; compreende de que forma se dá a sua profunda inserção no âmbito do debate público; sistematiza como tais iniciativas contribuem para o processo de recomposição da hegemonia burguesa. A autora denota a maneira com que o Ceipe-FGV se erige e constitui enquanto um APH que atende aos interesses da classe dominante na medida em que afirma uma agenda de caráter público – capaz de organizar e conformar as políticas de Estado –, mas que se origina na articulação de elementos e pressupostos que historicamente têm sido propugnados por projetos educativos que representam os interesses do capital e dos capitalistas. A figura de Cláudia Maria Costin, então diretora e fundadora do Ceipe-FGV, é essencial para entendermos como iniciativas de caráter privado e público convivem no interior do Estado brasileiro. A trajetória da idealizadora do Ceipe-FGV, assim como a atuação de sua organização, sintetiza e explicita as principais estratégias de que a burguesia capitalista tem se valido para assegurar a subsunção do consenso que é expresso pela sociedade civil e política; estas vêm ocupando o Estado estrito com seus APHs além de infiltrarem intelectuais orgânicos de sua classe em importantes espaços de convivência indispensáveis à formação social. Estes são imprescindíveis momentos e/ou instâncias da vida coletiva contaminados por noções e visões de mundo que renovam a ideologia dominante.

Ao escrutinar as atividades desenvolvidas pelo Ceipe-FGV, a autora (Freitas, 2022) destaca pelo menos duas grandes linhas de atuação dessa organização: de um lado o projeto de formação de líderes e, de outro, a produção de um aporte teórico capaz de subsidiar as políticas educacionais brasileiras. Enquanto o primeiro segmento se destina à capacitação de gestores educacionais e administradores escolares, o segundo visa fomentar uma literatura de caráter supostamente mais científico, baseada em “evidências”, que consiste, sobretudo, no lançamento de *policy briefs* e traduções de textos ou estudos inéditos no país.

Quanto aos principais materiais escolhidos para serem analisados por Freitas (2022), destacam-se as publicações associadas ao projeto *Políticas Educacionais em Ação* e outras bibliografias que remetem às proposições ou empreitadas apoiadas pelo Ceipe-FGV, desenvolvidas por diferentes APHs parceiros, a exemplo do manifesto *Educação Já*

(TpE, 2022) e dos livros *Educação em pauta: uma agenda para o país* (Castro, M. H. G.; Callou, R., 2018) e *Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21* (Labi, 2016).

Ainda que o foco das publicações e produções do Ceipe-FGV não mirem a formação de professores(as) especificamente, todos os seus documentos defendem a ideia de que a preparação de docentes constitui um fator imprescindível ao alcance do sucesso e da eficiência educacionais (Freitas, 2022). No entanto, ressaltam como as dinâmicas que incidem sobre a reprodução dessa força de trabalho devem ser reorganizadas para atender as novas demandas do século XXI, possibilitando aos egressos dos cursos de licenciatura o desenvolvimento de certos atributos ou qualidades que potencializam a sua *performance* – jactando-se, assim, de uma noção muito específica atribuída ao sentido do ofício docente. Ao perseguirem esse horizonte, as proposições do centro se somam a um conjunto de projetos e ideias pré-concebidas, que encontram respaldo tanto nas formulações idealizadas por outros APHs quanto por OM e agências financeiras que apostam na (con)formação docente. Conforme nos lembra Freitas (2022) esse é um movimento que busca expropriar os trabalhadores(as) da educação dos conhecimentos sobre a sua própria profissão, lhes assegurando apenas processos de formação continuada e inicial que contribuem para a completa descaracterização dessa atividade vital.

Naquilo que concerne aos limites e lacunas expressos por esta pesquisa (Freitas, 2022), destacamos a ausência de uma sistematização que aponte diretamente para o envolvimento do Ceipe-FGV com os processos de implementação das contrarreformas do Ensino Médio da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A relação guardada entre o Ceipe-FGV e outros APHs que compõem a rede de atuação do TpE – primordial para executar esse processo naquele período – não era o objeto específico de análise de Freitas (2022), mas destacamos o papel singular desempenhado pelo Ceipe-FGV no processo de direcionamento de outros grupos naquele instante e que tornaram possível a aplicação das contrarreformas em Estados e municípios por todo o país.

A pesquisa de Araújo e Lopes (2021), por seu turno, investiga a concentração dos esforços empreendidos por distintas fundações privadas e organizações “filantrópicas” com vistas a assegurar a efetiva implementação da BNCC por parte de Estados e municípios, constituindo aquilo que as autoras denominam de “redes pró-BNCC”. Entre alguns dos principais grupos que compuseram esse consórcio, destacam-se a Fundação Lemann, o movimento Todos pela Educação (TPE) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Conforme demonstram as autoras (Araújo; Lopes, 2021), coube à FGV – a despeito de qualquer outra instituição ou grupo – a tarefa de assegurar a “correta implementação” da BNCC. De sorte que ninguém ou nenhuma das demais organizações que compunham o consórcio, no período posterior à homologação da base, promoveu tantas atividades, eventos ou formações visando aproximar a realidade particular de cada secretaria de educação dos objetivos propugnados por esse novo arcabouço. Somente nesse interim, a FGV anunciou a criação de ao menos três iniciativas diferentes vocacionados à implementação e condução da base, em que se inserem: o Ceipe-FGV; o FGV Ensino Médio e o Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (FGV-DGPE), além de outras atividades pontuais localizadas no âmbito de ações que foram fomentadas pela Escola de Economia de São Paulo da FGV (FGV-EAESP) com vistas ao atendimento dessa demanda.

Indiscutivelmente, o Centro e suas formulações destacaram-se sobremaneira em relação a outras linhas de atuação a que se propunha a FGV em seu esforço de materialização da BNCC. Sob a liderança de Cláudia Costin, o Ceipe-FGV tornou-se protagonista de inúmeros eventos relacionados à área da educação, além de “pioneiro” na proposição de cursos e, muito rapidamente, passou a ser demandado como um parceiro estratégico para fornecer às redes de ensino o auxílio necessário no processo de implementação da base. Araújo e Lopes (2021) lembram que parte substancial desse sucesso deveu-se, sem dúvidas, à ótima interlocução que Costin possuía (e possui) junto a associações como o Consed e a Undime. O que lhe permitia contato direto com os(as) secretários(as) de educação de diferentes municípios e Estados.

Em se tratando do conteúdo apresentado por essas formações, cursos e materiais oferecidos pelo Ceipe-FGV, as citadas pesquisadoras (Araújo; Lopes, 2021) destacam a centralidade atribuída ao professor(a) e ao seu trabalho para a efetivação da base, o que representa, nitidamente, um discurso de responsabilização e culpabilização destes profissionais. Ao mesmo tempo, as pesquisadoras chamam atenção para o raciocínio afirmado por muitas destas produções, segundo o qual os docentes brasileiros(as) disporiam, em sua maioria, de uma formação inicial precária e que não lhes permitiria se apropriarem corretamente e/ou de maneira adequada da proposição erigida pela BNCC. Assim sendo, se justificaria a necessidade de interpretação e “tradução” do texto que compõe a base para esses trabalhadores(as), denotando-se a imprescindibilidade de tal processo ser acompanhado ou assistido de perto por grupos como Ceipe-FGV e outras fundações que o equivalham.

Na concepção defendida por esse APH, a boa gestão pública ou a administração eficiente dos sistemas de ensino estatais, estaria intrinsecamente relacionada à capacidade e à disposição que as secretarias de educação disporiam em promover uma “influência adequada” sobre a preparação de docentes. A análise de algumas das principais falas proferidas por Costin e outros convidados(as) demandados a participaram dos eventos públicos promovidos pelo Centro, entre representantes de fundações empresariais e organizações “filantrópicas”, são trazidas à luz do debate proposto por Araújo e Lopes (2021). De um lado, Costin afirma que “apenas os estudantes mais fracos do Ensino Médio são atraídos para a profissão docente” (Araújo; Lopes, 2021 *apud* Costin, 2019), os quais seriam formados por cursos de licenciaturas que possuem currículos e itinerários completamente desconectados das demandas 38 usos requeridas pelo tempo presente aos processos de ensino e aprendizagem, explicitando o que julga ser um grande déficit na formação dos egressos de cursos de habilitação para a docência no Brasil. Na visão da diretora do Centro, não importa quão boa seja a proposta da BNCC, se os professores(as) não conseguirem aplicá-la corretamente, ela simplesmente terá efeito nulo sobre o currículo, a aprendizagem dos estudantes e o desempenho das unidades de ensino em circuitos de avaliação em larga escala.

Nesse sentido, a saída encontrada e sugerida por Kátia Stocco Smole, representante do Instituto Reúna, ao discorrer sobre o tema da formação de professores(as), num evento promovido pelo Ceipe-FGV, foi justamente a aposta na adoção de modelos de preparação continuada que se inspirem em referenciais práticos, concretos e que dialoguem diretamente com a BNCC (Araújo; Lopes, 2021). Segundo afirmou a palestrante, estudos baseados em evidências científicas, dentre os quais uma publicação da Fundação Carlos Chagas, demonstrariam a eficácia incontestada da capacitação em serviço, sobretudo quando confrontada com o modelo tradicional de formação em que aposta a maioria das licenciaturas em nosso país atualmente.

Ainda em linha com as proposições para a formação docente continuada, que sinalizam uma grande preocupação do Ceipe com a capacitação de professores(as) das redes públicas e básicas de ensino, vale destacar as parcerias sediadas no âmbito de uma espécie de cooperação internacional, celebrada junto a universidades estrangeiras que se convertem a esse propósito, tal como descrito por Araújo e Lopes (2021). Em 2018, dois eventos foram organizados pelo Ceipe-FGV, ambos tematizando a BNCC e a formação docente. Um deles discutiu a Formação de Professores e a BNCC (*Teacher Training & BNCC*), contando com a participação de Susan Fuhrman, presidente do *Teachers*

Colleges da Universidade de Columbia (EUA); o outro tratou da Formação de Professores na Educação Infantil e contou com a participação da professora Linda Darling-Hammond da Universidade de Stanford (EUA). As autoras argumentam que os esforços e ações empreendidas pela FGV, no contexto da implementação da nova BNCC, se inserem no nexo de uma produção discursiva que busca promover o consenso e a aceitação das contrarreformas educacionais. Nesse sentido, a principal contribuição oferecida pelos núcleos de pesquisa e aplicação da FGV às “redes Pró-BNCC” corresponde, justamente, na capacidade que essa instituição dispõe, a despeito de outros APHs, de atuar na significação dessa política, haja vista sua notoriedade e respeitabilidade no cenário educacional brasileiro. Araújo e Lopes (2021) analisam o mote discursivo e retórico utilizado pela FGV para propagar suas ideias em relação à Base, chamando especial atenção para a centralidade atribuída a alguns enunciados idealizados nesse processo. Em primeiro lugar, ressalta-se a ideia de que a BNCC se institui e erige como uma política capaz de assegurar direitos fundamentais aos estudantes brasileiros, o que justificaria, *a priori*, a necessidade de sua implementação. Em segundo lugar, remete-se à noção segundo a qual as fundações e os institutos “filantrópicos” seriam as únicas organizações capazes de coordenar a execução da Base, contrastando com a figura do Estado estrito – que não disporia da competência técnica e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A soma destas premissas conflui para um raciocínio que enxerga na atuação de organizações como o Ceipe-FGV, por exemplo, um caráter benéfico ou profícuo. Assim sendo, caberia a estas mesmas instituições ou grupos a tarefa de fornecer ajuda e auxílio às secretarias de educação e, principalmente, aos seus professores, que estariam perdidos e confusos frente às novas mudanças experienciadas ou, ainda, necessitando de serem “orientados” e “direcionados” naquilo que concerne à adequação de suas práticas pedagógicas às novas diretrizes estabelecidas.

Segundo asseveram Araújo e Lopes (2021), é quando se detém na construção e difusão desse ideário, sobretudo, que as organizações “filantrópicas” pertencentes às “redes Pró-BNCC” evidenciam o caráter ideológico e político de sua atuação. Ao se valerem dos enunciados citados, tais grupos e instituições demonstram sua filiação a comunidades epistêmicas de saber intrinsecamente relacionadas aos preceitos do neoliberalismo. Ao ocuparem o centro do debate público, educacional e político, estes sujeitos históricos e de classe, se valem da afirmação de premissas/asserções que atribuem tanto a BNCC quanto a contrarreforma do Ensino Médio o *status* de políticas infalíveis, a prova de erros e que seriam possuidoras de uma qualidade portentosa inegável. Por sua

vez, tais atributos e predicados positivos, que representariam a marca registrada desse novo arcabouço, seriam corroborados por uma racionalidade técnico-científica e “baseada em evidências” que localiza no âmbito da docência os principais problemas associados à a baixa qualidade do ensino público brasileiro.

Dentre as principais fragilidades e inconsistências apresentadas por esta pesquisa (Araújo; Lopes, 2021), destacamos o enfoque e a importância que são excessivamente atribuídos pelas autoras às chamadas “redes políticas de discurso” na construção das “novas formas de governança” do currículo escolar e das políticas educacionais em âmbito nacional. Segundo apontam as pesquisadoras, tais redes de produção discursiva e de enunciados seriam as principais responsáveis por conferir sentido e significado às ideias e práticas sociais que legitimam e respaldam as ações empreendidas tanto pela FVG e por seus diferentes núcleos de atuação política, quanto por parte de outros importantes sujeitos coletivos que compõem as “redes Pró-BNCC”. De sorte que, ao adquirirem o *status* de um “regime de verdade”, as premissas e concepções afirmadas por estes grupos privados e “filantrópicos”, cumprem um papel fundamental na disputa pelo conteúdo e sentido que passam a ser imputados às agendas governamentais e que se associam diretamente à pauta do ensino e da educação formal – assegurando e asseverando o avanço do projeto neoliberal sobre escola pública, bem como o seu processo de mercantilização. Ao partirem desse pressuposto, no entanto, as autoras mencionadas acabam ignorando sobremaneira os movimentos e as dinâmicas operados pelo capitalismo na esfera da base material e econômica, incorrendo num tipo de análise que desconsidera a totalidade das relações sociais de produção e nega a conexão entre os processos de produção e reprodução do ciclo de expansão e acumulação capitalista. Escapa à visão de Araújo e Lopes (2021) alguns dos aspectos mais fulcrais à compreensão dos processos de dominação e exercício da hegemonia empreendida por parte dos grupos economicamente preponderantes. O que significa, em termos específicos, excluir da equação política e das relações de poder construídas historicamente por estes sujeitos coletivos a capacidade de que a classe burguesa dispõe de exercer o monopólio sobre a produção da vida material e, por extensão, de controlar o próprio Estado ampliado. No caso particular do Brasil, não olhar para os aspectos econômicos e estruturais das relações consolidadas entre os grupos dominantes e alguns dos principais elos de ligação entre a sociedade política e civil, como no caso dos APHs burgueses, buscando a raiz dessas determinações (como fazem as autoras mencionadas), significa desconsiderar, por exemplo, os mecanismos de punção do fundo público e de transferência de recursos do

aparelho estatal à iniciativa privada inaugurados nessa nova fase de acumulação capitalista e que concorrem, em última instância, para o “domínio espiritual” desta classe sobre os subalternos.

O trabalho de Mendes (2021) tematiza a crescente importância assumida pelos denominados *Think tanks* no conjunto da vida social, chamando atenção para o papel exercido por esses importantes sujeitos históricos e econômicos no processo de produção de consensos que são assumidos pelo imaginário coletivo de distintas formas. Dentre os principais aspectos debatidos por essa bibliografia, ganha destaque o movimento descrito e compreendido pela autora supracitada tal qual uma dinâmica que contribui, de maneira decisiva, para a “intensificação dos princípios de mercado na organização das políticas educacionais”, colocando relevo sobre a atuação do Ceipe-FGV.

Após contextualizar a discussão relativa ao surgimento da categoria analítica *Think Tanks*, inaugurada por parte da ciência política estadunidense, Mendes (2021) localiza a atuação destes grupos em diferentes continentes e países do mundo, tomando por base um levantamento realizado pela Universidade da Pensilvânia (EUA) em 2018. Conforme a análise destes dados, fica nítido que embora a maioria dos *Think Tanks* se concentre em países da Europa e da América do Norte, muitos têm ampliado a sua atuação na América Latina e, sobretudo, no Brasil, considerado, segundo informa o relatório citado, o país do Sul global que mais concentra organizações desse tipo. Entre outras informações, esse estudo também elenca os *Think Tanks* que são tidos como os mais influentes na região da ALC, dentre os quais desponta, em primeiro lugar, a FGV. Haja vista esse panorama, Mendes (2021) se dedica a analisar a imagem construída em torno da FGV, ressaltando as principais características e qualidades comumente atribuídas a essa instituição e aos quadros de profissionais formados em seus bancos. Mendes (2021) lembra que, além de comprometer-se com a formação de uma elite econômica, intelectual e política, a FGV é responsável por formar a maior parte dos administradores e gestores públicos do país, numa operação que pretexta a isenção, a imparcialidade e o profissionalismo.

Mendes (2021) afirma que o Centro constitui o primeiro *Think Tank* educacional a consolidar-se no país, angariando o apoio de outras organizações e fundações (de caráter privado) que atuam neste campo há pelo menos duas décadas. Ao depreender especificamente a atuação do Ceipe-FGV, reitera a perspectiva afirmada por outras literaturas analisadas quanto às principais linhas de ação da instituição: no oferecimento de apoio às redes públicas de ensino; na produção de conhecimento aplicado; e na

formação de líderes. A pesquisadora em questão trata das parcerias e vínculos com instituições estrangeiras de que o Ceipe dispõe, a exemplo da Universidade de Harvard (EUA) e do apoio declarado pelo *Brookings Institute*, considerado um dos *Think Tanks* mais longevos e influentes do mundo atualmente (Mendes, 2021). É quando se dedica a interrogar a produção do Ceipe-FGV que este trabalho expõe uma interpretação bastante original acerca dessa literatura, retomando aspectos e materiais que ainda não haviam sido escrutinados por outros pesquisadores(as). A autora aborda questões concernentes à formação e ao ofício docentes, conforme a sua caracterização por parte do Ceipe-FGV, salientando, sobretudo, a maneira com que os discursos relativos à culpabilização destes profissionais assumem feições bastante distintas, a depender das circunstâncias em que são mobilizados por parte da organização.

De um lado, Mendes (2021) aponta para o tipo de reconhecimento e valorização da carreira docente em que o Ceipe-FGV aposta e acredita. Consiste, precipuamente, na exaltação da figura do professor(a) herói, que desempenha o seu trabalho com afinco e consegue realizar o impensável, mesmo diante das condições mais adversas. Trata-se do profissional que, na visão do Centro, assume um compromisso efetivo com a aprendizagem dos seus educandos, tendo sua prática alicerçada por princípios que remetem a um referencial de cariz quase religioso, em que são apreciadas qualidades como a abnegação, a caridade e a força de vontade. Entre os principais exemplos de professores(as) que representam essa aspiração, destacam-se os vencedores de concursos como o do Prêmio Educador Nota 10 no Brasil, promovido pelas Fundações Vitor Civita e Roberto Marinho, e do *Global Teacher Prize*, financiado pela *Varkey Foundation*; ambos repercutidos e celebrados pelo Ceipe-FGV, assim como os seus vencedores e as práticas educativas “inspiradoras” e “transformadoras” desenvolvidas por eles. O que nos leva diretamente a outra importante personagem construída pelo Centro, principal antagonista do educador(a) que merece ser valorizado(a) e reconhecido(a) por seus serviços a sociedade: o professor(a) que precisa ser responsabilizado e penalizado por sua ineficiência.

Ao analisar uma entrevista concedida por Costin em maio de 2018, Mendes (2021) demonstra a maneira com que o Ceipe-FGV atribui à própria categoria docente a culpa pela baixa qualidade da educação básica brasileira, atestada pelos resultados aquém do esperado obtidos em testes como o Pisa e/ou com base em outros indicadores nacionais de avaliação da aprendizagem de estudantes. Conforme afirmou à época, a então diretora e fundadora do centro, parte substancial dos problemas associados a esse quadro estariam

localizados, indubitavelmente, no âmbito da formação acadêmica oferecida aos alunos(as) de cursos de licenciatura. A habilitação para docência, quando circunscrita ao ambiente das universidades, estaria, nas palavras de Costin, completamente “dissociada da preparação para uma profissão” (Costin, 2018, p.13). A intelectual orgânica da Ebape-FGV critica aquilo que denomina de “corporativismo docente”, remetendo-se a pretensos pactos e acordos que seriam firmados entre os próprios profissionais da educação para impedir que seus interesses fossem contrariados. Para citar um exemplo desse tipo de mobilização do magistério brasileiro, Costin lembra da oposição das entidades representativas de educadores(as) à reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017. Esse rechaço, segundo afirmou a então diretora do Ceipe-FGV, não possuiria outra razão de ser, senão a preocupação de alguns grupos isolados com a manutenção de seus próprios empregos. Segundo a perspectiva defendida pela autora, estes profissionais teriam de se adequar a essa realidade (ao invés de confrontá-la), uma vez que a experiência internacional, aparentemente demonstraria que países com bons índices educacionais realizaram reformas semelhantes, apontando que este seria o melhor caminho a ser seguido pelo Brasil (Costin, 2018). Por fim, Costin indica o desserviço que estaria sendo prestado pelos meios de comunicação em geral, quando estes incorrem na veiculação de discursos que reconhecem na figura do professor(a) brasileiro(a) apenas um indivíduo digno de pena, sendo sempre associado(a) às suas inadequadas condições de trabalho, ao baixo reconhecimento social atribuído à profissão e a parca remuneração que a categoria recebe. Em seu diagnóstico, esse tipo de pregação, ao ser consolidada no imaginário coletivo, contribui somente para afastar os mais jovens da carreira do magistério e fazer com que os próprios trabalhadores(as) da educação se reconheçam nesse lugar de “coitadização” ao invés de afirmarem-se como profissionais capazes e empoderados (Costin, 2018).

Em linha gerais, Mendes (2021) chama a atenção para a ambivalência das premissas defendidas pelo Ceipe-FGV, especialmente no que se refere ao papel atribuído ao ofício e à formação docente. Ao mesmo tempo em que critica as circunstâncias e determinantes que supostamente redundariam na “desprofissionalização do magistério”, o Centro e sua diretora se detêm na construção de um ideal de professor que lastreie sua atuação com base em referenciais de natureza moral e ideológica, mais do que qualquer outra coisa. Haja vista que muitas das práticas “inspiradoras” e “transformadoras”, desenvolvidas pelos docentes celebrados e premiados por essa organização, afastam sobremaneira as dimensões técnica, científica e/ou de caráter mais rigoroso que possam

ser vinculadas ao ofício docente ou que estejam envolvidas na composição dessa atividade. Ao contrário disso, o Ceipe-FGV busca focar justamente as qualidades pessoais dos profissionais implicados nesse processo, chamando especial atenção para alguns dos atributos que são comuns a todos(as) – no caso dos professores(as) modelo –, tais como a sua generosidade, amabilidade e doação à causa da educação, convergindo nitidamente para uma concepção de sucesso calcado em noções como a de vocação docente.

Em que pese o apontamento da ambiguidade representada por esse movimento, Mendes (2021) não se dedica a compreendê-lo em seus principais nexos. De sorte que a autora supracitada acaba não aprofundando a análise das idealizações concebidas pelo Ceipe-FGV em relação à formação docente. Na maior parte, seu trabalho esboça poucas críticas à produção desse tipo de discursividade, empreendendo muito mais um esforço de retomada e rememoração das posições defendidas pelo Centro e por sua então diretora, do que de avaliação criteriosa de seu sentido e conteúdo – o que representa, a nosso juízo, uma das principais fragilidades expressas nesse texto. Para a pesquisadora, tal estratégia de promoção da culpabilização e responsabilização docente serviria menos para viabilizar o avanço do Centro e de suas pautas sobre o segmento da formação de professores(as) e corresponderia, na verdade, a um expediente utilizado por essa organização para assegurar a intensificação dos processos de privatização indireta da educação pública brasileira. A escolha pela utilização do termo *Think Tank* para se referir ao Ceipe-FGV, a nosso ver, limita em parte o potencial crítico e analítico das ações que são desenvolvidas por essa organização, trata-se de uma categoria empírica e não analítica. Essa escolha pode implicar certa incorporação da maneira com que o próprio Centro se denomina, dificultando que expresse parte das determinações e das implicações envolvidas na apreciação que devem ser confrontadas com determinados aspectos de sua atuação.

A pesquisa de Sakata, Guimarães e Chimel (2021) interroga os posicionamentos assumidos e defendidos pelo Ceipe-FGV no contexto da pandemia de Covid-19 em resposta à suspensão das aulas presenciais e à paralisação do calendário letivo, inicialmente decretadas por Estados e municípios em todo o Brasil como formas de mitigação da crise sanitária. As autoras analisam as principais recomendações emanadas do centro aos gestores públicos na área da educação, indicando o lugar de destaque e a relevância assumidas por esta instituição no aconselhamento às secretarias e outros órgãos de governo responsáveis por regular os sistemas de ensino.

Ao descreverem o Centro e suas ações, as pesquisadoras focam no propósito que une integralmente os seus esforços, quais sejam: contribuir, a partir do apoio às redes públicas de ensino, para a produção de conhecimento aplicado e formação de líderes, para elevar a qualidade da educação brasileira, bem como assegurar o seu acesso a todos aqueles(as) que dependem única e exclusivamente dos serviços fornecidos pelo Estado para obter esse direito. Destacam a atuação do Ceipe-FGV junto aos poderes legislativo e executivo, definindo-o como um *Think Tank* educacional.

Em sua investigação, as autoras (Sakata; Guimarães; Chimel, 2021) priorizaram a leitura e a discussão de quatro documentos a que tiveram acesso por meio da página *online* do centro. Foram selecionados três títulos que compõem uma série de textos estrangeiros, traduzidos pelo centro e pela FGV para o português, apontando tendências internacionais e experiências exitosas desenvolvidas por outros países em resposta à crise sanitária. Além disso, foi escolhida para análise também uma bibliografia que é assinada por Costin e que foi idealizada por esta intelectual junto a outras fundações/institutos privados, a qual buscava oferecer aos gestores brasileiros algumas alternativas para assegurar a manutenção das atividades educacionais e do calendário letivo no período que correspondeu ao primeiro ano da pandemia mundial de Covid-19.

Conforme demonstram Sakata, Guimarães e Chimel (2021), ao analisarem o conjunto das publicações mencionadas, o Ceipe-FGV acredita que muitas das ações e medidas que foram assentidas por inúmeros governos no contexto da pandemia, sobretudo no âmbito da educação pública, deveriam ser incorporadas de maneira permanente ao aparato de Estado. Estas abordagens teriam sido capazes de conduzir os sistemas educacionais que optaram por sua adoção, tanto a um melhor desempenho das atividades que lhe cabem, quanto estimulado o desenvolvimento de soluções inovadoras para resolver antigos problemas. Ao discorrer sobre as mudanças inauguradas em função do espalhamento do Coronavírus, que teriam um caráter benéfico para a educação, os documentos ressaltam: a “eficácia” do ensino remoto e híbrido que teria propiciado, por meio da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao processo educativo, a ampliação do acesso à educação formal e básica; e, principalmente, o estímulo aos novos modos de se pensar a implementação dos currículos e dos processos de ensino e aprendizagem. Este último aspecto adquire maior centralidade na argumentação desenvolvida pelo Ceipe-FGV em defesa da “reorganização da escola pública”. E isso porque, segundo afirma o Centro, em função da constrição do tempo efetivo que os estudantes passaram a dispor em relação às aulas presenciais, bastante

reduzido à época da pandemia, alguns sistemas de ensino teriam priorizado currículos que focassem em conteúdos considerados “mais importantes”. A exemplo daqueles conhecimentos que fossem essenciais a progressão dos educandos(as) para os ciclos de escolarização seguintes, caso dos itinerários associados à alfabetização e ao ensino de matemática. O que pretensamente indicaria a viabilidade da adesão, por parte do sistema público da Educação Básica, de currículos personalizados, mais enxutos e focados em habilidades específicas (Sakata; Guimarães; Chimel, 2021).

A parceria entre os setores público e privado representa uma constante entre as recomendações expressas pelo Ceipe-FGV para o enfrentamento das dificuldades colocadas às redes de ensino no contexto da pandemia, segundo asseveram Sakata; Guimarães e Chimel (2021). Caberia à iniciativa privada, mediante as situações em que os governos locais não possuíssem condições para implementar o ensino remoto, por exemplo, prover os recursos necessários à consecução desta iniciativa, além de fornecer cursos de formação, tanto aos professores(as) quanto aos responsáveis legais dos estudantes, para ensiná-los(as) a lidarem com as tecnologias, visando incluir a todos nesse processo. Sakata, Guimarães e Chimel (2021) sublinham a maneira como o Ceipe-FGV consente com os diagnósticos e as avaliações expressas nos documentos internacionais que traduziu e publicou no Brasil, sobretudo no que toca à importância da assim chamada “boa gestão” escolar para o “sucesso dos sistemas de ensino”. Na única publicação autoral que possui, o Ceipe-FGV recupera o raciocínio desenvolvido por um relatório idealizado pela OCDE, o qual infere que alguns países teriam conseguido se adaptar melhor à conjuntura instaurada pela pandemia, justamente por conta da resiliência, flexibilidade e compromisso assumidos pelos seus gestores e professores(as) para com a aprendizagem dos alunos/as. Profissionais estes que teriam se utilizado, sobretudo, da sua “inventividade” e “criatividade” para assegurar a transposição qualitativa das dinâmicas educativas, anteriormente preconizadas de maneira presencial, para outros meios ou modalidades de ensino (remoto ou híbrido). Isto reforçaria a tese defendida por Cláudia Costin quanto à necessidade de melhor capacitar gestores e professores(as), instando-os a assumirem a posição de lideranças proativas e colaborativas, capazes de “transformar a educação brasileira”.

Mediante o exposto, as autoras do artigo analisado consideram que o projeto educativo afirmado pelo Ceipe-FGV se erige mediante inúmeras contradições. Sobretudo no que concerne aos esforços aparentemente empreendidos pela organização para assegurar o oferecimento de uma educação dita de “qualidade” aos estudantes brasileiros,

uma vez que as recomendações expressas pelos relatórios e documentos depreendidos mostram justamente o contrário. Ao passo que o Centro se contenta em garantir apenas um currículo mínimo aos educandos que dependem da escola pública; avalizando processos educativos fragmentados e iniciativas como o ensino híbrido, que apesar de ser excludente, é defendido por Costin como uma tendência para as “escolas do futuro”. Em suma, Sakata, Guimarães e Chimel (2021) reconhecem nas publicações e esboços de diretrizes emanadas do Ceipe-FGV à época da pandemia um projeto que contrapõe o direito à educação ao direito à saúde, de que também dispunham estudantes e professores(as).

Quanto às lacunas e limites apresentados por este trabalho, destacamos a utilização do termo *Think Tank* como impreciso, haja vista que essa adesão teórica busca elidir o caráter de classe (ou intraclasse) associado à atuação de determinados grupos e/ou organizações situadas no âmbito da sociedade civil e política. Seu intuito consiste, precipuamente, em ocultar o papel exercido por essas mesmas agremiações ou instituições no processo de organização e mobilização da classe burguesa com vistas a assegurar a conservação de sua hegemonia. Consideramos um tanto simplista a posição defendida por Sakata, Guimarães e Chimel (2021) quanto a contribuição oferecida pelas proposições emanadas do Ceipe-FGV no contexto da pandemia da Covid-19 para tonar a educação pública mais permeável aos interesses de alguns grupos privados e asseverar a mercantilização do ensino estatal. A nosso juízo, tal afirmação representa uma leitura fragmentada e incompleta da realidade. Haja vista a forma com que se ignora o papel fundamental desempenhado pelo Ceipe-FGV no processo de coordenação, direcionamento e articulação dos esforços empreendidos por distintos grupos de caráter privado para assegurar a execução e implementação das contrarreformas educacionais aprovadas em anos recentes e, principalmente, no contexto da pandemia da Covid-19.

4 CLAUDIA COSTIN: UMA INTELECUAL ORGÂNICA DA BURGUESIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O AVANÇO DE POLÍTICAS PRÓ-CAPITAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

4.1 Quem é Cláudia Costin?

Embora seja constantemente incensada pela grande mídia como uma das maiores especialistas e autoridades em educação do país, Cláudia Maria Costin não dispõe de formação específica nessa área. Entre as principais experiências e/ou acúmulos que essa figura reúne em seu currículo, tendo trabalhado de fato com atividades de ensino e educação formal, destacam-se, sobretudo, os períodos em que atuou como professora universitária; lecionando para os cursos de administração e economia de algumas instituições privadas de ensino superior. Cláudia Costin é graduada em Administração Pública pela FGV, além de possuir Mestrado em Economia Aplicada e Doutorado em Administração pela mesma instituição.

Sua trajetória profissional teve início no setor público, ainda na década de 1990, quando passou a integrar o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). À época, a economista liberal chegou a tornar-se chefe interina do Ministério da Administração e Reforma de Estado (MARE), que era coordenado pelo também economista Bresser-Pereira, responsável por implementar grande parte das medidas e iniciativas privatizantes e de desmonte do Estado brasileiro que marcaram a gestão FHC. Em 1999, mesmo diante da reeleição do presidente tucano, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Costin deixou o governo e passou a atuar na iniciativa privada. Entre os anos 2000 e 2001 foi gerente da área de setor público do Banco Mundial, e se mudou para os EUA. Logo após esse período, a ex-ministra retornou ao Brasil, onde atuou por mais algum tempo na livre iniciativa e, posteriormente, foi convidada para retornar ao aparelho de Estado. Sob a gestão do governador Geraldo Alckmin (PSDB), Costin passou a ocupar a cadeira da Secretária de Cultura do Estado de São Paulo, tendo assumido o cargo em 2003 e declinado da função em 2005. Desde então, sua atuação profissional tem sido voltada para a área educacional, com foco na gestão e administração das políticas públicas endereçadas a este campo (Evangelista; Leher, 2012).

Ressalta-se que, com o passar dos anos, Costin e outras figuras históricas associadas ao pensamento neoliberal no Brasil começaram a articular-se junto aos representantes de distintas frações da classe burguesa, sob o intuito de fomentar o engajamento destes grupos com a pauta educacional. Foi por meio desta empreitada que

em setembro 2006, o movimento Todos Pela Educação (TpE) acabou sendo criado – do qual a economista e administradora é umas das cofundadoras. Entre os seus principais intentos, esta iniciativa almejava consolidar uma agenda própria e que seria construída e/ou compartilhada, única e exclusivamente por seus membros, com vistas a definir os rumos e horizontes que deveriam ser perseguidos pela educação básica e pública ao longo das próximas décadas no país. A partir desse momento, especificamente, a ex-ministra do governo FHC também começou a ampliar cada vez mais a sua presença e participação em organizações como o TpE, ocupando cargos importantes no interior de diferentes entidades empresariais e APHs vocacionados a condução das políticas educacionais, tais como o Movimento pela Base (MpB) e o Instituto Ayrton Senna (AS), somente para citar alguns exemplos. Nesse interim, Costin chegou a ser vice-presidente da Fundação Vitor Civita, entre os anos de 2005 e 2008, e posteriormente se tornou conselheira consultiva do MpB; e membra permanente do conselho deliberativo e estratégico dos Institutos Ayrton Senna e Itaú Unibanco; além de acumular inúmeras outras funções no interior do próprio TpE durante algum tempo.

Nos anos que se seguiram a criação do TpE, a carreira de Cláudia Costin foi marcada por uma verdadeira guinada, posto que todas as funções e atribuições desempenhadas pela economista passaram, daquele instante em diante, a relacionar-se estritamente com a temática das políticas educacionais. Entre os anos de 2009 e 2014 Costin assumiu a Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, sob a gestão de Eduardo Paes (PMDB). Contudo, declinou do cargo posteriormente para assumir um mandato de dois anos como Diretora Global de Educação do Banco Mundial em Washington, nos EUA – o qual teve início em 2015 e se findou em 2016.

Após retornar para o Brasil, em 2017, a ex-secretária de educação do RJ foi convidada para integrar a Comissão Global Sobre o Futuro do Trabalho, diretamente vinculada a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Da qual fez parte, respectivamente, até meados do ano de 2019, quando a iniciativa em questão foi encerrada e concluiu seus trabalhos, lançando um grande relatório que tratava do tema em voga. Desde 2020, Costin também integra o Conselho administrativo da *Qatar Foundation* e o Instituto da Unesco para Aprendizagem ao Longo da Vida. Esta última organização, porquanto, é responsável por promover ações, pesquisas e iniciativas que indicam/apontam para a necessidade de a classe trabalhadora constantemente adaptar-se as mudanças e transformações advindas da esfera econômica e do setor produtivo, num esforço de “reinvenção”, “autoinstrução” e “(re)qualificação” constantes e,

principalmente, na medida em que estes sujeitos estejam aptos a integrar o conjunto da população economicamente ativa, seja nos países do capitalismo central ou na periferia.

Em meados do ano de 2012, o nome de Cláudia Costin também chegou a ser cotado para ocupar a Secretaria de Educação Básica do MEC, atendendo a uma sugestão do próprio TpE. Contudo, a possibilidade de sua indicação acabou sendo barrada pelos movimentos sociais de educadoras(es) e demais associações do campo científico/acadêmico, que pressionaram o governo Lula da Silva e o Partido dos Trabalhadores (PT) pela exclusão do nome da economista liberal da lista de possíveis candidatos(as) ao posto (Campanha, 2012).

Em linhas gerais, iniciamos esta seção ressaltando a maneira como a trajetória profissional de Cláudia Costin é marcada, sobretudo, por distintas passagens e inserções em organizações, instituições e agências privadas, ao mesmo tempo em que também reúne, contraditoriamente, o exercício de funções e cargos ocupados no interior do próprio aparato de Estado (junto a diferentes órgãos e/ou instâncias governamentais). Esse é um movimento que denota, indiscutivelmente, o caráter promiscuo das relações entre as esferas pública e privada em que é comum a atuação de quadros ou grupos de indivíduos que se constituem enquanto intelectuais orgânicos e legítimos da burguesia capitalista (Fontes, 2020; Mendonça, 2014). Esses, respectivamente, ocupam-se da tarefa de agenciar as pautas e demandas do setor privado e de seus representantes, para posteriormente difundi-las na seara pública; transformando-as em ações e projetos empreendidos/assumidos pelo próprio Estado brasileiro (Fontes, 2010).

Nesse caminho, a figura de Cláudia Costin e sua presença em todos estes espaços (públicos, privados, “filantrópicos” e em organizações multilaterais ou supranacionais) representa, essencialmente, a corporificação de um processo por meio do qual, cada vez mais, reivindicações e agendas que representam os interesses dos grupos economicamente dominantes e pertencentes ao bloco histórico hegemônico passam a ser incorporados pela racionalidade burocrática do aparelho de Estado, de sorte a conformar e organizar, diuturnamente, a ação estatal e as políticas públicas empreendidas no campo educacional, tal como a concepção de Estado ampliado em Gramsci revela.

[...] Eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo também leva a certas determinações o conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou

hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais [...]. [...] Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que, na noção geral de Estado, entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (Gramsci, 2011, pp.267-268).

Embora a passagem de Costin e sua associação ao governo FHC seja recorrentemente lembrada em artigos de jornais e entrevistas concedidas por esta figura a grandes veículos de imprensa, a vinculação política dessa intelectual orgânica ao Partido da Social Democracia Brasileira e as reformas de Estado que contribuíram para a privatização de empresas públicas que prestavam importantes serviços à classe trabalhadora em nosso país, nos idos da década de 1990, costuma ser constantemente deixada de lado. De sorte que, a administradora e economista formada pela FGV que outrora esteve a frente do ministério que defendia o estrangulamento do orçamento de universidades públicas, de órgãos federais de fomento à pesquisa e que restringia gastos públicos com a educação básica, por exemplo, magicamente cede lugar, nestas entrevistas, para a figura da “especialista” em educação que ocupou cargos de destaque à frente de pastas ou secretarias de governo responsáveis por regular os sistemas de ensino, além de exercer funções de mando e ser consultora de organizações internacionais e multilaterais que emanam recomendações aos ministérios de educação e governos em todo o mundo.

Claúdia Costin se habilita e credencia ao posto de uma das mais proeminentes intelectuais orgânicas da classe burguesa no Brasil, justamente por sua inserção e vinculação direta ao mesmo grupo político do qual fizeram parte, respectivamente, as assim chamadas “damas de ferro” do governo paulista⁵ (Evangelista; Venco, 2020). Entre

⁵ O termo “damas de ferro” do governo paulista, a exemplo de expressões como “matriarcas do psdebismo” e “intelectuais orgânicas do psdebismo”, foi originalmente utilizado pelas professoras e pesquisadoras Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma para descrever o grupo de intelectuais que reúne Cláudia Costin, Guiomar Namó de Mello, Maria Helena Castro e Maria Inês Fini, que embora não fossem economistas de formação como a ex-primeira ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher, quem primeiro atendeu por esse predicado, impunham no campo da educação pública, no Estado de SP, medidas de corte neoliberal e conservador que eram muito semelhantes na sua essência aquelas adotadas por Thatcher em seu governo, nos anos de 1980-1990. Entretanto, chamamos atenção para o fato de que atualmente estas intelectuais parecem não estar mais vinculadas ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que nos últimos anos perdeu espaço significativo na cena política nacional. Portanto, optamos por também nos referirmos a essas figuras como matriarcas do pensamento neoliberal na educação brasileira, visando retratar com maior precisão o papel e a função diretiva que essas intelectuais ocupam até hoje na condução do projeto educativo dominante e que não depende mais de um único partido ou sigla política para se ancorar.

as membras mais influentes desse clã de matriarcas ligadas ao pensamento neoliberal na educação brasileira, destacam-se os nomes de Maria Helena Guimarães de Castro⁶ e Guiomar Namo de Mello⁷. Ambas as intelectuais mencionadas, assim como Cláudia Costin, também integraram o governo FHC e ocuparam cargos importantes na gestão federal tucana, sobretudo no Ministério da Educação – Namo de Mello foi membra permanente do CNE entre os anos de 1997 e 2002, enquanto Maria Helena Castro ocupou a presidência Inep no mesmo período e chegou a tornar-se chefe interina do MEC. Posteriormente, essas figuras ligadas ao psdebismo acabaram sendo realocadas na gestão do governador Mário Covas (PSDB) no Estado de São Paulo, ainda nos primeiros anos da década de 2000, onde permaneceram ocupando distintos cargos e funções públicas associadas ao executivo paulista durante mais de uma década.

Conforme afirmam Evangelista e Venco (2020, n.p.), esse grupo político foi o principal responsável por aportar “[...] o gerencialismo e os princípios neoliberais à escola pública”. Ademais na medida em que “[...] reunindo credenciais acadêmicas e partidárias, [essas mesmas figuras] transitaram por vários governos, sempre próximas à esfera federal, pregando a racionalidade econômica, vendendo a ideia do Estado oneroso e ineficiente e a solução mágica da política de resultados” (Evangelista; Venco, 2020, n.p.). Para alcançar os intentos/objetivos propugnados por essa plataforma política e ideológica, respectivamente, a atuação de personagens como Cláudia Costin, Namo de Mello e Maria Helena Castro denotou-se como sendo nada menos do que indispensável. Haja posto a maneira com que esses quadros desempenharam um papel fundamental para a consecução do projeto educativo dominante e sua consolidação no cenário brasileiro, contribuindo com suas ideias e proposições seja “[...] no interior de aparelhos de Estado, no Banco Mundial, na OCDE, no BID, nos institutos de consultorias, nas publicações, nas editoras e nos cursos para formação docente” (Idem). Isso permitiu a esses mesmos sujeitos políticos forjar e difundir livremente determinados consensos – dentre os quais,

⁶ Maria Helena Guimarães de Castro é socióloga e professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Durante o governo FHC, foi responsável – com o ex-ministro Paulo Renato Souza – pela implementação das políticas de avaliação no País, como a reorganização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É um dos nomes mais expressivos do PSDB na educação, foi secretária-executiva no MEC e presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) no governo Fernando Henrique Cardoso e secretária estadual da pasta no governo de José Serra (Cariello, 2019).

⁷ Guiomar Namo de Mello foi professora no Departamento de Educação da PUC-SP (1967-1985) e Secretária da Educação da cidade de São Paulo (1982-1985). Posteriormente, chegou a ser eleita Deputada Estadual (1986-1990) e, no Legislativo paulista, foi Presidente da Comissão de Educação coordenando a elaboração dos capítulos das áreas de políticas sociais e educação para a Constituição do Estado de São Paulo. Nesse mesmo período assessorou o Senador Mario Covas na liderança da Constituinte, nos assuntos relacionados com a educação na nova Constituição Federal (Cariello, 2019).

especialmente, a ideia de que seria necessário combater “o quadro crítico e de crise” que acometia a escola pública e o ensino estatal na década de 1990 (Shiroma; Evangelista, 2004).

É digno de nota o feito atingido pelo psdebismo e por seus representantes no campo educacional ao longo dos anos 2000, haja vista que, mesmo após terem sido destituídos da gestão federal, os quadros mencionados continuaram a influenciar decisivamente os rumos das políticas educacionais implementadas em âmbito nacional e por diferentes governos. Ao reorganizar e concentrarem-se no executivo paulista, o clã das grandes matriarcas do psdebismo permaneceu, durante anos, executando e aperfeiçoando as suas políticas educacionais de cariz neoliberal; projetando a educação básica do Estado de São Paulo com um grande exemplo a ser seguido por outros sistemas de ensino em todo o Brasil. Registra-se que, diante do aparente sucesso das medidas idealizadas e propugnadas por essas intelectuais, que entre outras coisas, contribuíram para elevar e melhorar os índices educacionais alcançados pela rede estadual paulista em inúmeros circuitos de avaliação, foi pavimentado o caminho para que tais quadros também pudessem ser integrados aos APHs da classe burguesa que, embora não participassem diretamente do governo federal, exerciam ascendência direta sobre as escolhas e decisões tomadas na área educacional.

As principais arquitetas e idealizadoras do projeto educacional paulista, além de reunirem-se no governo estadual, também estiveram diretamente vinculadas ao TpE e a outros grupos no seu entorno. Namo de Mello, por exemplo, foi diretora executiva da Fundação Vitor Civita, entre os anos de 1996 e 2005, sendo sucedida pela própria Cláudia Costin no cargo. Enquanto Maria Helena Castro, por sua vez, segue sendo, até hoje, membra permanente do comitê técnico do TpE, além de umas das conselheiras estratégicas do Instituto Ayrton Senna; entre outras cadeiras/cargos que ocupa no conselho deliberativo de diferentes entidades e/ou fundações.

A nosso juízo, a criação do TpE e sua proximidade com importantes personalidades do psdebismo evidencia uma virada de chave importante na conversão de políticas educacionais que anteriormente a década de 2000 constituíram-se como medidas e/ou ações diretamente vinculadas ao programa de um partido específico, mas que, a partir de então, foram alçadas ao *status* de uma política permanente e de Estado, assumida e encampada por gestões de distintos matizes e colorações ideológicas. Isso foi apregoado desde o governo Lula II (2007-2010), quando da promulgação do decreto presidencial que estabeleceu, em abril de 2007, a criação do Plano de Metas Compromisso TpE

(Brasil, 2007) ⁸, de autoria do próprio mandato presidencial associado ao Partido dos Trabalhadores.

A franca entrada e participação do TpE e de seus parceiros na condução das políticas educacionais também se evidencia a partir de outros episódios específicos. Lembremos que o TpE fomentou inúmeros projetos e/ou ações que, embora aparentemente fossem sustentadas pelo então ministro da Educação dos governos Lula II (2007-2010) e Dilma Rousseff I (2011-2014), Fernando Haddad (PT), na verdade haviam sido concebidas e idealizadas por esse APH. Entre essas iniciativas, destacam-se as políticas de penalização e premiação de resultados obtidos pelos sistemas de ensino em avaliações externas e censitárias, as quais passaram a ser incentivadas pelo governo federal a partir desse período. Também merecem destaque as medidas de incentivo à criação de escolas de tempo integral, cuja oferta de matrículas no contraturno se destinava, principalmente, a estudantes de baixa renda com dificuldades de aprendizagem. Nesses casos, eram oferecidas apenas aulas adicionais de português e matemática, com o objetivo de treiná-los para melhorar o rendimento e a proficiência em testes padronizados e de larga escala. Por fim, cabe mencionar as iniciativas que atribuíram às escolas públicas a função de atuarem como instituições de assistência social, funcionando como linhas auxiliares de programas como o Bolsa Família e o Programa Mais Educação. Esses expedientes buscavam “incluir” e “equalizar” as oportunidades educacionais oferecidas aos filhos dos segmentos mais pauperizados da classe subalterna.

Segundo afirmam Evangelista e Leher (2012), esse período que compreende a primeira década de atuação do TpE no âmbito da sociedade civil e política acabou sendo marcado por uma grande contradição e ambivalência, sobretudo se analisamos as principais conquistas e vitórias alcançadas por essa organização e seus intelectuais orgânicos na seara educacional e desde o ano de 2006 (conforme mencionado) e, ao mesmo tempo, os processos de resistência e contraofensiva encampados pelos movimentos sociais de educadoras(es) em resposta a essa dinâmica. Neste sentido, os

⁸ Em 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.094 foi sancionado e instituiu o chamado *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*. Inicialmente, essa iniciativa teria surgido como um pacto amplo, entre setores da burguesia brasileira e que conclamava a efetivação do direito à educação – que é assegurado pela Constituição Federal de 1988 –, tal projeto congregava os interesses de um conjunto de atores privados que estão ligados ao setor empresarial e que fundaram em 2006 uma entidade sem fins lucrativos com este mesmo nome – o movimento Todos pela Educação (TpE). Ainda que isto já tivesse ocorrido em outros momentos, o Plano de Metas Compromisso TpE (Brasil, 2007) inaugurou um novo paradigma para a corporificação dos interesses de grupos privados no interior da política educacional, uma vez que permitiu a estes agentes externos determinarem de que maneira os recursos públicos deveriam ser distribuídos entre as diferentes redes e sistemas de ensino, conforme a sua colocação em rankings como o do Ideb (Paes, 2023).

autores ressaltam ainda (Evangelista; Leher, 2012) o modo como os movimentos sociais de educadores(as) que realmente se moviam e se articulavam na luta de classes levando em consideração as reivindicações de sua base – dos trabalhadores(as) e profissionais do magistério – constituíram, por meio de sua mobilização, algum tipo de anteparo ao avanço do capital e dos capitais sobre a educação básica e estatal. Importante apontar a construção de uma das maiores greves da educação da história do país e que foi realizada naquele instante, mais especificamente no ano de 2012, e que chegou a paralisar 95% das Instituições Federais (IFs) de ensino existentes em todo o Brasil (Andes, 2012). No âmbito das greves deflagradas entre servidores estaduais e municipais naquele mesmo ano constatou-se ainda que a maior parte desses movimentos foi encampado por profissionais da educação, segundo apontou a publicação *Balanço das Greves em 2012*, de autoria do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2012). Conforme indica essa análise, a pauta em prol da melhoria da qualidade da educação pública também obteve grande destaque entre as reivindicações afirmadas por outras categorias de trabalhadores(as) e funcionários públicos grevistas naquele mesmo período.

Foi diante desse contexto que as entidades e associações representativas das trabalhadoras do magistério público se organizaram em 2012 para barrar a indicação de Cláudia Costin para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC⁹, num movimento de inflexão importante e que refletia uma grande ebulição social existente na sociedade brasileira naquele momento. Essa emergiu a partir de amplos setores ou extratos da classe subalterna que, pela primeira vez, em muitos anos, demonstrava possuir descontentamentos com as políticas neoliberais implementadas por grupos como o TpE e semelhantes, e que posteriormente acabou dando vasão a mobilizações de maior vulto, como no caso das jornadas de junho de 2013. Tal quadro, no entanto, acabou sendo radicalmente alterado com o passar dos anos e a partir de circunstâncias ou determinações outras.

⁹ Romeu Weliton Caputo acabou sendo a figura indicada por Aloisio Mercadante (PT) para assumir a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no lugar de Cláudia Costin em 2012. Assim como Costin, Caputo também é formado em administração e possui mestrado em Administração Pública pela Ebape-FGV. Após sua passagem pela SEB, o ex-secretário ocupou vários outros cargos importantes no interior da gestão federal, chegando a ser membro do Conselho Nacional de Educação, presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional e secretário executivo do BNDES. Atualmente Romeu Caputo é Vice-diretor da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE).

Se, por um lado, a primeira década dos anos 2000 no Brasil foi marcada pela crescente “[...] emergência de instituições sem fins lucrativos, mas com fins sociais e políticos, que pretendiam reformar a Educação [...] para alcançar a ‘qualidade do ensino’” (Evangelista, p. 288, 2024), sendo compreendidas como Organizações da Sociedade Civil (OSC)¹⁰; por outro, o período subsequente – e que correspondeu aos anos posteriores à greve de 2012 – foi marcado pela maneira como esses APHs da classe burguesa foram capazes de congregiar e combinar seus esforços para forjar e difundir uma racionalidade segundo a qual seria necessário “reformular” um ou mais aspectos da legislação educacional vigente. Isso era realizado de modo que fosse assegurada a tão prometida eficácia do ensino público e estatal. Nesse sentido, os anos de 2010 a 2015 foram dominados, no âmbito do debate educacional e político, pela pauta do “novo” Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, sob a forma da Lei n. 13.005/2014; além das discussões acerca da necessidade de criação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de formação de professores(as), promulgadas em junho de 2015, por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2015. Cumpre lembrarmos que, ato contínuo à aprovação dessa última legislação, foi publicizada naquele mês a primeira versão da proposta para uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de autoria do próprio MEC¹¹ (Cássio, 2016), abrindo precedente para a implementação e intensificação de outras contrarreformas que viriam a ocorrer nos anos posteriores.

Tais movimentos articulavam-se e vinculavam-se diretamente a determinados discursos amplamente difundidos e repercutidos, nesse período, pela classe hegemônica. Esses discursos pressupunham, de um lado, a ideia de que haveria uma “disposição” sustentada pelo governo e por distintas entidades ou agremiações ligadas aos grupos economicamente dominantes para empreender mudanças e revisões no arcabouço jurídico-legal. Tais mudanças refletiriam uma “preocupação efetiva” desses sujeitos coletivos com a pauta educacional no Brasil, os quais estariam propondo e promovendo medidas que contribuiriam tanto para a valorização da escola pública quanto para a

¹⁰ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) criou em 2016 o *Mapa das Organizações da Sociedade Civil* (MOSC). Essa plataforma é alimentada constantemente com informações e estatísticas de pesquisas desenvolvidas por órgãos de Estado e que estão disponíveis em outras bases de dados de domínio público, tendo a função de informar a abrangência, a capilaridade e a distribuição destas organizações pelo território brasileiro. Diferentemente do Ipea, no entanto, que classifica esses grupos como OSCs, compreendemos tais associações por APHs, sobretudo se pensamos em sua atuação no campo educacional.

¹¹ O ministro da educação nesse período era o professor, filósofo e cientista político Renato Janine Ribeiro, indicado por Dilma Rousseff (PT). Ribeiro permaneceu no cargo entre os meses de abril e setembro de 2015, tendo sido posteriormente substituído por Aloizio Mercadante (PT).

melhoria da qualidade do ensino básico¹². De outro lado, vislumbrava-se a possibilidade de que algum tipo de “conciliação” pudesse ser estabelecida ao longo desse processo, com os intelectuais orgânicos da burguesia. Isso permitiria a realização de eventuais “ajustes” ou “correções” no curso de políticas que, até então, haviam se mostrado contraproducentes para o conjunto da classe subalterna e que poderiam ser “melhoradas” e/ou “aprimoradas”. Tal aprimoramento se daria, sobretudo, mediante a inclusão dos movimentos sociais de educadores(as) na dinâmica de condução dessas reformas, sob a promessa de que as deliberações retificadas e consolidadas em instâncias como a Conferência Nacional da Educação (CONAE)¹³ e o Fórum Nacional de Educação

¹² O próprio *Slogan* escolhido pelo governo Dilma Rousseff II (2015-2016) para designar as ações fundamentais a serem continuadas e ampliadas por sua gestão, cujo lema foi destacado no discurso de posse da então presidenta eleita, em 2015, sob a consigna “Brasil, pátria educadora” parece se conectar com essa percepção. Pois, buscando responder às reivindicações e demandas que haviam sido colocadas por parte da própria classe subalterna a sociedade política em anos anteriores, quanto a necessidade da melhoria da qualidade da educação e dos serviços públicos prestados à população em geral no Brasil, e que foram convoladas em torno das greves da 2012, realizadas por servidores públicos e professores, e também destacadas no âmbito dos movimentos de junho de 2013. O governo federal fez a opção por apostar em medidas e ações que “prestigiassem” a educação e a escola básica de alguma forma, colocando a agenda em prol de determinadas reformas nesse campo – concebidas e idealizadas por APHs burgueses – no centro do debate público. Naquilo que foi uma nítida tentativa de “conciliar” as demandas sociais e críticas que vinham sendo feitas e direcionadas às políticas que historicamente foram implementadas por OM, agências financeiras internacionais e grupos empresariais na área da educação e, ao mesmo tempo, as reivindicações propugnadas pelo bloco histórico hegemônico.

¹³ Instituído pela Portaria n.º 1.407/2010 do MEC, o Fórum Nacional de Educação (FNE) possui caráter permanente e tem a finalidade de coordenar a Conferência Nacional de Educação (Conae), acompanhar a implementação de suas deliberações e promover a articulação com fóruns estaduais, distrital e municipais de educação. Além disso, a Lei n.º 13.005/2014, também estabelece como uma das atribuições do FNE a responsabilidade pelo monitoramento e avaliação das metas prospectadas pelo PNE e pelas conferências por ele articuladas.

Em suma, o FNE possuía a proposta de, ao ser composto por representantes de diversos segmentos da sociedade civil, dentre os quais, os movimentos sociais de educadores(as), assegurar a participação popular na avaliação e implementação de políticas educacionais. Deste modo, não podemos deixar de ressaltar o fato de que, entre os anos de 2015 e 2016, a referida instância até mesmo chegou a indicar conselheiros(as) para assumirem cadeiras nas duas câmaras do CNE. Na Câmara de Educação Superior (CES), em especial, destacaram-se os nomes de ao menos duas importantes figuras, que foram as principais responsáveis pela aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 – a qual instituiu as DCNs para a FP que antecederam a BNC-FP. Estamos a falar da professora e pesquisadora Marcia Ângela Aguiar e do também pesquisador e professor Luiz Dourado, ambos vinculados a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Embora a criação do FNE e as prerrogativas exercidas por essa organização possam parecer representar um grande avanço na conquista dos direitos alcançados e pleiteados pelos movimentos sociais de educadores(as), que desde a década de 1990 lutavam pela democratização do acesso aos espaços de tomada de decisão por parte da classe subalterna. Cremos que a “via de acesso” e de participação dos grupos subjugados ao processo de construção e idealização de políticas educacionais, que é inaugurado por mecanismos de representação como o FNE, na verdade não oferecerem nada além da possibilidade de uma “pseudoparticipação” a ser desempenhada pelas trabalhadoras brasileiras nestes espaços. Haja vista a maneira com que é facultado a estes grupos somente o ensejo de modificarem aspectos das ações e medidas de governo que não se chocam diretamente com os interesses do grande capital e da classe hegemônica; mantendo inalteradas assim as conformidades que asseguram a manutenção do domínio do bloco histórico preponderante. Um ótimo exemplo disso, foram as próprias DCNs concebidas pelos conselheiros ligados à Anfope, que embora tenham sido aprovadas pelo CNE e dispusessem de um caráter “crítico” e/ou divergissem de alguma medida daquilo que era proposto pelo pensamento hegemônico, desde a sua criação

(FNE)¹⁴ seriam acatadas e respeitadas. O que, no entanto, acabou não se confirmando nem se efetivando propriamente. Ainda assim, essas pressuposições imbuíram e influenciaram, sobremaneira, o consenso e a percepção que muitas trabalhadoras e profissionais da educação — além de outros segmentos da classe subalterna — possuíam e expressavam em relação a essas medidas e às políticas aprovadas entre os anos de 2010 e 2015.

Ao se apropriarem de pautas historicamente defendidas pelos movimentos sociais de educadores(as), como a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica e de uma Base Comum Nacional para a formação docente (Cássio, 2016; Freitas, 1999), entre outras reivindicações que destacavam a necessidade de determinados aspectos da Lei n. 9.394/96, bem como de alguns instrumentos legais que são complementares a esta legislação, serem cuidadosamente revistos e modificados, intelectuais orgânicos da classe burguesa e seus APHs realizaram um movimento bastante estratégico. O apoio suscitado por essas organizações e grupos de interesse privado em relação a tais demandas concorreu para, por meio de reformas específicas do aparato infralegal, asseverar as contrarreformas educacionais que já vinham sendo implementadas desde o início dos anos 2000 – haja posto o imperativo de que, em se tratando de uma agenda legítima dos profissionais da educação e de suas entidades representativas, tais proposições de “reformulação” certamente encontrariam menos resistência na sociedade civil e, portanto, estariam menos infensas a sofrerem com entraves e revezes colocados no seu caminho por parte de possíveis opositores. Ao mesmo tempo, a junção dos esforços despendidos por tais APHs com vistas a alcançar o intento pretendido também garantiu uma maior unidade e alinhamento entre os diversos grupos que compunham a rede de atuação de organizações como o TpE. Foi nesse contexto, especialmente, que se tornou possível o regresso ao MEC de algumas figuras que há anos estavam afastadas da esfera federal e que empreenderiam funções primordiais na dinâmica de reconfiguração do

já estavam fadadas a serem ignoradas e esquecidas, diante da impossibilidade de sua articulação com a BNCC e a com contrarreforma do EM. O mesmo pode ser dito a respeito das “vitórias de piro” conseguidas com o PNE (2014-2024), ademais naquilo que concerne as “políticas de valorização da carreira do magistério público” estabelecidas pelas metas que diziam respeito a essa contenda.

¹⁴ Ao assentirem essa perspectiva, alguns movimentos sociais de educadores(as) mais próximos da esfera de influência do governo federal à época, preferiram concentrar seus esforços em prol de uma estratégia que demandava a disputa pelo conteúdo e sentido atribuídos às políticas e às contrarreformas que viriam a ser consolidadas em âmbito nacional após esse período. O que concorreu, em grande medida, para a promoção do esvaziamento e desarticulação dos movimentos de base popular e associados aos trabalhadores(as) do magistério que, em importantes momentos da história recente da educação brasileira, nas décadas e anos anteriores, haviam oferecido grande resistência às sucessivas ofensivas encampadas capital sobre o ensino básico e a escola pública (Bollmann; Aguiar, 2016).

aparato educacional, dentre as quais destacaram-se as principais personagens políticas associadas ao clã das grandes matriarcas ligadas ao pensamento neoliberal na educação no Brasil.

Com a deposição de Dilma Rousseff da presidência da república em 2016, por meio de um processo de *impeachment* que culminou num golpe assentado sobre bases jurídico-parlamentares, foram estabelecidas as condições e pré-requisitos perfeitos para que se consolidasse um avanço maior sobre o Ministério da Educação e o aparelho burocrático do Estado por parte destes grupos que representam os interesses da classe hegemônica no certame das discussões associadas à pauta do ensino, da instrução formal e da educação escolar¹⁵. Após ter sido concluído o *impeachment* de Dilma, tão logo se sucedeu a transição e a preparação para o início do novo governo, que a partir de então seria comandado pelo ex-vice chefe do executivo federal Michel Temer (MDB). Nesse interim, os nomes de alguns indicados(as) para ocuparem importantes secretarias e cargos em diferentes ministérios passaram a ser confirmados e destacados por veículos de imprensa especializados em cobrir a movimentação política na capital federal. Um dos primeiros nomes a ser chancelado para a pasta da educação foi o de Maria Helena Guimarães de Castro, escolhida para ser a nova secretaria-executiva do MEC, a “número dois” responsável pelo ministério e quem trabalhou nos bastidores pela indicação e nomeação de sua aliada política, Maria Inês Fini¹⁶, para exercer a presidência do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Mariz, 2016).

¹⁵ Reconhecer que o *impeachment* de Dilma Rousseff possibilitou um maior avanço das forças do campo dominante sobre o MEC não significa ignorar o fato de que antes disso esses grupos e sua plataforma educativa haviam se estabelecido e consolidado no interior do aparelho de Estado, contando inclusive com a anuência e o apoio dos governos Lula I e II (2003-2006; 2007-2010). Ressalta-se que em 2014 a presidenta Dilma chegou a defender a necessidade de uma “reforma do currículo do EM” que pudesse ser capaz de enxugar disciplinas e tornar essa etapa da educação básica mais atraente para os jovens (O Globo, 2014). Cumpre lembrarmos ainda que em 2015, sob seu comando, o MEC havia iniciado o processo de construção e de desenvolvimento de sua própria BNCC, pauta defendida e demandada ao poder executivo por parte de empresários como Jorge Paulo Lemann, as herdeiras do banco Itaú Neca Setúbal e Milú Vilela, além da matriarca do clã Ayrton Senna Viviane Senna – entre outras personalidades da alta burguesia. Assim sendo, partimos do entendimento de que o golpe sofrido por Dilma Rousseff contribuiu, sobremaneira, para intensificar e acelerar o andamento e a execução das contrarreformas educativas que há anos vinham sendo cuidadosamente planejadas e preparadas pela intelectualidade orgânica da burguesia brasileira.

¹⁶ Maria Inês Fini foi professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp) entre os anos de 1972 e 1996. Após esse período foi convidada a atuar no MEC, na gestão de FHC (1996-2002) e posteriormente também se tornou a responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2007-2010). Logo após esse período, Maria Inês exerceu o cargo de diretora da empresa que fundou com sua irmã e que se dedica a comercialização de produtos e soluções educacionais – a F & F Educare (2003- 2016); além de ter sido consultora da Fundação Roberto Marinho (2007-2011) e da ABRIL Educação (2014-2015); e membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP (2009-2012) e Consultora do Banco Mundial. Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/6580038/maria-ines-fini#profissional>>. Acesso em: out. 2024 às 21h00.

Tanto Maria Helena quanto Maria Inês haviam ocupado cargos importantes na gestão federal tucana, entre os anos de 1994 e 2002¹⁷, além de terem trabalhado juntas na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, durante os anos de 2007 e 2010, nas gestões de governadores vinculados ao Partido da Social Democracia Brasileira. Cremos que a reintegração destas intelectuais orgânicas ao Ministério da Educação nesse período representa uma mudança importante nos rumos das políticas públicas circunscritas a esse campo. Dado o fato de que, se até então essas figuras e o seu grupo político haviam se contentado em somente indicar seus prepostos para ocuparem posições chaves no interior do aparelho de Estado, a partir daquele momento, seriam estas mesmas personagens quem influenciariam a condução do projeto educativo propugnado pela classe hegemônica, implementando as ações e políticas consonantes com essa ideologia; e assim o fariam, sobretudo, a partir do retorno aos mesmos cargos e postos no MEC que lhes alçaram à condição de grandes dirigentes e intelectuais orgânicas chanceladoras do programa educacional dominante.

Em que pese a importância e o significado estratégico atribuídos às funções desempenhadas por ambas as intelectuais orgânicas da classe burguesa neste período em que estiveram à frente de uma secretaria e de uma autarquia da maior relevância para a consecução dos objetivos e intentos pretendidos pelo bloco histórico hegemônico. Destacamos o papel de maior centralidade assumido por Maria Helena de Castro, que coordenou o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, entre os anos de 2016 e 2018. Chamamos atenção para a maneira com que, logo após ter sido aprovada a contrarreforma do Ensino Médio (instituída pela Lei n.13.415/2017) e homologada a versão final da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, uma nova correlação de forças começou a ser construída no interior de outra importante instância decisória que compõe o MEC: o Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal movimento ficou evidente a partir da costura realizada pelo próprio TpE para assegurar a indicação de determinados nomes e personalidades para ocuparem cadeiras específicas do CNE e cujo exercício dos mandatos pleiteados poderiam durar até quatro anos consecutivos (Rosa *et al.*, 2023). E, portanto,

¹⁷ Nesse período, Maria Helena atuou em diferentes funções, tendo sido inicialmente presidente do Inep (1995-2002) e depois secretária de educação superior (2001) e secretária executiva (2002) do MEC. Enquanto Maria Inês ocupou o cargo de Diretora de Avaliação para Certificação de Competências do Inep (1996-2002), sendo a “principal responsável” pela implementação tanto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos(ENCCEJA), além de ter sido diretora do PISA no Brasil.

permitiria a estes “escolhido(/as)” permanecerem nas funções designadas mesmo após o fim do governo de Michel Temer (MDB) e a deposição de seus ministros de Estado.

Isto posto, julgamos que seja importante ressaltar os nomes de ao menos três dos novos conselheiros empossados para assumirem assentos nessa instância deliberativa em outubro de 2018: Mozart Neves Ramos¹⁸, Maria Helena de Castro, alocados na Câmara de Educação Básica (CEB) e o próprio presidente do CNE, Luiz Roberto Liza Curi¹⁹, originalmente alocado na Câmara de Educação Superior (CES). Num movimento consonante a essa tendência, destacamos a importância da indicação do nome de Katia Stocco Smole²⁰ para ocupar a Secretaria de Educação Básica do MEC que ocorreu alguns meses antes da posse dos novos conselheiros. Tão logo assumiu o cargo, em junho de 2018, Katia Smole se valeu de sua condição de membra nata, vinculada a esta secretaria, para integrar a Câmara de Educação Básica do CNE, onde posteriormente se reuniria às figuras mencionadas e contribuiria para ampliar o espaço ocupado no interior deste colegiado por parte da intelectualidade orgânica do capital e vinculada ao TpE.

A nosso juízo, o empreendimento de tais ações resultaram em ao menos duas consequências práticas e mais imediatas. A primeira delas diz respeito à maneira com que, ao postarem seus representantes nestes cargos e funções específicas, o clã das grandes matriarcas ligadas ao pensamento neoliberal na educação brasileira e o próprio TPE conseguiram assegurar, mais uma vez, a reposição e a consolidação de sua hegemonia

¹⁸ Mozart Ramos foi Secretário de Educação do Estado de Pernambuco (2003-2006) e chegou a presidir o Consed (2006). Depois disso, tornou-se presidente executivo do TPE (2007-2010), ao mesmo tempo em que também ocupava a vaga de conselheiro do CNE (2005-2014), após ter sido indicado e empossado por ministros da educação de governos petistas. Além disso, o ex-secretário também foi Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (2014-2019).

¹⁹ A exemplo de Maria Helena Castro, Luiz Roberto Curi é um dos intelectuais orgânicos da velha guarda do psdebismo gradualmente assimilado pelo aparelho de Estado ao longo das décadas. Iniciou sua carreira pública sendo alçado ao cargo de Secretário de Cultura do Município de Campinas (SP) (1993-1997), na gestão de Magalhães Teixeira (PSDB). Logo após esse período, atuou como Diretor Geral de Ciência e Tecnologia, na Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de SP nas gestões de Orestes Quércia (MDB) e Antônio Fleury (MDB) (1989-1992). Até que em 1994 foi incorporado à gestão federal, no mandato de FHC, tendo ocupado a função de Diretor Nacional de Políticas de Educação Superior junto ao MEC (1994-2002), sendo contemporâneo de Maria Helena e Maria Inês na pasta da educação. Também chegou a ser assessor especial da presidência durante os primeiros anos do mandato de Lula da Silva (2002-2004) e em 2012 foi empossado pela primeira vez como conselheiro do CNE, chegando a tornar-se presidente do referido colegiado em 2018.

²⁰ Katia Smole é vinculada ao Movimento Pela Base e ao TpE, além de ser membra do conselho administrativo da Fundação Nova Escola. Antes de atuar no MEC, essa intelectual orgânica da burguesia desenvolveu e viabilizou a implementação de projetos “inovadores” para a etapa do Ensino Médio financiados pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais. Desde 1997, coordena e preside o Instituto *Mathema*, dedicado à formação de professores(as) e ao desenvolvimento de pesquisas na área da educação, além de fornecer e comercializar inúmeros produtos e soluções educacionais às redes de ensino em todo o país, com ênfase na concepção e divulgação de “métodos didáticos” para aprendizagem de conteúdos escolares. Atualmente Katia Smole é membra do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e desde 2019 atua como diretora executiva do Instituto Reúna.

junto ao Ministério da Educação, de modo a ampliar e reforçar significativamente o domínio e a ascendência exercidos sobre esta estrutura burocrática e administrativa do aparelho de Estado. A segunda resultante dessa operação parece exprimir uma atuação muito mais tática e ofensiva. Ao ocuparem as duas câmaras do CNE, esses mesmos representantes do bloco histórico hegemônico dispunham da capacidade de pautar o debate político e educacional a partir das decisões assentidas no interior deste colegiado. Fosse indicando quais temas ou matérias seriam discutidas, apreciadas e votadas em determinadas comissões ou ratificando e referendando a execução das contrarreformas aprovadas pelo poder legislativo entre os anos de 2016 e 2018, estabelecendo normas e critérios nítidos para implementação dos currículos estaduais e municipais ao alinhamento exigido pela BNCC e, concomitantemente, à própria reformulação do EM. O que lhes permitiria pressionar o Estado brasileiro e suas instituições a partir de dentro do aparelho burocrático e administrativo estatal, para assegurar que as mudanças previstas pelo novo aparato infralegal fossem cumpridas de fato.

Ao proceder desta forma, a intelectualidade orgânica do TpE parece ter se antecipado e se prevenido em relação às eventuais instabilidades que poderiam emergir a partir do pleito eleitoral de 2018. Diante da imprevisibilidade dos resultados que viriam a ser proclamados pelas urnas em outubro daquele mesmo ano e que carregariam consigo a possibilidade de reorganizar completamente a sociedade política, esse conjunto de dirigentes e organizadores do projeto educativo hegemônico buscaram blindar e proteger as suas políticas de eventuais investidas ou contraofensivas que determinados grupos políticos viessem a empreender contra estas. O que explica, mais uma vez, a postura adotada quanto a “ocupação” deliberada do CNE e cujo objetivo fundamental consistiu em evitar que as contrarreformas erigidas até então pudessem ser rifadas ou tivessem seu curso alterado em benefício de outros grupos de interesse.

Com esse conjunto de constatações buscamos evidenciar como essa grande coalização, que reúne distintos APHs e coordena a sua atuação no campo educacional há décadas, ao preparar-se para fazer frente a outros grupos que compõem a sociedade política (como demonstrado) e se posicionar em favor de suas próprias teses e agendas, empreendeu movimentos muito semelhantes aqueles adotadas por partidos políticos – especialmente em sua forma de organização e articulação interna (Cariello, 2021). Ou seja, destaca-se aqui a capacidade que o TpE dispõe (e, ao mesmo tempo, assume para si) de tornar-se o principal agenciador e dirigente da vontade política de determinadas frações da classe dominante (Gramsci, 2011; Martins, 2013).

O termo “partido da educação” vem sendo popularizado e utilizado ao longo dos últimos anos por algumas autoras e pesquisadoras para referirem-se a esse autodenominado “movimento da sociedade civil” (Martins, 2013; Geraldo, 2016; Cariello, 2021). Nesta senda, é necessário indicar a maneira com que, desde a sua criação e concepção esse APH tem sido capaz de organizar e assegurar a unidade do projeto educativo dominante, afirmando-o, sobretudo, diante dos momentos de maior acirramento e agudização dos conflitos sociais observados na história recente do Brasil, construindo e mantendo a sua própria hegemonia. Isso ocorre pela forma como seus intelectuais organicamente têm se ligado à estrutura de diferentes órgãos e divisões do governo brasileiro, em diferentes níveis ou instâncias de regulação, circulando entre as esferas das sociedades política e civil, interferindo na formação de quadros de novos intelectuais e agentes que organizam, difundem e defendem as suas ideias nos mais variados espaços e círculos de influência da cultura e da sociabilidade reinante no sistema capitalista de produção.

Aberto esse necessário parêntese, retornamos ao papel de suma importância desempenhado por Cláudia Costin e pelo Ceipe-FGV no contexto das transformações operadas no cenário político e educacional brasileiro durante os anos de 2016-2018, em que tramitaram e foram aprovadas importantes contrarreformas e após esse período, mais especificamente entre 2019-2022, quando iniciou-se a execução e implementação das referidas medidas de “reformulação” do aparato infralegal. Nesse sentido, cumpre lembrarmos que, tanto o retorno de Cláudia Costin ao Brasil em dezembro de 2016, logo após ter exercido o mandato de Diretora Global de Educação do Banco Mundial, em Washington (EUA), quanto a iniciativa da criação de seu Centro, coincidem com o movimento de nomeação e reintegração ao MEC de algumas das figuras de proa do psdebismo.

Nesse sentido, a relevância ímpar atribuída à atuação do Ceipe-FGV para a consubstanciação das alterações e modificações aventadas pelo grupo político de Costin em relação à estrutura e organização do ensino básico e regular, acaba por ser ratificada. Do mesmo modo que as ações e iniciativas desempenhadas por este APH, a despeito de outros intelectuais coletivos e orgânicos do capital, parece suscitar singularidades que necessitam ser mais bem compreendidas e/ou inteligidas.

Naquilo que concerne às principais características e atributos que, *a priori*, parecem destacar o Ceipe-FGV e o diferenciá-lo de outros APHs da classe burguesa, ressaltamos a sua “ascendência nobre”. Ela decorre do prestígio, da respeitabilidade e da

aceitação advindos de sua fundadora, considerada uma das mais proeminentes intelectuais orgânicas vinculadas ao projeto educativo dominante no Brasil e do renome assegurado pela Escola de Administração Pública e de Empresas da FGV. Esta última é responsável por formar inúmeros administradores públicos que ocupam funções e cargos relevantes no interior do aparelho de Estado, além de outros quadros do funcionalismo público e de carreira que se encontram lotados em estruturas como a do Ministério da Educação e dos demais órgãos de governo.

Num segundo plano, não podemos esquecer da função primordial cumprida por Costin nesse período, atuando como a principal porta voz, intérprete e intelectual pública responsável por defender e divulgar as contrarreformas. Diferentemente de todos os outros quadros de intelectuais orgânicos da burguesia e vinculados ao TpE que foram mencionados, a ex-diretora e fundadora do Ceipe-FGV era a única figura entre estes que não exercia uma função pública ou ocupava um cargo de destaque no interior do aparelho de Estado. Esse fator contribuiu para “asseverar” que seus posicionamentos e opiniões, ao serem amplamente difundidos e repercutidos, pudessem ser considerados “isentos” e especialmente “técnicos”, reforçando a sua “imparcialidade” e “compromisso” com a pauta da educação pública e estatal. Coube a Costin assim, entre outros intelectuais, a tarefa de reforçar e disseminar, junto à opinião pública, o consenso acerca da necessidade da implementação e execução das medidas concebidas e idealizadas por seus pares, que haviam sido prospectadas logo após a passagem destes intelectuais orgânicos pelo MEC.

Assim sendo, Costin notabilizou-se por defender não somente uma maior celeridade na apreciação e aprovação de certas pautas pelo legislativo brasileiro e por parte da própria pasta da educação, mas a apontar a necessidade de as medidas de contrarreforma estarem articuladas entre si e passarem por todas as etapas de ensino básico, até chegar ao nível da Educação Superior e da preparação inicial dos futuros profissionais do magistério. A ex-diretora e fundadora do Ceipe-FGV sustentava que o Brasil estaria diante de uma grande oportunidade de mudança, uma vez o país poderia reorganizar completamente as bases do seu sistema de ensino – e assim o faria a partir de um movimento nunca visto antes, com a consecução da reforma do EM, a homologação da BNCC para a educação básica, a aprovação de currículos estaduais e municipais alinhados a essa última política e a reformulação das DCNs para a formação docente articuladas com a base comum.

Parte substancial dessas ideias eram difundidas e transmitidas à classe subalterna e percebidas no âmbito da sociedade civil como “boas iniciativas” graças à própria

cobertura que a grande mídia realizava desses processos de tramitação e aprovação de tais políticas (Tarlau; Moeller, 2020). Não por acaso, personalidades como Cláudia Costin e Priscila Cruz, dirigente do TPE, eram constantemente requisitadas por grandes canais e grupos de comunicação para comentarem e avaliarem cada um dos movimentos empreendidos pelo Aparelho de Estado na direção da aprovação e execução destas políticas. Elas não escondiam seu entusiasmo com o avanço destas pautas nas comissões especializadas de colegiados como o do CNE, por exemplo. A relação entre a maneira de intelectuais públicos educarem o consenso e a sociabilidade das classes subalternas por meio de sua presença constante nos noticiários e programas de grande alcance, contribuindo para endossar o respaldo da população a tais políticas, tornou-se ainda mais constante entre os anos de 2016-2018. Cláudia Costin, como dito, era uma das principais artífices desse processo e responsável por assegurar a subsunção do consenso e da percepção que amplos setores da sociedade brasileira possuíam em relação às contrarreformas. Assim o fazia ao apregoar as incontáveis “benesses” e “benefícios” que essas medidas representariam para todos os jovens e crianças que dependem do sistema público de ensino.

Ao tornar-se uma presença constante em diferentes mídias e meios de comunicação, com participações recorrentes em programas de rádio, televisão e concedendo entrevistas para jornais de grande circulação, Costin ampliou sua visibilidade e participação no debate público e educacional. Consolidou-se como voz de peso entre os “especialistas” e “avaliadores” das políticas endereçadas a esse campo, o que ficou ainda mais nítido em 2017, quando foi convidada a escrever uma coluna no jornal *Folha de S. Paulo*, com publicação semanal e periódica, em que tratava de temas e assuntos que se relacionavam direta ou indiretamente com a pauta educacional e os quais achasse pertinente dividir com seus leitores(as).

Um fato interessante a ser observado nesse contexto, é justamente a maneira com que, ao se projetar nestes espaços de grande circulação de ideias e chanceladores do consenso social, Costin se valia de ao menos duas credenciais específicas e fundamentais para avalizar a sua condição de “especialista” no campo. Essas primeiro são exibidas na assinatura de suas colunas na *Folha de S. Paulo* e, posteriormente, replicadas por outros veículos de imprensa para justificar os convites feitos a essa figura sob o intento de obter seu juízo e avaliação acerca de determinados aspectos da política educacional, quais sejam, respectivamente, os predicados de “Diretora do Centro de Políticas Educacionais, da FGV”, e de “Ex-diretora de educação do Banco Mundial”.

Toda essa organização e coordenação de esforços empreendidos pela intelectualidade orgânica do TPE denota, mais uma vez, a capacidade que esse grande APH possui de atuar como verdadeiro “partido da educação” – alocando seus prepostos e “especialistas” em posições e funções primordiais para promover o consenso e empreender o convencimento das classes subalternas, seja a partir do Estado estrito ou no âmbito da sociedade civil. Recorremos às contribuições de Gramsci para analisar o modo como essa “divisão de tarefas” estabelecida e definida entre os membros do “partido da educação” assume relevância ímpar para a consolidação da hegemonia dominante. Ademais, na medida em que “[...] um partido poderá ter maior ou menor composição do grau mais alto ou [...] mais baixo [dos seus intelectuais orgânicos], **mas não é isto que importa**: importa a função, que é diretiva ou organizativa, isto é, educativa [a ser desempenhada por esses mesmos intelectuais]” (Gramsci, 2011, p.212, grifo nosso).

É preciso levar em conta o fato de que a tarefa exercida por Costin nesse período como uma das principais intelectuais públicas responsável por defender o projeto educativo dominante, expressa antes de mais nada uma incumbência designada a essa figura pelo próprio “partido da educação” que como lembra Gramsci (2011) assume um cariz: organizativo, diretivo e educativo dos debates sediados na esfera da sociedade civil em relação à pauta do ensino público e estatal. Por consequência, seus posicionamentos não podem ser tomados separadamente de sua filiação junto ao psdebismo e ao próprio “partido da educação” – do qual a ex-diretora do Ceipe-FGV é uma das sócias fundadoras. Ao exteriorizar suas convicções e crenças mais abrangentes acerca do processo educativo, essa intelectual orgânica da burguesia propaga ideias e os princípios gerais que embasam o projeto educativo dominante – na mesma medida em que comunica as conceituações e teses ideológicas que circulam entre outros intelectuais orgânicos do bloco histórico hegemônico agregados no TPE.

Passamos, dessa forma, à apreciação destes posicionamentos e pontos de vista vocalizados por Cláudia Costin que nos permitem compreender um pouco melhor de que modo a atuação deste APH e/ou as iniciativas empreendidas por ele se relacionam e articulam com o projeto educativo dominante. Acreditamos que a identificação dos pontos e temas centrais abordados por Costin nesse movimento – de convencimento e persuasão expresso pela opinião pública à época – demonstra, em última instância, os tópicos nodais para o empreendimento das estratégias de manutenção e ampliação da dominação burguesa, demarcando novos focos de interesse da classe hegemônica no âmbito da

política educacional. Visando melhor compreendê-los, a organização do próximo subitem contempla a apreciação de alguns destes posicionamentos.

4.2 Posições públicas assumidas por Costin entre 2018 e 2022

Conforme mencionamos, entre os anos de 2017 e 2022 Cláudia Costin foi articulista do jornal *Folha de S. Paulo*²¹, tendo sido contratada para escrever colunas semanais em que tratava de temáticas relacionadas às pautas educacionais. Ao realizar uma busca rápida no *site* do citado veículo, com vistas a selecionar seus principais textos, alcançamos suas produções mais recentes, dentre as quais, aquelas que foram publicadas até 2018.

Ainda que essas manifestações não constituam o principal do nosso *corpus* documental, julgamos adequada a seleção de uma pequena amostra desse conjunto de enunciados. Ao todo, recolhemos 15 produções – entre matérias disponíveis no sítio eletrônico que hospedava as colunas publicadas por Costin e outros textos complementares, datados do mesmo período, facilmente encontrados em outras páginas da internet. O critério de escolha foi a relação entre esses escritos e os temas recorrentemente abordados na produção do Ceipe-FGV, a saber: as recomendações e prescrições emanadas de grandes Organizações Multilaterais aos sistemas educacionais dos países da América Latina e do Caribe; as indicações e tendências para a promoção da inovação e do desenvolvimento tecnológico associados ao ensino básico e as discussões relacionadas à formação de professores(as).

²¹ Em 24 de novembro de 2022, Cláudia Costin anunciou oficialmente a sua saída da *Folha de S. Paulo*, num texto em que informava aos seus leitores o motivo de sua despedida do jornal. O subtítulo da notícia indicava a razão pela qual declinava do convite feito a ela pela imprensa paulista alguns anos antes: “[...] Por agora me despeço, pois passei a integrar o grupo técnico de transição de educação” (Costin, 2022h, n.p.). Pelas regras da *Folha de S. Paulo*, seus colunistas não podem ocupar funções de governo, uma vez que essa condição implicaria diretamente em conflitos de interesse e juízos que poderiam ser colocados em xeque pelos leitores – haja vista a parcialidade óbvia demonstrada por qualquer escritor que assuma um cargo na estrutura do aparelho governamental. Ainda sim essa despedida não deixa de ser cheia de significados: o retorno do PT e de Lula da Silva ao governo federal significam nada menos do que a capitulação de sua gestão e da atuação do MEC com aqueles sujeitos históricos e de classe que reasentam os interesses do bloco histórico hegemônico; o modo com que Costin parece dizer que ela e seu grupo não precisam mais desse canal de diálogo com a população para influenciar o consenso, porque agora possuem o aparelho de Estado em sua integralidade novamente; ou ainda, a hipótese de que, apesar das dificuldades enfrentadas pelo TpE nos anos do governo Bolsonaro, esses sujeitos coletivos saíram desse período fortalecidos, tendo, inclusive, continuado a aprovar e implementar suas próprias políticas, a despeito do negacionismo e anticientificismo que ocuparam o governo federal. O que lhes permitirá até mesmo serem eleitos e alçados ao *status* de “MEC da sociedade civil” (Mantovani, 2022). Todas estas interpretações parecem fazer sentido e se adequarem ao subtexto que marca a última coluna publicada por Cláudia Costin na *Folha de S. Paulo*.

4.2.1 As recomendações de OMs para o futuro da educação no mundo e nos países da América Latina e do Caribe

No tempo compreendido entre os anos de 2019 e 2022, Costin publicou ao menos seis colunas em que tratava especificamente dos apontamentos e prognósticos traçados por distintas OMs acerca das circunstâncias, incertezas e dilemas com os quais o futuro da educação global deveria ser confrontado no decorrer das próximas décadas.

O primeiro escrito que trata desse assunto foi lançado na mesma semana em que o centenário da OIT havia sido celebrado, em janeiro de 2019, tomando por base as informações e considerações elencadas pelo relatório da Comissão Global Sobre o Futuro do Trabalho. Tal documento foi responsável por apontar os principais impactos que as mudanças e transformações recentes empreendidas no âmbito da esfera produtiva poderiam acarretar à força de trabalho em escala planetária. Por ter sido convidada para compor a citada comissão, Costin atuou como uma das mais eloquentes intérpretes e tradutoras desse relatório no Brasil, destacando seus pontos centrais e mais importantes. Entre outros aspectos, Costin (2019a) chama atenção para o avanço da “revolução industrial 4.0” e do desenvolvimento tecnológico acelerado, a ser observado em diferentes países do mundo. Esse seria responsável, conseqüentemente, por extinguir inúmeras profissões e tarefas associadas às mais distintas ocupações – de sorte que estas passariam a ser desempenhadas, muito provavelmente, por máquinas e pela inteligência artificial. Isso demandaria das gerações mais jovens o desenvolvimento de competências específicas que lhes ensejaria a possibilidade de ocupar novos postos de trabalho e/ou desempenharem funções e carreiras que ainda nem sequer existem. A esse contexto é acrescido o fator do envelhecimento acelerado da população mundial que precisará ser atendida por políticas educacionais focalizadas, uma vez que, dispondo de maior longevidade, esses sujeitos deverão constantemente “aprender a aprender” e “aprender ao longo da vida”. Assim sendo, a OIT recomenda que todos os países apostem, nas palavras de Costin (2019a), em uma agenda econômica centrada nos seres humanos e que invistam nas pessoas, visando à ampliação de suas capacidades.

Numa vida em que as tarefas serão extintas e assumidas por máquinas, teremos de nos reinventar continuamente, passando por atividades específicas e que exigem, entre outras, capacidade de resolução criativa e colaborativa de problemas complexos, reflexão crítica e maior profundidade de análise (Costin, 2019a, n.p.).

Diante dessa conjuntura, os sistemas educacionais seriam pressionados a desempenhar um papel de suma importância. Ademais, deveriam assegurar à população economicamente ativa o acesso contínuo a cursos de capacitação e requalificação. Paralelamente, seriam integrados a um conjunto de agências de aconselhamento profissional e vocacional, responsáveis por indicar à classe subalterna alternativas viáveis para garantir melhor colocação no mercado de trabalho.

A certificação de conhecimentos anteriormente adquiridos ganha força e sentido de urgência, além de um investimento maior em escolas técnicas e profissionais que fomentem não apenas a aquisição de competências para uma profissão específica, mas também para obter outra rapidamente, se necessário (Idem).

Na avaliação de Costin, um dos únicos grupos no Brasil atento a essas mudanças seria o Itaú-BBA, pertencente ao grupo Itaú Unibanco. Essa instituição dispõe de um “braço social” atuante na cena educacional desde os anos 1990, intitulado Instituto Itaú Unibanco – do qual Costin passou a fazer parte em 2019, tendo sido incorporada ao seu conselho consultivo e deliberativo. No que concerne à sinergia desse APH em relação às recomendações da OIT, Costin destaca a proposta preconizada pelo Itaú-BBA quanto à “necessidade” da existência de um EM que “dialogue” mais com a universidade. Isso seria proposto por essa organização mediante o “reconhecimento de créditos” que pudessem ser adquiridos com cursos profissionalizantes ou por meio de experiências vivenciadas no mundo do trabalho que posteriormente sejam aceitos por Instituições de Ensino Superior (IES).

Os apontamentos e conjecturas emanadas do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco²² constituíram tema recorrentemente abordado por Costin em suas colunas no jornal *Folha de S. Paulo*. Em síntese, os escritos referentes a esse debate recuperavam os mesmos diagnósticos apresentados pelo relatório da OIT de 2019 que sinalizavam para a importância de a classe trabalhadora constantemente “reinventar-se”, próprio da obsolescência humana com que a classe trabalhadora é tratada por esse OM (Rodrigues, 2008). Sob o argumento de que seria preciso ou necessário investir cada vez mais em políticas que acolhessem e incluíssem a população mais idosa – de modo a assegurar-lhes os mesmos direitos de aprendizagem oferecidos aos mais jovens –, a

²² Slogan que remete a uma perspectiva de “formação” e “educação” ampliadas, que possuem como marcos centrais a publicação dois documentos específicos, patrocinados e concebidos sob os auspícios da Unesco, quais sejam estes: de um lado o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996, e do outro o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* de 2001 (Rodrigues, 2008).

referida OM projeta um futuro de “inclusão” e “longevidade” que desconsidera alguns importantes fatores.

Haja vista a maneira com que a crise estrutural do capital²³ (Mészáros, 2010) tem avançado e se sobreposto às relações sociais de produção como nunca, apontando para um horizonte e futuro incertos, somos levados a crer que a classe que vive do trabalho terá de se contentar ou se acostumar, cada vez mais, com a disponibilidade de empregos extremamente precários, instáveis e, muito provavelmente, sem ter direito à aposentadoria. Num nítido descompasso em relação àquilo que afirmam e argumentam Costin e o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco, que enxergam nesse cenário uma oportunidade para que a classe subalterna possa “Envelhecer aprendendo” (Costin, 2021f) e “Aprender ao longo da vida” (Costin, 2021c), num movimento que revelaria a “beleza” de sermos todos eternos aprendizes, para citar somente alguns dos títulos e subtítulos destas colunas.

Outra OM cujas indicações para o campo educacional foram largamente discutidas e analisadas por Costin em seus escritos foi a OCDE. Ao menos duas de suas colunas chamaram especial atenção; uma delas publicada em julho de 2021 e a segunda em junho de 2022, quase um ano depois. A primeira aponta para as principais conclusões afirmadas por um relatório que avaliou as conquistas alcançadas pela educação pública brasileira ao longo da última década, o qual foi idealizado e lançado pela OCDE em parceria com TPE e o Instituto Sonho Grande – ambos APHs brasileiros vocacionados à condução de políticas educacionais. Entre outras coisas, o citado documento assinala os êxitos conquistados pelo Brasil nesse período quanto à universalização do acesso à educação básica e às melhorias no financiamento dos sistemas de ensino. Chama atenção para a existência de um quadro de profundas desigualdades educacionais existentes no país e que seria caracterizado, nas palavras de Costin, por uma “crise de aprendizagem” generalizada e que acometeria majoritariamente as escolas públicas. Isso indicaria, portanto, a necessidade de Estados e municípios assegurarem que fosse garantido a todas as crianças e jovens um aprendizado relevante em cada etapa do ensino básico e que

²³ Ao cunhar o conceito de crise estrutural do capital, István Mészáros (2010) se refere, principalmente, à particularidade histórica do momento em que se esgotam os mecanismos responsáveis pela regulação das contradições internas e próprias do modo de produção capitalista. Isso lhe permitia, por sua vez, oferecer pequenas formas de “ajuste” ou remédios temporários para promover a administração da sua característica de crise rastejante. Não havendo mais essa possibilidade, passamos a observar (com o fim da era de ouro do capitalismo) contextos que são marcados não só pela agudização das crises econômicas, mas também do paradigma civilizatório e/ou do pacto social estabelecido. Tais circunstâncias, portanto, passam a remeter aspectos de um processo de crise estrutural que possui um caráter universal e alcance global, além de se estender por períodos mais longos.

estivesse atrelado ao desenvolvimento de competências necessárias para a qualificação profissional e o convívio em sociedade, dos quais se beneficiariam, principalmente, os grupos mais “vulneráveis”. Por fim, Costin sintetiza as principais medidas elegidas pela OCDE como imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, quais sejam, “[...] proteger os gastos em educação, apoiar os mais pobres desde cedo, oferecer reforço escolar sólido e **tornar a carreira docente altamente avançada e atrativa, melhorando práticas de ensino**” (Costin, 2021b, n.p., grifo nosso).

O segundo texto, aponta tendências para a “educação do futuro” e traz sugestões para apoiar a reconstrução da educação nos países latino-americanos após o período mais grave da pandemia global de Covid-19. Além de investir na recuperação das aprendizagens prejudicadas nesse período, a OCDE indica que os países da região da América Latina e do Caribe devem apostar na valorização de habilidades e atitudes condizentes com as necessidades exigidas pelo século XXI, dentre as quais, a aprendizagem ao longo da vida, o letramento digital e as competências socioemocionais (Costin, 2022c). Ao tratar do tema das profissões do futuro que demandariam tais competências, Costin enfatiza o “necessário” fortalecimento do ensino técnico e profissionalizante no país – especialmente para atender os setores responsáveis pelo desenvolvimento de novas tecnologias.

A coluna que enfeixa essa coletânea de textos foi publicada no ano de 2022, por ocasião do lançamento do documento *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (Unesco, 2022) de autoria da Unesco – resultado do trabalho desenvolvido pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, vinculada a esse mesmo OM. Logo no primeiro parágrafo de seu texto, Costin assume que “[...] os sistemas educacionais não estão conseguindo lidar com as principais ameaças enfrentadas pelo mundo no século 21” (Costin, 2022e, n.p.), dentre as quais ressalta: a crise climática, a transformação tecnológica “disruptiva”, a multiplicação de guerras por todo o planeta e os riscos à democracia. Mesmo assim, a intelectual orgânica do neoliberalismo afirma que continua a apostar na educação como saída para a resolução destes problemas e crises e que essa é justamente a mensagem que o novo relatório da Unesco traz.

Ao dispensar um tom catastrófico, que inicialmente parecia preceder suas primeiras constatações, o diagnóstico colocado por esse documento apontaria que ainda não é tarde demais para que possamos agir e reverter esse quadro, revendo determinados padrões sociais, atitudes e posturas que não contribuem para a promoção de um futuro

mais próspero e justo para o conjunto da humanidade. Segundo a colunista, seriam justamente as mudanças de comportamento da população e geracionais que nos levariam a construir um “outro mundo possível”.

No caso das crises climáticas, por exemplo, seria possível constatar que “[...] embora o planeta esteja em perigo, uma mobilização da juventude por uma economia sustentável e por estilos de vida menos predatórios estão em curso” (Costin, 2022e, n.p.). Costin se apoia nos dados do citado relatório para afirmar que os “maus usos” das tecnologias da informação e comunicação observados ao longo das últimas décadas, por mais danosos que tenham sido, poderiam ser revertidos. Além do que, os avanços tecnológicos que acompanham tais repercussões negativas, em alguns casos, teriam aparentemente contribuído para fazer com que a educação formal pudesse se reinventar.

[...] a revolução digital não apenas desemprega, mas cria oportunidades e obriga a educação a se repensar. Afinal, faz cada vez menos sentido memorizar fatos e dados que a inteligência artificial já processa bem, e abre-se um espaço para um processo de ensino que leva os alunos a pensar e a resolver problemas de forma colaborativa e com criatividade, o que os robôs ainda não sabem fazer (Costin, 2022e, n.p.)

Por fim, Costin lembra quais são as principais tarefas da educação no novo contrato social proposto pela Unesco, em que se incluem:

Promover uma pedagogia organizada com base em cooperação, focar nos currículos e em uma aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar, que ensine os alunos a pensar sistematicamente e aprender ao longo da vida, uma maior profissionalização do ensino como esforço colaborativo e escolas como espaços a serem protegidos (Ibidem).

Conforme asseveram Evangelista, Tilton e Chaves (2025), a pauta do “desenvolvimento sustentável”, associada à questão ecológica, assim como as demandas por uma maior inclusão e diversidade no espaço escolar, tem sido cada vez mais convertidas em prol de discursos que reproduzem os interesses dominantes, induzem ao consenso e ampliam a base social do capitalismo. Não por acaso, tais qualificadores têm sido recorrentemente incorporados e utilizados nos documentos e prescrições propaladas por esses intelectuais coletivos e orgânicos do capital e, sobretudo, em suas recomendações aos sistemas educacionais dos países situados na periferia do capitalismo, a exemplo do citado relatório da Unesco.

4.2.2 O apelo à inovação e ao uso das novas tecnologias na Educação Básica pública

O tema da inovação e da tecnologia associadas à Educação Básica representa um dos principais focos de interesse de Costin, e aqui se coadunam tanto as principais recomendações de OMs para esse campo quanto os interesses de capitais de ensino privados que se beneficiam diretamente da facilitação exercida nesse campo por APHs educacionais. Chamamos atenção para o fato de que a palavra “inovação” aparece tanto no nome do Ceipe-FGV, quanto no *slogan* que comunica sua “missão” à sociedade civil e política brasileira – dando mostra de sua importância e centralidade para o projeto educativo defendido por essa plataforma.

A bandeira em prol da adoção e do uso de novas tecnologias por parte dos estudantes do ensino básico e das escolas públicas no Brasil é defendida por Cláudia Costin desde antes da pandemia. Em um artigo publicado pela *Revista de Estudios Brasileños* em fevereiro de 2019, a autora chamava atenção para a iniciativa “pioneira” desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, que ao criar o seu próprio Centro de Mídias tornou possível a transmissão de aulas online para estudantes de diferentes localidades daquele território (Costin; Coutinho, 2019). Além de ressaltar o caráter “inovador” dessa política, Costin aponta para a contribuição que tal ação teria desempenhado para assegurar a construção de um sistema educativo “equitativo” e capaz oferecer um ensino de qualidade para todos os seus estudantes, sendo um exemplo no qual outros Estados e municípios deveriam se inspirar.

No contexto da pandemia de Covid-19, esse, naturalmente, passou a ser um assunto muito mais debatido, tendo em vista o aumento do interesse geral da sociedade civil, de governos e de outras organizações por essas mesmas tecnologias e métodos de ensino. A disseminação um pouco mais acelerada foi nesse momento, tendo em vista a suspensão das atividades presenciais de educação formal e a necessidade de adesão aos modelos híbridos ou remotos de aprendizagem por parte de diferentes níveis e sistemas de ensino. A essa demanda, Costin e outros intelectuais orgânicos da burguesia responderam prontamente, posicionando-se favoravelmente a esses modelos e apontando-os como “tendências” para o futuro (Evangelista; Venco, 2020). Pudemos constatar que se ampliou significativamente a quantidade de escritos e colunas produzidas por Costin nesse período, tendo como foco central a defesa da pauta da inovação, do ensino híbrido e das ditas “tecnologias educacionais” em geral. Contudo, também pudemos perceber que grande parte desses materiais se constituem em textos datados que,

embora abundantes, denotam certa redundância em relação aos argumentos mais relevantes defendidos por sua autora. Assim sendo, optamos por retomar somente as ideias centrais retomadas por tais bibliografias, fazendo menção direta ao teor de algumas poucas colunas e escritos que acreditamos serem suficientes para resumir o pensamento de Costin e de seu grupo político quanto aquilo que estes denominam ou compreendem pelo conceito de “inovação educacional”. Como pudemos averiguar, ora se associa diretamente às TICs e aos seus usos “revolucionários” no ensino básico, ora se vincula a outros elementos ou componentes indispensáveis à consecução do processo de trabalho educativo e do projeto educacional defendido por essa plataforma.

Um primeiro aspecto que chamou atenção ao analisarmos estes materiais diz respeito à ideia ou assunção da posição segundo a qual as TICs seriam neutras e/ou isentas – e a sua utilização, especialmente no campo educacional, geraria mais benefícios e vantagens do que prejuízos aos estudantes e professores. Não por acaso, a maioria dos títulos e subtítulos das principais colunas publicadas por Costin a este respeito associam a adoção das novas tecnologias a um horizonte de bem-estar e prosperidade social e educacional, em que obstáculos poderiam ser mais facilmente superados e contornados com o auxílio dessas ferramentas “tecnológicas”. Ao aderirem a esses novos modelos de ensino e aos instrumentos “facilitadores” das aprendizagens oferecidos por eles, os sistemas educacionais poderiam magicamente induzir e promover a sua própria “inovação”, “transformação” e “renovação” – o que asseguraria à escola pública estatal o seu lugar de direito no tão cobiçado trem para o “futuro” (Costin, 2020c; Costin, 2021e; Costin, 2022a; Costin, 2022b).

A defesa “intransigente” pela ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública por parte dos grupos é outro argumento recorrentemente colocado no cerne dos debates realizados por Costin em suas colunas. Para tal defesa, a iniciativa do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) desponta sempre como um grande marco. Posto que, embora a população do Estado do Amazonas seja composta, em alguns de seus extratos, por comunidades de ribeirinhos, remanescentes de povos tradicionais e outros grupos isolados, nenhum destes tenha sido privado, nas palavras de Costin, do seu direito a uma “educação de qualidade” (Costin; Coutinho, 2019; Costin, 2020b). Isso teria se mantido tanto no período anterior à pandemia quanto durante a crise sanitária. Segundo ela, isso só teria sido possível, sobretudo, graças à estrutura e aos aparatos “tecnológicos” instalados na região. Estaria justificada, desse modo, a adoção permanente, por parte de Estados e municípios, de modelos de ensino

remotos e híbridos. Essa adesão, inclusive, pretensamente seria capaz de remediar outras situações complexas que demandavam a continuidade de atividades de ensino mesmo diante de contextos que levavam a interrupção do calendário escolar, tais como “[...] conflitos entre facções, emergências climáticas ou outras intercorrências [que muitas vezes] obrigam as escolas a não funcionarem por certo tempo” (Costin, 2022c, n.p.).

A propaganda da atuação de APHs burgueses, seja em parceria com distintos OMs ou com entidades e grupos que pertencem a estrutura do próprio aparelho de Estado, durante o período da pandemia, foi outro ponto relevante e constantemente ressaltado por Costin. É como se diante das incertezas e da inação do Estado estrito – constatadas frente ao momento mais agudo da crise sanitária –, coubesse a esses grupos e aos seus intelectuais orgânicos a tarefa de guiar as sociedades civil e política, mostrando-lhes saídas “inovadoras” e planejando a retomada da “normalidade” possível para o campo educacional naquele período, a qual foi mediada, principalmente, pelas tecnologias educacionais (Evangelista; Venco, 2020).

Logo nos primeiros meses da pandemia, quando ainda estavam sendo discutidas as possibilidades de retorno das atividades presenciais de ensino, Costin (2020c) se voltava para as propostas de retomada parcial de alguns sistemas de educação e avaliava o saldo desse primeiro período do ano de 2020. Antes de mais nada, indicava o “avanço” representado pela aprovação da nova BNCC que começava a ser implementada em todo o país e teria permitido a Estados e municípios se basearem nas mesmas aprendizagens e competências a serem alcançadas por seus estudantes quando do planejamento de atividades impressas, apostilas e outras formas de acesso ao currículo escolar que haviam sido propiciadas às famílias destes últimos e por meio do ensino não presencial. Costin resalta o fato de que, mesmo diante da retomada integral dessas atividades e com retorno presencial de estudantes e professores às escolas, o ano letivo não poderia ser concluído como havia sido previsto pelos calendários oficiais. E, desse modo, algumas aprendizagens específicas teriam de ser selecionadas como mais prioritárias em detrimento de outras.

A intelectual orgânica chama especial atenção para o trabalho desenvolvido pelo Instituto Reúna que, visando auxiliar as secretarias de educação, elaborou um documento que poderia ser facilmente acessado e utilizado pelos seus dirigentes para realizar esse processo de “escolha”.

Será necessário, na volta, dada a exiguidade de tempo de aulas que não teremos retorno [...] sermos seletivos na abordagem dos tópicos a serem treinados. [...] “O Mapa do Foco da BNCC”, do Instituto Reúna, ao priorizar as aprendizagens a serem enfatizadas no tempo de aula que restará, pode se mostrar particularmente útil (Costin, 2020c, n.p.).

Entre outros atores relevantes e atuantes nesse contexto, Costin lembra do papel desempenhado por organizações como o Consed e a Undime, cuja alguns de seus membros foram, inclusive, mentorados e egressos do programa de formação de líderes do Ceipe-FGV. Embora não cite diretamente o seu Centro, não lhe escapa, no entanto, a menção aos “valerosos esforços” combinados e somados por entidades da sociedade civil que, com os dirigentes e secretários de educação, colaboraram para superar as adversidades impostas pela conjuntura da pandemia – remetendo-se, nitidamente, à iniciativa “Força tarefa de resposta à pandemia de Covid-19”, integrada pelo Ceipe-FGV e por outros APHs educacionais.

Não foi fácil para os secretários e suas equipes. Mas, além de aprenderem com a ação proativa de professores que foram para a linha de frente mesmo antes de receberem orientações, a Undime e o Consed, que congregam respectivamente os dirigentes municipais e os estados de educação, realizaram, com apoio de organizações da sociedade civil, espaços para trocas de experiências entre si (Costin, 2021e, n.p.).

A questão do retorno às aulas, possibilitada pelo fim da crise sanitária, foi largamente abordada por Costin em seus escritos. Sendo sempre associada a duas preocupações específicas, quais sejam, as necessárias avaliações diagnósticas para mapear as aprendizagens prejudicadas pela pandemia e o provimento de aulas de reforço aos estudantes que estivessem com maiores dificuldades.

É diante desse contexto que uma pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, a pedido do Itaú Social, da Fundação Lemann e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no início de 2022 em que foram levantadas as percepções de familiares de estudantes sobre a volta as aulas presenciais, constatou que apenas 39% dos alunos que retornaram ao ensino presencial haviam participado de aulas de reforço. “Os que viviam em condições de maior vulnerabilidade, e que, portanto, mais necessitariam compensar as fragilidades advindas do fechamento prolongado das escolas, foram os menos beneficiados com aulas adicionais” (Costin, 2022d, n.p.).

Entre outros dados importantes, a citada pesquisa delineava a possibilidade de uma elevação significativa dos índices de evasão escolar registrados para o período. Haja posto que 28% dos estudantes do Ensino Médio, cujas famílias haviam sido consultadas,

afirmavam estar cogitando a possibilidade de abandonar os estudos e a educação formal (Costin, 2022d).

Foi a partir de constatações como essas que os textos e colunas escritas por Costin começaram a sofrer uma inflexão importante, ademais na medida em que passaram a reivindicar a defesa do legado de “inovação” e “transformação” aparentemente encetados pela pandemia, e que permitirá à escola pública, na visão dessa intelectual orgânica da burguesia, finalmente modernizar-se, aderindo a novos modelos de gestão e organização dos processos de ensino e aprendizagem possibilitados pela adoção das TICs. Para marcar sua posição, Costin chegou a alegar que “[...] transformar não é retornar para a educação um pouco equitativa de 2019, e sim a oportunidade de voltarmos, agora que as aulas começam a retomar sua normalidade, para uma escola melhor e que ensine, com qualidade, todos os alunos” (Costin, 2021e, n.p.). Tal asserção, assim como outras afirmações feitas pela autora, mediante a possibilidade de retorno às atividades presenciais de ensino, denotam um deslocamento importante do seu discurso em relação às oportunidades de “renovação” e perspectivas outras de assunção da escola pública aos processos educativos e formativos do “futuro”.

Desde então, Costin passou a sustentar a ideia segundo a qual, caso os sistemas de ensino quisessem de fato se beneficiar dos avanços e conquistas possibilitadas por sua progressiva modernização “tecnológica”, precipitada pela crise sanitária, determinadas medidas ou ações específicas deveriam ser adotadas por seus gestores. Caso contrário, veríamos todos os acúmulos e “progressos” alcançados no período anterior serem desperdiçados ou colocados em risco.

Verificamos que a centralidade até então atribuída às TICs e a outros modelos de ensino tidos como “promissores” pela intelectualidade neoliberal e orgânica do capital, proponentes indutores e principais responsáveis por preconizar a modernização e inovação da educação pública, passa a ser deslocada e compartilhada por outros importantes fatores ou determinantes, os quais, com essas tecnologias, seriam de fato capazes de entregar a tão alardeada educação “equitativa” e de “excelência” prometida pelo Ceipe-FGV.

Entre os principais motivos que acreditamos terem sido responsáveis por operar esse reposicionamento, destacamos a constatação, quando do processo de retorno às aulas presenciais, dos grandes déficits e lacunas de aprendizagem verificados em relação aos estudantes que pertenciam aos grupos ditos “mais vulneráveis”, apontando para o nítido insucesso do ensino híbrido e remoto. Isso passou a demandar de figuras como Cláudia

Costin e do seu grupo uma adequação imediata dos discursos e enunciados inicialmente propugnados por estes em relação à promessa da inovação e transformação rápidas, vendidas durante a pandemia.

Em uma coluna publicada em abril de 2022 no jornal *Folha de S. Paulo*, cujo subtítulo afirma que “ferramentas tecnológicas não bastam para educar seres humanos autônomos” (Costin, 2022b, n.p.), convida a refletir sobre algumas das mais notáveis e qualitativas mudanças verificadas em relação à assimilação das TICs pela educação básica estatal em diferentes Estados e redes de ensino, embora também chame atenção para algumas importantes ressalvas.

Visitei, na semana passada, a Secretaria da Educação do Paraná e vi o grande esforço que eles fizeram para incorporar as aprendizagens da pandemia ao processo de ensino na volta às aulas.

A rede criou uma plataforma que organiza o que um professor precisa para ministrar cada aula, que pode ser projetada em sala e cuja utilização gera dados sobre o que cada aluno aprendeu. Construíram também um instrumento digital para ajudar o docente a corrigir redações. Visitei escolas e vi essas ferramentas em uso no fundamental 2 e no ensino médio (Costin, 2022d, n.p.).

Menciona ainda, entre outros exemplos, a “bem-sucedida” empreitada desenvolvida pela rede estadual de São Paulo com a criação do seu próprio Centro de Mídias e de ferramentas para “apoiar” e “auxiliar” os professores(as) da educação básica, destacando o fato de que essa iniciativa chegou, inclusive, a ser premiada pelo BID em 2020, uma das plataformas educacionais mais inovadoras da região da América Latina e do Caribe. A colunista pontua que “[...] não é uma tecnologia que transforma a educação, mas o modo como ela é utilizada nesse ambiente” (Costin, 2022d, n.p.), para, em seguida, dizer da importância de que, além de apostar em avanços tecnológicos no campo educacional, Estados e municípios também se inspirem nas boas práticas e em iniciativas de sucesso empreendidas por outros sistemas de ensino.

Em se tratando do nível do Ensino Médio, a experiência das escolas de tempo integral do Estado de Pernambuco é lembrada por Costin como iniciativa de sucesso que assegurou a essa rede de ensino a conquista de alguns dos melhores índices educacionais do país (Costin, 2022d). Ela alerta para o fato de que, embora muito tenha sido alcançado com a adesão das redes estaduais de ensino às plataformas informatizadas e digitais,

[...] transformações importantes começam a acontecer [de fato] como a multiplicação de escolas em tempo integral, a partir da bem-sucedida experiência de Pernambuco permitindo que os professores [...] tenham mais tempo de interação com os alunos inclusive oferecendo eletivas algumas delas na área de tecnologia.

[...] tudo isso integra uma abordagem de ensino que nos faz avançar [...] (Costin, 2022d, n.p.).

Podemos perceber que as indicações e prescrições emanadas de OMs, quanto à necessidade de itinerários formativos e disciplinas mais “flexíveis” e/ou que preparem os jovens para um mercado de trabalho incerto, emergem mais uma vez, sendo materializadas na experiência citada, conforme afirmado por Costin em entrevista concedida no mesmo período.

[...] se você olha para o percurso que Pernambuco, seguiu [...] resolveram mostrar que dá para ter um ensino médio diferente. Eles criaram uma política de colocar todas as escolas de ensino médio [...] em tempo integral[...]. [...] nessa escola [...] o aluno aprende que ele é empreendedor da sua própria vida futura, ele é formado para autonomia, ele traduz os seus sonhos em projeto de vida. Ele aprende que aquilo que ele está vendo na escola vai ser importante para construir sua vida futura (Costin, 2022a, n.p.).

Além de apelar ao uso das novas tecnologias e à “necessária” inspiração dos sistemas de ensino em políticas públicas exitosas e que estejam associadas às melhores práticas educacionais, chama atenção a maneira com que Costin se dedicou a criticar, por meio de seus escritos e ao longo de todo o período em que esteve à frente do Ceipe-FGV, os processos de formação inicial e continuada de docentes no Brasil. Costin atribuiu a esses profissionais a responsabilidade por assegurar aos estudantes brasileiros uma educação “inovadora”, “equitativa” e de “excelência”, haja vista o seu caráter indispensável à consecução do processo de trabalho educativo em si mesmo e à tarefa igualmente importante que é exercida por estes(as) trabalhadores(as), qual seja, a de formar e instruir as próximas gerações.

4.2.3 As críticas e proposições direcionadas à preparação inicial e continuada de docentes no Brasil

Embora a maior parte dos escritos publicados por Cláudia Costin no contexto da pandemia de Covid-19 tivessem como foco central a defesa dos modelos de ensino e aprendizagem associados às TICs, além da pauta em favor da “inovação educacional”, muitas dessas produções convergiam para um mesmo diagnóstico. Esse apontava que, diante da tão alardeada “modernização” do ensino público propiciada pela pandemia, seria necessário, mais do que nunca, assegurar a todos os docentes brasileiros o acesso a uma formação inicial e continuada de maior “qualidade” e igualmente “inovadora”, que pudesse oferecer a esses profissionais os conhecimentos e as habilidades necessárias para lidar com os “enormes desafios” a serem enfrentados em situações cotidianas do seu ofício e frente à complexa tarefa de educar seres humanos “autônomos” (Costin, 2020a; Costin, 2020b; Costin, 2022a; Costin, 2022b).

Nesse sentido, umas das principais mudanças defendidas por Cláudia Costin em relação à preparação de docentes no Brasil diz respeito à importância da adoção de políticas públicas que busquem atrair, selecionar, formar e reter somente os “bons professores” nas redes de ensino. Isso ocorreria de modo a assegurar que os profissionais mais “motivados” e “talentosos” pudessem ingressar e permanecer na carreira do magistério. Para tanto, seria necessário estabelecer “[...] entre outras medidas [...] critérios rigorosos para o acesso a cursos de formação inicial” (Costin, 2021d, n.p.), o que poderia ser feito mediante a instauração de restrições que abrangessem os próprios exames vestibulares responsáveis por selecionar possíveis candidatos para os cursos de licenciaturas em universidades públicas e privadas.

É importante atrair bons profissionais. E ser seletivo no processo. Deveria haver uma cobrança de nota mínima no Enem. Mesmo que a gente ficasse um tempo com menos professores. Foi isso que fizeram os países com bons sistemas educacionais: o Chile, a Finlândia, a Coreia faz isso. Por que o Brasil não pode fazer? (Costin, p.16, 2018a).

Sem constrangimento, Costin aponta para a necessidade da construção de um circuito de avaliação de docentes em larga escala que seria capaz, entre outras coisas, de estabelecer critérios mínimos e nítidos para verificar e/ou selecionar, entre os licenciados, aqueles(as) que dispusessem das aptidões e expertises necessárias para exercer as funções

condizentes com o cargo de professor(a) da educação básica. A autora afirma que seria muito bem-vinda

[...] a criação de uma avaliação nacional de professores – projeto que já existiu, quando Haddad foi ministro da Educação –, que pudesse servir para duas coisas: ter uma certificação nacional; e/ou servir como etapa de concurso público para baratear o processo, ser um tipo de Sistema de Seleção Unificada (Sisu) dos professores (Costin, p.17, 2018a).

Além de defender a adoção de critérios mais rígidos para assegurar o acesso à formação inicial e o ingresso na carreira, Costin reivindica que sejam revistos e alterados os currículos dos cursos de licenciatura e habilitação para o magistério, uma vez que o processo de preparação de docentes, na maneira como vinha ocorrendo ou se dando no interior de universidades e de outras instituições formadoras no Brasil, continuaria a ser marcado por seu caráter “excessivamente” teórico (Costin, 2018c). Para ela, isso privilegiaria muito mais o ensino de conteúdos e conhecimentos “abstratos” ao invés de contemplar as habilidades e competências relacionadas à prática profissional a ser exercida pelos futuros docentes.

[...] é preciso formar melhor o professor. Tem que mudar a formação inicial, dar uma formação que integre melhor as várias disciplinas, e o eixo deveria ser **ensinar a pensar**.

[...] Acho que a prioridade número 1 é investir na **profissionalização do professor** (Costin, p.16-17, 2018a, grifos nossos).

Uma das principais críticas atribuídas ao processo de universitarização dos cursos de formação de professoras aponta para o fato de que, embora as habilitações e licenciaturas em nível superior tenham sido capazes de criar uma identidade profissional para a categoria docente. A integração destes mesmos cursos à estrutura dos departamentos de graduação e centros de ensino de universidades e outras instituições formadoras, teria sido responsável por promover, contraditoriamente, a “desprofissionalização” da preparação inicial de docentes. Conforme expresso por Costin:

[...] **a formação de professores está dissociada da preparação para uma profissão**. Quando se passou a responsabilidade de formar professores para as universidades, estas não se estruturaram para fazer como se faz em formações como engenharia e medicina, em que a prática caminha com a teoria.

[...] o resultado é como se formássemos um médico dando aula de história da medicina, filosofia da medicina, sociologia da medicina, e depois o

mandássemos direto para uma sala de cirurgia. Isso é um desastre. (Costin, p.13, 2018a, grifo nosso).

Costin argumenta que os currículos e disciplinas obrigatórias relacionadas aos cursos de formação inicial de docentes deveriam priorizar muito mais o ensino de conteúdos que interroguem e investiguem os processos de ensino e aprendizagem, pautando-se por situações problema pré-determinadas, estudos de casos e outros itinerários formativos que realmente ajudem os alunos(as) dos cursos de licenciatura a se prepararem melhor para desempenhar essa “[...] profissão e não apenas para compreender teorias” (Costin, 2018c, n.p.). Uma das receitas para isso conhecemos e seus efeitos institucionais vêm chegando neste momento aos cursos de formação inicial de professores nas licenciaturas. Costin indicava, desde lá, que desde o primeiro ano de sua formação os(as) futuros(as) professores(as) pudessem adquirir um maior contato com o cotidiano das escolas públicas e da rede básica de ensino, seja por meio da realização de estágios obrigatórios ou da inserção de disciplinas no currículo que possuam proponentes de “prática” e que lhes assegure uma experiência mais “vivencial” em seus respectivos cursos de graduação (Costin, 2019b).

A baixa atratividade da carreira costuma ser lembrada por Costin como um dos fatores que mais contribui para a pouca renovação da profissão e de seus quadros. Isso pode ser constatado mediante o crescente desinteresse demonstrado pelas gerações mais jovens em tornarem-se professoras(es). Cada vez mais, o a descoberta de novos “talentos” entre os estudantes dos cursos de licenciatura estaria sendo prejudicado e impedido por tal circunstância. Afirmo Costin (2018c, p. 14) “[...] poucos jovens desejam ser professores, e isso se deve a dois fatores: o salário [pouco atraente] e um baixíssimo reconhecimento social da carreira”.

Embora Costin reconheça que muito ainda precise ser feito para assegurar a conquista e a manutenção de garantias mínimas aos professores(as) brasileiros(as) – ou quando menos, para que possam ser atenuadas as “inadequadas” condições de trabalho as quais são submetidos esses profissionais em seu ofício diariamente –, ao discorrer sobre o tema da necessária “valorização dos professores(as)” e de sua atividade vital, redundo num mesmo movimento. São elencados como “importantes” e “imprescindíveis”: a estabilidade na carreira, a elevação das remunerações pagas a essas profissionais e a superação de um contexto de dificuldades cotidianamente vivenciadas pelas trabalhadoras que atuam nas escolas públicas e que é tido por essa intelectual orgânica da

burguesia como “extremamente desafiador”. Invariavelmente, costuma incorrer num mesmo diagnóstico ou conclusão naquilo que concerne à pauta abordada, redirecionando para aspectos morais e comportamentais, apostando na estratégia da “meia verdade”.

Em pesquisas de opinião, as pessoas têm manifestado pena do professor e não admiração, que são coisas muito diferentes. E a imprensa muitas vezes cai na tentação de uma coisa que, na falta de um nome melhor, a gente poderia chamar de **coitadização do professor**, ao contar histórias abordando esse profissional sempre como um sofrido, com histórias de superação frente a péssimas condições de trabalho. Ninguém deseja ser uma coisa de quem as pessoas têm pena (Costin, 2018c, n.p., grifo nosso).

Costin sugere que o processo de constituição de quaisquer políticas públicas que se proponham a promover a valorização docente, deveriam obrigatoriamente passar pela consecução de expedientes que ajudem esses trabalhadores(as) a resgatar sua própria “autoestima” e a cultivarem aquilo que designa por “orgulho profissional”.

No mês de outubro celebra-se [...] o Dia do Professor [...]. [...] este é o mês em que a Fundação Victor Civita [também] escolhe o educador do ano, a partir de um projeto por ele desenvolvido em sala de aula [...]. **Essas celebrações ganham relevância num contexto em que o professor é percebido por parcela da sociedade com certa piedade**, dadas as condições desafiadoras de trabalho, mas **sem respeito ou admiração profissional**. Ora, aquilo de que os professores mais precisam não é pena, mas reconhecimento [...] (Costin, 2020b, n.p., grifo nosso).

A realização de grandes concursos e premiações para celebrar as práticas “inovadoras” e “inspiradoras” desenvolvidas por docentes em diferentes regiões do país e/ou ao redor do mundo é tida por Costin como uma das iniciativas mais “simples” de serem implementadas, por parte de quaisquer grupos ou organizações e até mesmo de governos para promover a valorização da carreira do magistério. Esses eventos e competições, de um lado, contribuiriam para visibilizar a atuação de educadores(as) que se empenham na criação e idealização de projetos pedagógicos, metodologias de ensino e outras atividades “exitosas” que pretensamente auxiliam os estudantes em seu processo de aprendizagem; por outro, tais concursos serviriam para ensinar nos “mestres” um sentimento de maior altivez e confiança em relação as suas próprias práticas e à competência profissional que subjaz a estas. Assim, ao tornarem-se *standards* “premiados” e de sucesso, tais experiências poderiam vir a ser adotadas e replicadas por outras professoras e redes de ensino. Nas palavras de Costin “premiar e dar visibilidade a **bons professores** não resolve a nossa crise educacional [...], mas é uma forma de instilar

nos docentes o mais que merecido orgulho profissional” (Costin, 2020b, n.p., grifo nosso).

A autora acredita que os “desafios” e percalços enfrentados pelos profissionais da educação no contexto da pandemia de Covid-19 (e que foram de alguma forma também compartilhados pelas famílias de estudantes que tiveram de adaptar-se com seus filhos aos modelos de ensino e aprendizagem não presenciais) teriam colaborado para o processo de conscientização e sensibilização desses e de outros importantes grupos da sociedade brasileira no que diz respeito à necessidade de reconhecimento e enaltecimento dos esforços profissionais empreendidos. Essas professoras do ensino básico foram responsáveis por assegurar que estudantes não deixassem de ter acesso à educação formal naquele período. Segundo Costin, “[...] os pais foram expostos, de uma maneira ou de outra, aos desafios que os mestres vivem a cada dia, podendo olhar sua prática de outra maneira e valorizá-los” (Costin, 2021b, n.p.).

Ao citar algumas das principais “lições” e “aprendizados” possibilitados pela crise sanitária (além da pretensa oportunidade de “valorização” das professoras) e que poderiam ser incorporados pelas políticas educacionais, no que toca diretamente à atuação dos profissionais do magistério, afirma:

Muitos docentes [no contexto da pandemia] revelaram exaustão frente ao acúmulo de tarefas para as quais não estavam preparadas. No entanto, de acordo com pesquisa recente do Instituto Península, embora no início a sensação de impotência tenha sido grande, muitos profissionais da educação revelaram ter sentido, com o passar dos meses, maior domínio sobre as novas formas de ensino que foram impostas (Costin, 2021b, n.p.).

Isso denotaria, portanto, uma capacidade de “resiliência e adaptação” aparentemente “intrínsecas” ao professorado brasileiro. Características essas que teriam sido observadas durante o período da pandemia de Covid-19, quando esses pretensamente tiveram de, por conta própria e sem serem apoiados por governos locais e outros órgãos estatais (Costin, 2021e), repensar as condições objetivas por meio das quais passariam a desempenhar a sua atividade laboral. Costin (2020a) acredita que, mesmo diante das muitas perdas e prejuízos ocasionados à aprendizagem de estudantes em todo o país e por conta da crise sanitária, teríamos tido a “sorte” de poder contar com a “proatividade” e “boa vontade” dos profissionais do magistério atuantes nas redes básicas de ensino. Esse apelo moral à prontidão é exaltado pela autora, segundo a qual “Embora narrativas derrotistas associem o empenho dos docentes a uma prática ritualista, muito se fez e foi,

para muitos deles, um exercício de adaptação ao uso de novas mídias e de redescoberta do prazer em superar obstáculos profissionais” (Costin, 2020a, p.02).

Essa seria uma tendência que indicaria a disposição e o entusiasmo partilhados por muitas dessas professoras em relação à possibilidade de “transformar” e “inovar” a sua atuação profissional e as práticas desenvolvidas por elas nas instituições de ensino em que lecionam, tendência que ratificaria o flanco aberto para a digitalização mais acelerada da educação. Desse modo, caberia ao Estado estrito, por meio da implementação de políticas sistêmicas e focalizadas, dar continuidade a esse processo iniciado com a pandemia. Seriam asseguradas maior “capacitação” e “qualificação” da força de trabalho iniciada na carreira docente. Isso deveria ocorrer mediante o oferecimento de cursos de formação e preparação continuada de professores a serem concebidos por parte das secretarias de educação de Estados e municípios e com vistas a fomentar a atualização dos conhecimentos de que dispõem estes(as) trabalhadores(as). A este respeito, Costin indica que seria ideal e/ou imprescindível ao processo de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional da categoria docente o aumento de sua exposição a um maior conjunto de práticas e técnicas de ensino. Essas, além de serem comprovadamente “eficientes” em promover e assegurar aprendizagens mais significativas aos estudantes do ensino regular, também seriam pretensamente capazes de ampliar o repertório de propostas ou abordagens pedagógicas de que esses(as) professores(as) poderiam se valer.

É interessante existirem fóruns para os mestres mostrarem suas práticas, que, ao serem divulgadas, garantem a merecida avaliação profissional e a possibilidade de verem seus projetos replicados em outras escolas. A disseminação de técnicas testadas, que, de fato, geram aprendizagem nos alunos, acaba também contribuindo para a melhoria da ainda frágil educação brasileira.

[...] É nesse sentido que ganha também destaque a criação de comunidades de mestres [...] em todo o país, com vários núcleos estaduais, para trocar suas experiências em sala de aula e aprender uns com os outros (Costin, 2020a, n.p.).

Em linhas gerais, podemos afirmar que as práticas docentes, ao serem completamente descoladas da compreensão das concepções que as organizam e direcionam, ocupam um lugar de centralidade nas concepções idealizadas por Cláudia Costin em relação ao processo de preparação inicial e continuada de professoras. Com base nesse viés, competiria aos cursos de licenciatura e habilitação para o magistério, portanto, com a tarefa de “formar professores para a prática profissional” (Costin, 2019b,

n.p.) e de mesmo modo, seria uma atribuição dos programas de formação continuada, assegurar e/ou permitir que os docentes já iniciados na carreira também possam ter acesso às novas “práticas”, “abordagens” e “técnicas de ensino” concebidas ao longo dos últimos anos e por outros professores, as quais disporiam de um caráter mais “inovador” (Costin, 2020d). Além do atendimento ao apelo praticista, essas expertises seriam chanceladas tanto por “evidências científicas”, que atestem sua efetividade, quanto por títulos conquistados em grandes concursos e competições que celebram projetos e/ou iniciativas educacionais “exitosas” desse tipo.

Tal ênfase nas práticas e nos conhecimentos empíricos mais imediatos que remetem à atuação docente se deveria, justamente, a uma das principais posições defendidas por Costin quanto à maneira como as profissionais da educação deveriam proceder em relação à aprendizagem de seus alunos no ambiente escolar. Segundo aponta essa perspectiva, as ditas “boas professoras”, conforme avançassem na carreira e adquirissem um maior “desenvolvimento profissional”, deveriam ser capazes de “[...] pensar em estratégias de ensino com altas expectativas, [e] voltadas ao aprendizado de cada [estudante]” (Costin, 2018c, n.p.). E, assim sendo, quanto mais práticas, métodos ou técnicas de ensino uma professora viesse a dominar, internalizar e incorporar a sua praxe, maiores seriam também as suas chances de conseguir entregar e/ou oferecer aos alunos atendidos o acesso a uma educação de maior qualidade e “equidade”, dado o fato de que estes profissionais poderiam assim desenvolver abordagens personalizadas para cada jovem ou criança, suprimindo as suas necessidades e demandas mais específicas.

Além de pretensamente induzir a formação de profissionais que se sentissem mais “motivados”, “estimulados” e “preparados” para lidar com situações complexas, que saibam trabalhar coletivamente e cujas práticas poderiam ensejar condições mais propícias à valorização e ao reconhecimento sociais da carreira docente (Costin, 2021d: 2022d), Costin afirma que as mudanças aventadas em relação à preparação de professoras, caso fossem assentidas, também tenderiam a alterar radicalmente os processos educativos e de ensino e aprendizagem. As transformações previstas impactariam diretamente as condições objetivas e subjetivas de trabalho da categoria docente, sendo capazes de “[...] permitir que o professor passe progressivamente a atuar mais como um assegurador de aprendizagens e menos como um mero fornecedor de aulas” (Costin, 2020b, n.p.).

A autora indica ainda que, tão importante quanto formar “bons professores”, seria também investir na capacitação e qualificação dos(as) gestores(as) responsáveis pelas

unidades de ensino e pelos sistemas educativos, de modo a permitir que estes(as) exerçam a sua capacidade de “liderança” da melhor maneira possível. Nas palavras de Costin, uma verdadeira “transformação da educação”, no contexto particular do Brasil, dependeria da combinação de “[...] dois fatores: **bons professores**, preparados e estimulados, e boa política educacional, com **bons gestores educacionais**” (Costin, 2018c, n.p., grifo nosso).

Nesse sentido, o principal trabalho a ser exercido por esses quadros de administradores e/ou líderes educacionais consistiria na tarefa de assegurar que políticas “corroboradas por evidências” e que resultassem em um aumento do desempenho e da performance dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de trabalho educativo pudessem, de fato, ser implementadas nas redes de ensino. Isso priorizaria os “melhores interesses” dos estudantes e das famílias atendidas pelas escolas básicas, zelando sempre pela eficiência, qualidade e eficácia dos serviços prestados por essas instituições. Para a autora, tal esforço, no entanto, implicaria em combater o “corporativismo nocivo” de alguns grupos de docentes que se preocupam apenas com suas próprias pautas e questões particulares, ignorando as necessidades e demandas mais prementes dos sujeitos que são o público-alvo da educação formal (Costin, 2018a). A atuação desses grupos chegaria ao ponto de organizarem resistência e fazerem oposição à execução de determinadas políticas e ações empreendidas por Estados e municípios, mesmo quando tais iniciativas poderiam ser “benéficas” ao alunado. Aparentemente, esses movimentos de resistência contariam com o apoio de associações e entidades capazes de exercer poder de *lobby* sobre a administração pública, o que acabaria por emperrar e obstruir a concretização de iniciativas “exitosas”. Conforme assevera Costin, “Nenhum país do mundo [...] [cria políticas] com o objetivo de atender à demanda de professores. Professores são os principais atores, mas não a finalidade da política educacional” (Costin, p. 16, 2018a). Suas reivindicações e exigências não deveriam interferir tanto no processo de tomada de decisão acerca da viabilidade de certas ações, projetos ou diretrizes de políticas públicas.

Visando a assegurar que gestores e administradores cada vez mais “técnicos” possam ocupar cargos de chefia e tenham condições de se antagonizar com esses grupos de docentes – contrariando os seus interesses “pouco nobres” –, Costin sugere que o processo de escolha e indicação desses profissionais seja pautado por uma perspectiva que não favoreça uma relação de “clientelismo”, especialmente entre os diretores de escola e o corpo de professores(as) que compõem as equipes alocadas em cada uma das muitas unidades de ensino existentes em todo o território nacional.

Falta uma abordagem profissional da indicação de diretores de escola. [...] [e] o que se coloca como contrapartida ao **clientelismo** são duas soluções complicadas. Uma é você ter eleição, que conta com a vantagem de se identificar um líder. Mas a eleição pura e simples pode levar ao corporativismo e, se não se toma cuidado, favorece pactos corporativistas. O arranjo de diretor e professor não pegarem no pé um do outro, para manter as boas relações. [...] A segunda alternativa que soa linda, mas tem problemas, é a de concurso público para diretor de escola, sem pacto corporativista. Só que a solução é pior que o problema, pois como identificar competências de liderança numa prova? (Costin, p.14, 2018c, grifo nosso).

Em que pese a importância de se assegurar processos de escolha e indicações que sejam tidos como mais transparentes e democráticos, como nos casos mencionados, Costin argumenta que essas mesmas dinâmicas – tão conhecidas e utilizadas por diversas redes de ensino para selecionar seus gestores e administradores – tenderiam a excluir ou ignorar critérios “importantes” e “decisivos” para o destacamento de verdadeiros “líderes” educacionais. Fator esse que constituiria um impeditivo a ascensão destes profissionais a posições de destaque no interior de secretarias de educação e nas próprias escolas básicas, caracterizando um cenário que seria pouco propício para a promoção da melhoria da qualidade da educação elementar e pública no Brasil.

Dessa forma, chama atenção a maneira como Costin, de um lado, rechaça as relações “políticas” e “pouco profissionais” que aproximam determinados grupos de docentes e trabalhadores da educação de entidades responsáveis por mobilizar essa categoria e empreender movimentos de luta e resistência à ofensiva do Capital, e, de outro, acusa esses mesmos grupos de gerarem a “ineficiência” da escola pública por impedirem sua “inovação” e “excelência”. Essa crítica é sustentada por Costin, que afirma: “Ninguém tem muita coragem de enfrentar as corporações de professores” (Costin, p. 15, 2018c). Em contrapartida, as indicações de natureza igualmente políticas e pouco “profissionais” feitas por “[...] comitês técnicos [...] que [...] escolhem diretores a partir de critérios determinados” (Ibidem, p. 14), os quais são pouco transparentes e não divulgados ao grande público, parecem agradar em muito a ex-diretora e fundadora do Ceipe-FGV. Tais práticas, inclusive, são tomadas por essa figura como exemplo a ser replicado por outros sistemas de ensino.

Resta explícita a função primordial a ser desempenhada pelos ditos “líderes educacionais”, qual seja: “compensar” e “valorizar” o trabalho dos “bons professores” – sendo estes(as) aqueles(as) que apresentem um desempenho profissional “desejável” e demonstrem alta performance. Ao mesmo tempo caberia a esses gestores, em igual medida, a tarefa de vigiar, identificar e penalizar os “maus professores” – que se

organizam com os pares para realizar enfrentamentos e reivindicar melhores condições de trabalho e/ou se opõem frontalmente aos discursos que falam em favor da inovação, da equidade e excelência educacionais enquanto ignoram a precariedade da carreira do magistério e sua piora com políticas tidas como “exitosas”.

Em linhas gerais, cremos que o movimento de retomada e análise dos principais posicionamentos públicos defendidos por Cláudia Costin no período em que esteve à frente do Ceipe-FGV e atuou como articulista do jornal *Folha de S. Paulo* auxiliam na tarefa de compreender melhor, entre outras coisas, os pressupostos e premissas centrais afirmadas pelo projeto educativo da classe dominante brasileira que se destina, especialmente, aos grupos subalternos. Além disso, nos ajuda a olhar para esse APH no calor da luta, na política acontecendo, na disputa pela condução, pela subjetividade e pela consciência dos(as) trabalhadores(as) da educação. Apreciar esses enunciados ajuda a compreender a função de principal de intérprete e intelectual pública responsável por difundir as ideias e concepções propugnadas pelo bloco histórico hegemônico para o campo educacional e que foi exercida por Cláudia Costin nesse período.

Em primeiro lugar, como pudemos perceber, existe uma deferência explícita e que é expressa por parte dessas recomendações em relação aquilo que é prescrito por distintas OM's e agências financeiras internacionais no campo das políticas públicas e educacionais. Elas atendem diretamente aos interesses das dinâmicas de autovalorização e produção de mais valor – assegurando a consubstanciação de condições cada vez mais propícias à manutenção do ciclo de expansão e acumulação capitalista, ao mesmo tempo que educam e convertem massas de futuros trabalhadores(as) ao ideário e horizonte político-ideológico prevalente na sociedade capitalista e dividida em classes. Isso previne que se efetivem e consolidem rupturas sociais profundas e/ou que sejam capazes de impedir a reprodução desse sistema econômico e das relações de produção que o constituem. Em segundo lugar, chamamos atenção para a maneira como os discursos acerca da necessidade de adequação dos processos de instrução e educação formais aos ditos “avanços tecnológicos”, bem como a notória “informatização” do setor produtivo, são afirmados por esse projeto de maneira interessada. Ou seja, ignorando completamente o modo com que o atual estágio de desenvolvimento das forças sociais produtivas, subsumidas ao capital e alicerçadas sobre a “digitalização” da vida e da economia acabam contribuindo para ampliar ainda mais a precariedade das condições de trabalho e de reprodução da vida das classes subalternas. Por último, destacamos a confluência desse ideário de modernização conservadora do ensino público empreendido ao longo dos

últimos anos no Brasil, em relação à tese que atribui aos profissionais da educação a culpa pela baixa qualidade e ineficiência da escola básica e dos processos de instrução propiciados por essa instituição. Elemento que dá origem a figuras redentoras e inventadas, como a dos ditos “líderes educacionais” e “bons professores(as)” – capazes de redimir o ensino público e compensar a “ineficácia” dos “maus colegas”, pressionando o restante da categoria a desempenhar performances condizentes com o nível de “qualidade” e “excelência” que deveriam ser atingidos por todos os sistemas educacionais públicos e estatais em escala nacional.

Nesse sentido, somos levados a crer que a figura de Cláudia Costin constitui um importante elo entre o projeto educativo dominante, propriamente dito, dada a sua condição de uma das mais proeminentes intelectuais orgânicas da classe hegemônica e responsável por dar sustentação e legitimidade a implementação da nova BNCC e do processo de reestruturação do EM, entre outras mudanças recentes aprovadas no âmbito da legislação educacional vigente no país, e o próprio Ceipe-FGV, que embora sediado na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, pertencente a FGV, se organiza e estrutura essencialmente em torno dessa figura. As mesmas clivagens e/ou componentes que constituem a base dos processos de contrarreforma – os quais foram apresentados – acabaram por influenciar, de maneira decisiva, as principais frentes de atuação a que se propunham o centro, o que, por sua vez fez com que a citada organização viesse a se tornar um APH vocacionado à implementação de políticas que incentivassem o uso e a assimilação das TICs por parte das escolas públicas e básicas e a conduzir iniciativas voltadas especificamente à formação de professoras e de lideranças educacionais.

O interesse desse e de outros APHs em relação à implementação de modelos de ensino e aprendizagem mais “tecnológicos” e diretamente associados à venda e à comercialização de determinados produtos digitais ou informatizados se deve a alguns fatores específicos. Conforme assevera Seki (2023), o mercado de tecnologias digitais vêm se consolidando, ao longo das últimas décadas, enquanto um dos principais *lôcus* de produção de mais-valor e acúmulo de capitais, permitindo aos capitalistas que investem nessas plataformas de ensino e em seus subprodutos não somente a possibilidade de lucrarem com a venda de ações em bolsas de valores, mas também consolidar processos de fusão e aquisição de distintas redes e conglomerados de escolas privadas e sistemas ou ferramentas tecnológicas associadas a essas, constituindo nada menos que verdadeiros oligopólios. Esses têm avançado cada vez mais sobre o ensino básico e estatal, vendendo

pacotes vinculados a tais plataformas ou diferentes serviços educacionais, que incluem diretamente os fundos públicos no processo de autovalorização e acumulação capitalista. E isso porquê, tais empresas e seus investidores encontram na escola estatal uma demanda praticamente incessante e inesgotável por estas mercadorias, impulsionando significativamente a ampliação dos lucros e ganhos financeiros adquiridos nessa operação. Não por acaso, APHs vocacionados a esse fim vêm se multiplicando e consolidando no cenário educacional brasileiro aos montes, possuindo estreita relação com entidades e organizações como o Ceipe-FGV e com outros intelectuais orgânicos da burguesia nacional. Esse é o caso do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) – principal parceiro do Centro na execução da política de Monitoramento e Avaliação (M&A) da Iniciativa Educação Conectada do BNDES (IEC-BNDS) e indutor de inúmeros outros empreendimentos relacionadas à área da educação digital e com foco no ensino básico e público (Reis, 2023), e da Associação Nacional de Educação Básica Hídrica (ANEBHI) – presidida e criada no contexto da pandemia de Covid-19 por Maria Inês Fini, vinculada ao mesmo grupo político-ideológico do qual faz parte a ex-diretora e fundadora do Centro (Evangelista; Venco, 2020), somente para mencionarmos alguns dos APHs mais proeminentes e reconhecidos nessa seara.

Foi diante dessas circunstâncias que, antes mesmo da deflagração da pandemia de Covid-19, Cláudia Costin defendeu a implementação de práticas de “Educação Híbrida” e a incorporação de suas variantes como “modalidades alternativas de ensino” a serem adotadas pelas redes básicas e por parte do Estado estrito, mostrando seu comprometimento e empenho pessoal com essa pauta. Ainda em 2019, o Ceipe-FGV se tornou a instituição âncora e principal articuladora dos esforços mobilizados pela rede Observatório Tecnologia na Escola (Otec) – responsável, entre outras coisas, por acompanhar a implementação de uma das maiores políticas públicas de educação digital vistas na história do país e financiada por recursos do governo federal, via BNDS, a saber a Iniciativa Educação Conectada (IEC). Cumpre lembrarmos que durante o período em que esteve à frente do Ceipe-FGV e defendeu tais posicionamentos, Costin atuou como conselheira e especialista responsável pela administração do grupo Telefônica Brasil, tendo a tarefa de aumentar os lucros da referida empresa. Essa oferece aos seus contratantes, entre outros serviços, a instalação de redes de internet, a manutenção e a implantação de sistemas de telefonia móvel e fixa, além da venda de equipamentos para conexão com plataformas *online* e virtuais, como modems, roteadores, replicadores de sinal etc.

Embora grande parte das produções do Centro, entre informes e resumos de políticas, lançamento de webinários e traduções de textos, bem como outros materiais a que tivemos acesso, se detenham especificamente nas temáticas relativas à pauta da educação digital e da plataformização do ensino básico, é necessário avaliar outras incumbências levadas a termo pelo Ceipe-FGV e que julgamos serem tão importantes e determinantes para a agenda do capital e a consecução de seus interesses quanto as proposições erigidas e propugnadas por este APH no campo das tecnologias educacionais.

Conforme asseveram Evangelista, Tilton e Chaves (2025), embora inúmeras políticas e diretrizes implementadas ao longo das últimas décadas e anos se detenham na pauta da formação e do trabalho docente, buscando pretensamente assegurar garantias e direitos fundamentais a essa categoria de profissionais, continuam a ser inúmeros os indícios e pistas que subjazem a essas mesmas iniciativas e que apontam na direção de sua inexecução. Isso indica que a situação limítrofe na qual se encontra a maioria dessas trabalhadoras, com condições precárias de formação e de atuação nas escolas básicas (Shiroma *et al.*, 2017), tende a ser reproduzida. Ademais, o congelamento de recursos destinados à área da educação continua a ser um fator determinante no processo de criação e implementação de quaisquer políticas nesse campo, ainda que sempre dissimulado. Do parco orçamento a ser executado e destinado ao financiamento dos sistemas públicos de ensino é extraída uma parcela significativa para os capitais de ensino e empresas privadas, as quais celebram parcerias com o Estado estrito para fornecer inúmeros serviços e produtos às secretarias de educação, dentre os quais cursos de formação e “capacitação” docentes.

Nesse sentido, a ideia de “valorização dos profissionais da educação” afirmada por muitos documentos, legislações e diretrizes, acaba esvaziada, de modo a tornar inócua e impossível a realização deste intento e, principalmente, frente à inalteração dos atuais mecanismos de punção do fundo público. É no âmbito desse movimento, que se inscrevem essas mesmas políticas, cujos discursos e enunciados, representam, sem dúvidas, o sentido mais efetivo e exitoso associado à sua consecução. Elas seguem reproduzindo, a partir dessas formulações, determinadas dinâmicas de conformação e organização do trabalho docente.

Dentre os principais componentes ideológicos que se articulam e vinculam a essas concepções, adquirem especial relevância os qualificadores e atributos que guardam relação direta com as indicações erigidas pela Organização das Nações Unidas (ONU)

para o cumprimento da meta 4º dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e que trata da “Educação de Qualidade”:

“Conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento sustentável”, educação como direito humano, busca da igualdade de gênero, construção da cultura de paz e da cidadania global, respeito à diversidade, atenção aos “vulneráveis” e preocupação com a qualificação docente segundo padrões internacionais (Evangelista; Tilton; Chaves, p.03, 2025).

Estes predicados sinalizam para questões e preocupações com as quais a formação e o trabalho docente devem dialogar constantemente, tornando-se temas incontornáveis contidos no interior das próprias diretrizes políticas públicas endereçadas a esse campo. Essas prescrições e notas indicativas acerca do conteúdo e do sentido a serem atribuídos à atividade vital desempenhada pelas profissionais do magistério público no Brasil – conforme pontuam as atuais DCNs (Brasil, 2024) para a FP e outras legislações complementares a esse arcabouço – não foram escolhidas e incorporadas à agenda governamental por acaso. Isso se deve ao fato de todos estes interditos remeterem a um conjunto de ideias “[...] com as quais em geral todos concordam, pois não há uma relação imediata entre a proposta e suas efetivas condições materiais de realização” (Evangelista; Tilton; Chaves, p.5, 2025).

Em última instância, importa lembrarmos que, ao abstrair a escassez de recursos necessários para a implementação de políticas efetivas e que de fato contribuam para a valorização da carreira docente, as ideias afirmadas por esta agenda constroem (Ibidem, p.6) “[...] um conceito [bastante] amplo de educação para organizar a formação [da classe trabalhadora] [...]”. Os pressupostos afirmados por essas formulações conferem, em última instância, tanto novos significados quanto novos imperativos “[...] à formação docente, e por decorrência [ao próprio] [...] trabalho docente [e] aos conteúdos da formação de crianças e jovens no futuro[...].” (Evangelista; Tilton; Chaves, 2025, p.6). Isso indica o duplo caráter desempenhado por esse movimento, qual seja: de um lado educar o consenso e a sociabilidade das futuras gerações de trabalhadores(as) e, do outro, educar e conformar a própria subjetividade docente.

Dentre os principais fatores que impõem à FP essas novas características e nuances, destaca-se a atuação de APHs da classe burguesa. E isso porque, conforme Evangelista, Tilton e Chaves (2025), compete a esses grupos a tarefa de dissimular a dimensão do domínio, da interferência e do controle exercidos por distintos OMs e agências econômicas sobre a educação pública e estatal de países de capitalismo

dependente, como é o caso do Brasil, bem como difundir as ideias e concepções defendidas por esses grupos para a FP e demais dimensões que compreendem o processo de trabalho educativo.

É imperativo que não nos deixemos levar pelo caráter “benevolente” e “humanitário” comunicado por prescrições como as dos ODS. Elas servem, como nos lembram Evangelista, Titon e Chaves (2025, p.6) “[...] como panaceia para ocultar o caráter ideológico [político e de classe] das proposições [...]” concebidas por esses sujeitos coletivos com vistas a assegurar a manutenção e a regulação das relações sociais de produção especificamente capitalistas em escala global.

Cremos que a concentração dos esforços empreendidos por inúmeros APHs para consolidar maior avanço e preponderância sobre o segmento da FP no Brasil denota a maneira como essa é uma dimensão imprescindível à (re)produção da hegemonia e do consenso dominantes, além de peça fundamental para conectar os interesses das burguesias nacionais com as demandas requeridas pelos países do centro dinâmico do capitalismo moderno e pelos grandes capitais internacionais. Chama atenção o modo com que, ao se deter na pauta que trata da preparação inicial e continuada das trabalhadoras do magistério, a classe dominante e seus APHs restituem um movimento fundamental à reprodução desse sistema de produção, qual seja: o de consubstanciar e assegurar a manutenção o ciclo socio-metabólico do capital (produzindo e reproduzindo-o). Ao influenciarem as políticas de formação docente, organizações como o TPE e o Ceipe-FGV não só ampliam e alargam a sua base ideológica entre aqueles que compõem a classe subalterna, conquistando cada vez mais corações e mentes, dentre os quais os dos estudantes e professores(as) das redes básicas de ensino; mas também, e principalmente, ao fazê-lo, concentram nos cursos de formação continuada e demais produtos educacionais indicados por eles e comercializados por outros grupos parceiros – que pretensamente “requalificam” e “qualificam” os quadros de profissionais do magistério e os têm como público alvo – parte do orçamento das redes públicas que deveriam ser investidos de fato na valorização da carreira do magistério, numa operação em que o Estado estrito e seus recursos são incluídos diretamente no processo de acumulação e autovalorização capitalistas. Por todos estes fatos e constatações, o tema da formação docente não deve ser deixado de lado quando da análise das frentes de atuação empreendidas pelo Ceipe-FGV e as quais se propõe inúmeros outros APHs burgueses.

No que tange ao Centro, pudemos verificar que a possibilidade de exercer interferência mais capilarizada sobre o processo de preparação de professores(as)

constituiu um dos principais objetivos a serem alcançados por essa organização e, especialmente, por meio de seus projetos e recomendações às redes de ensino com as quais possuíam parcerias ou convênios. O programa de formação de líderes educacionais, ao se valer de uma compreensão ou concepção mais alargada do conceito de “liderança educacional” – e que abrange tanto os diretores/as escolares quanto as trabalhadoras do magistério público –, reproduziu e replicou para a formação docente a mesma matriz de competências e habilidades que deveria ser endereçada aos gestores de políticas educacionais, buscando criar a uma “rede” de profissionais capacitadas pudessem exercer o seu papel de “liderança” em diferentes funções, espaços e momentos que compreendem a organização e a consecução das dinâmicas de trabalho educativo e, principalmente, no interior das instituições de ensino regulares. Destacamos o modo como as distintas iniciativas e empreitadas encampadas pelo Centro, por intermédio do oferecimento de auxílio técnico concedido a inúmeras redes de ensino para a implementação de determinadas políticas, ao contemplarem o novo arcabouço legal e assegurar a implementação das contrarreformas do Ensino Médio e da nova BNCC, indicavam a necessidade da “atualização” e “aperfeiçoamento” da formação e do ofício docentes – tendo sido esse um tópico recorrentemente abordado pelos muitos materiais produzidos e veiculados pela instituição ou em eventos públicos, como webinários, lançamentos de livros e espaços de discussão junto à autoridades do alto escalão do MEC.

Embora alguns pesquisadores vinculados a FGV tenham participado ativamente da elaboração da versão preliminar das novas DCNs para os cursos de licenciatura e habilitação para o magistério²⁴ (Brasil, 2018), lançadas ainda em dezembro de 2018 pelo próprio MEC e que deram origem à Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019 (Brasil, 2019). O Ceipe-FGV e sua equipe, por outro lado, optaram justamente por empreender uma estratégia diferente de cooptação das políticas de formação docente, buscando influenciar diretamente os programas de preparação continuada oferecidos por secretarias municipais e estaduais de educação. Isso pode ser percebido pela maneira com que grande parte da

²⁴ Ao menos quatro das seis autoras(es) que escreveram o texto da proposta preliminar para as novas DCNs (Paes, 2023) e BNC-FP (Brasil, 2018) eram diretamente vinculadas à FGV. Duas destas eram oriundas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) – as professoras Lara Simielli e Catarina Segatto; enquanto o professor Fernando Abrúcio e sua orientanda de mestrado a época, a estudante Bruna Caruso, que também assinou o texto com o restante das autoras(es) da proposta, pertenciam à Escola de Políticas Públicas e Governo (EPPG) do DF. Ressalta-se ainda que tanto Fernando Abrúcio quanto Lara Simielli, professores da FGV, participaram da iniciativa que compreendia o lançamento de resumos de políticas ligada ao programa *Políticas Educacionais em Ação* (PEA) do Ceipe-FGV, tendo cada um destes escrito um volume/fascículo específico lançados e divulgados ao grande público entre os anos de 2021 e 2022.

produção na área de “conhecimentos aplicados às políticas educacionais” e, em especial, os resumos de política concebidos na esteira da PEA, oferecem orientações que esboçam diretrizes/prescrições específicas para a implantação de cursos curtos e que propiciariam à categoria do magistério algum tipo de “requalificação” e/ou o “aperfeiçoamento”. Ressalta-se que tais expedientes seriam marcados, essencialmente, pelo seu caráter difuso e intermitente, além de serem realizados sob o regime de treinamento ou formação em serviço, apartados do ambiente universitário, circunscritos ao âmbito da prática e voltados à atuação *in loco* destas profissionais, no interior das escolas básicas e de ensino regular.

Dentre as fontes a que pudemos ter acesso e pretendemos analisar, elencamos alguns textos produzidos por outras organizações e que foram traduzidos pelo Ceipe-FGV pela primeira vez no Brasil, os quais abordam de alguma forma as temáticas da formação continuada. Também selecionamos entre estes materiais aquelas literaturas ou títulos que versam sobre o referido tópico, bem como os *Policy Briefs* (resumos de política) que, embora não façam menção direta às “boas práticas” ou recomendações de “iniciativas exitosas” para a formação continuada de docentes, contemplem discussões relativas à necessidade de “adequação” das práticas de ensino de que dispõem os profissionais da educação atualmente em relação às novas “tendências pedagógicas” ou que assinalam a importância do treinamento de pessoas nesse campo, além de fazer alusão a outras inflexões marcantes e que digam respeito diretamente à reconversão da atividade vital desempenhada pelos trabalhadores(as) da educação no contexto particular do território brasileiro, conforme a tabela que segue abaixo.

Quadro 4 – Produções e bibliografias analisadas (2025)

Autores(as)	Título	Referência completa e ano da publicação
LABi – Laboratório de Inovação Educacional.	Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21.	LABi – Laboratório de Inovação Educacional. <i>Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21</i> . Rio de Janeiro, 2016.
Linda Darling-Hammond (LPI/Universidade de Stanford) <i>et al.</i>	Como tornar a formação continuada de professores efetiva.	CEIPE FGV, <i>Políticas públicas em ação</i> , n.03 – maio de 2018 [tradução do texto originalmente publicado pelo <i>Learning Policy Institute</i> , em maio de 2017].
Maria Helena Guimarães Castro	Desafios da implementação da BNCC	<i>Educação em Pauta: uma agenda para o país</i> . CASTRO, Maria H. G.; CALLOU, Raphael (Orgs.). Organização de Estados

		Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura. 2018.
Claúdia Costin (FGV/Ebape)	Construindo equidade na educação Brasileira	<i>Educação em Pauta: uma agenda para o país.</i> CASTRO, Maria H. G.; CALLOU, Raphael (Orgs.). Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura. 2018.
Guiomar Namó de Mello	Formação inicial e continuada de professores.	<i>Educação em Pauta: uma agenda para o país.</i> CASTRO, Maria H. G.; CALLOU, Raphael (Orgs.). Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura. 2018.
Marina Aguiar Palma (CEEE-FGV) e Francisco Cavalcanti (PUC-Rio).	Qualidade docente: evidências para guiar políticas públicas.	CEIPE FGV, <i>Políticas públicas em ação</i> , n.07 – maio de 2020.
Tássia Cruz (FGV/Ebape) e Eduardo Sá (FGV/Ebape).	Modos de pensar de crescimento sobre a inteligência no contexto da educação pública brasileira.	CEIPE FGV, <i>Políticas públicas em ação</i> , n.18 – outubro de 2022.
Fernando Luiz Abrucio (FGV-EAESP) e Rafael Rodrigues Viegas (FGV-EAESP).	Capacidades estatais das secretarias municipais de educação: diagnóstico e reformas.	CEIPE FGV, <i>Políticas públicas em ação</i> , n.19 – maio de 2022.
Tatiana Sansone Soster (PUC-SP) e Gabriela Fronzaglia (Poli/USP).	Práticas pedagógicas inovadoras.	CEIPE FGV, <i>Políticas públicas em ação</i> , n.20 – julho de 2022.

Fonte: Elabora pelo autor (2025).

5 AS PROPOSIÇÕES DO CEIPE-FGV PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO

Para organizar melhor a exposição dos materiais e escritos que serão analisados a partir de agora optamos por dividi-los em dois grupos diferentes: 1) os livros e publicações mais antigas, concebidos entre os anos de 2016 e 2018; e 2) os próprios resumos de políticas produzidos pelo Ceipe-FGV no período entre 2018 e 2022, os quais continham recomendações específicas aos gestores das redes básicas de ensino. Entre as principais literaturas que tratam do tema da FP e cujos lançamentos ocorreram ainda entre os anos de 2016 e 2018, destacam-se dois livros, que embora não tenham sido produzidos diretamente pelo Ceipe-FGV, foram apoiados e divulgados por esse APH. Essas publicações se caracterizam por serem obras de maior fôlego e mais bem elaboradas, por meio das quais alguns importantes intelectuais orgânicos da burguesia, dentre aqueles que eram vinculados ao próprio Centro, desenvolvem e apresentam raciocínios mais nítidos, explicitando o tipo de projeto que possuíam e almejavam para a preparação de docentes no Brasil.

O primeiro livro a ser analisado sintetiza a proposição do Laboratório de Inovação Educacional do Rio de Janeiro (Labi) para a formação continuada de docentes. Esse APH foi criado e presidido por Rafael Parente entre os anos de 2014 e 2017, que foi Presidente do conselho executivo do Ceipe-FGV. O segundo livro é uma coletânea de escritos que reúne diversos textos publicados por autores(as) vinculados ao pensamento hegemônico no campo da educação, dentre os quais analisaremos, especificamente, aqueles que foram produzidos pelas damas de ferro da educação paulista dos anos 2000 – Maria Helena de Castro, Cláudia Costin e Guiomar Namó de Mello. Todas essas obras serão abordadas e discutidas no primeiro tópico deste capítulo.

Os materiais publicados entre os anos de 2018 e 2022, por sua vez, possuem um caráter um tanto diferente. Esses textos inauguraram um novo movimento encampado pelo Ceipe-FGV naquele período e que buscava consolidar esse APH burguês como um importante centro de difusão de conhecimentos e expertises relacionadas ao campo educacional. Para alcançar esse intento, o Centro começou a investir no lançamento de *Policy Briefs* (resumos de políticas) de sua própria autoria, numa tentativa de auxiliar os gestores educacionais no processo de tomada de decisão acerca dos mais variados assuntos. Tais resumos se diferenciavam dos demais textos produzidos até então justamente por atenderem a um formato alternativo de publicações que veiculavam

informações pretensamente associadas ao campo “científico”. Esses informes priorizavam sínteses curtas, concisas e que muitas vezes assumiam um tom prescritivo. Haja vista a importância estratégica representada por esses resumos para promover o consenso e reforçar a hegemonia burguesa no campo da educação, é pertinente examinar o seu conteúdo e as proposições das quais se jactam alguns desses documentos. Além do que, diferentemente dos livros e de outras obras divulgadas ou lançadas até então, os resumos de política representam o primeiro conjunto de produções efetivamente concebidas pelo Ceipe-FGV, em vez de serem meros conteúdos veiculados em apoio aos esforços empreendidos por outros de seus APHs parceiros. Assim sendo, selecionamos uma amostra de cinco volumes de textos associados a essa iniciativa e que estavam compreendidos dentro de um universo de 23 publicações no total, e cujo critério de escolha deveu-se a sua relação direta ou indireta com o tema da FP – essas produções são examinadas e debatidas no segundo tópico deste capítulo.

5.1 Livros e publicações mais antigas (2016-2018)

O livro intitulado *Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21* (Labi, 2016) foi um dos primeiros materiais assinados e lançados pelo Centro logo após a sua criação, ainda em novembro de 2016. Essa literatura reúne trabalhos de pesquisadores da área da educação, publicados originalmente pela australiana *Learning First*, versando sobre o tema da formação docente continuada ao mesmo tempo em que notabiliza a experiência brasileira desenvolvida pelo Laboratório de Inovação Educacional (Labi) do Rio de Janeiro, intitulada Formação Inicial de Professores (FIP). O Labi foi um dos principais APHs parceiros do Ceipe-FGV, tendo sido criado em 2014 por Rafael Parente, à época subsecretário de novas tecnologias educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, sob a gestão de Cláudia Costin (2009-2014) e durante o mandato de Eduardo Paes (2009-2012; 2013-2016) (MDB).

Segundo aponta essa literatura, os(as) professores(as) estariam entre alguns dos mais importantes “insumos” responsáveis por gerarem aprendizagens mais significativas aos estudantes das escolas públicas, de sorte que a qualidade dos docentes que compõem o conjunto dos profissionais atuantes em uma determinada rede ou sistema de ensino seria o fator preponderante para assegurar o sucesso de seus educandos. Nesse sentido o professor é definido como o “[...] profissional que trabalha em ambientes educacionais e

que assume a responsabilidade de ensinar aos alunos e de adquirir conhecimentos e habilidades adequados aos desafios encontrados na sala de aula” (Labi, 2016, p.18).

Além de sublinhar a imprescindibilidade dos professores(as) como determinantes de sucesso para a promoção da qualidade da escola pública e da maximização dos conhecimentos a serem apreendidos pelos discentes, essa literatura chama atenção para a importância de se focar nas políticas de formação docente como eixo fundamental de promoção de mudanças e melhorias no quadro geral da educação pública no Brasil. Posto que outros fatores responsáveis por interferir diretamente sobre o rendimento dos estudantes, tais como a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, dificilmente poderiam ser alterados por meio da ação de políticas públicas (Labi, 2016), assumindo de antemão um reducionismo na responsabilidade do poder público, restando ao aparelho de Estado a opção de intervir, sobretudo, na formação docente e na preparação desses profissionais para atuarem na educação básica. Na concepção defendida pelo Labi (2016, p.20) “[...] os sistemas de ensino necessitam, tanto da criação de incentivos que possam atrair, reter e motivar candidatos de alta qualidade para a profissão quanto, engajar aqueles que já estão na carreira docente para desenvolverem suas habilidades pedagógicas”.

Os dados do relatório *Grandes Professores: Como Fomentar a Aprendizagem dos Alunos na América Latina e no Caribe* (Banco Mundial, 2014), produzido pelo BM e publicado em 2014, são recorrentemente citados e utilizados pelo Labi para ilustrar o horizonte de possibilidades de que o Estado brasileiro poderia se valer para assegurar as conteúdos da formação inicial e continuada de professores(as), respectivamente, disporem de uma maior “efetividade”. Embora o citado relatório reconheça que inúmeros problemas sistêmicos estariam relacionados à qualificação do professorado no Brasil, bem como em outros países da ALC, assume-se que dois fatores seriam centrais para a reprodução do atual quadro de dificuldades e percalços observados nessa área, quais sejam: o desprestígio que acomete a profissão docente e a baixa qualidade dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. De um lado, se sustenta a ideia de que os péssimos salários e as condições de trabalho extenuantes da categoria dos profissionais da educação desencorajam o ingresso de grupos de jovens talentosos nos cursos de pedagogia, ao mesmo tempo em que a falta de controle sobre os itinerários formativos que propiciam a habilitação à docência de nível básico concorreriam para aumentar o “[...] risco de uma oferta de professores que talvez ainda não possuam as habilidades necessárias para desenvolver a profissão de educador de forma eficaz e eficiente” (Labi, 2016, p. 24).

Como saída para a solução destes problemas, o relatório do BM sugere que os programas e políticas de formação docente dos países da ALC passem a ser estruturados sobre três eixos fundamentais e que visam, segundo aponta o Labi (Ibidem, p.25) “Fomentar a qualidade dos profissionais da educação [...] para recrutar, preparar e motivar [esses sujeitos]” conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 5 – Amostra de possíveis programas e políticas para recrutar, preparar e motivar professores com base nas sugestões do relatório do Banco Mundial (2014)

Políticas para recrutar	Políticas para preparar	Políticas para motivar
Aumentar os critérios e padrões exigidos para a formação inicial de professores.	Instituir mecanismos de avaliação mais abrangentes e que incidam diretamente sobre aquilo que foi ensinado na formação inicial, bem como sobre o desempenho apresentado pelos professores iniciantes no período probatório.	Assegurar recompensas profissionais aos docentes, tais como: a) Condições de trabalho agradáveis e bem equipadas. b) Reconhecimento e prestígio.
Aumentar a qualidade da formação dos professores, focando no ensino de conteúdos práticos e que deem maior ênfase a dimensão do trabalho docente.	Criar sistemas de avaliação que se baseiem em características da profissão e que mensurem a <i>performance</i> docente de forma mais aprofundada.	Pressão para responsabilização e prestação de contas, em que se inserem os seguintes componentes: a) Estabilidade no emprego: diminuir a estabilidade no emprego. b) <i>Feedback</i> comunitário: empoderar alunos e pais para que monitorem e avaliem seus professores. c) <i>Feedback</i> administrativo.
Aumentar os critérios exigidos para a contratação de novos professores.	Focar na formação profissional de professores com ênfase na relevância do conteúdo do treinamento, na intensidade e duração dos cursos de graduação e de preparação continuada, sem ignorar a qualidade dos resultados alcançados.	Premiar com incentivos financeiros os professores mais destacados, tais como bônus, diferenças salariais em relação a outros grupos de profissionais e pagamento de benefícios.
Aumentar a seletividade dos professores efetivos, assegurando que apenas os melhores talentos permaneçam na profissão.	Destacamento de professores e gerenciamento: administrar de maneira mais eficiente o modo como os diretores de escola são selecionados.	

Fonte: Labi (2016).

Observamos a reprodução de algumas assertivas famosas porquanto recorrentes de um senso comum pedagógico, quando pretende-se focar no ensino de “conteúdos práticos” para dar ênfase à “dimensão do trabalho docente”, assumindo que essa dimensão se restringe exclusivamente ao trabalho imediatista – secundarizando a formação mais

alargada acerca dos fundamentos. A criação de mecanismos de avaliação da *performance* corrobora essa visão pragmatista e estreitada, coesa aos índices gerados pelas avaliações em larga escala que acabam por estabelecer cobranças exacerbadas, ligadas à uma responsabilização por atingir metas que se traduzem em “recompensas” de mérito individual aos professores(as). A premiação por incentivos financeiros é outro engodo característico de uma política que não deseja melhorar as condições gerais da categoria, mas incutir a competição por certas garantias “bônus” aos professores(as) selecionados(as), baseadas fundamentalmente numa concepção meritocrática e exclusivista.

Apesar de todas essas sugestões serem enxergadas com entusiasmo pelo Labi e por sua equipe, o citado APH reconhecia que muitas dessas proposições para as políticas e programas de formação de professores(as) no Brasil dificilmente seriam assimiladas em sua integralidade por secretarias de educação e pelos demais sistemas educacionais em todo o país, tendo em vista as especificidades e limitações desses. Diante desse diagnóstico, o Labi se propôs a construir um modelo de intervenção e treinamento de docentes que incidisse apenas sobre o segmento da Formação Continuada de Professores (FCP), privilegiando o atendimento e o acompanhamento daqueles profissionais que haviam sido recentemente aprovados em concursos na carreira e que estivessem passando pelo período do estágio probatório. A opção por esse público alvo é sustentada pelo argumento segundo o qual “[...] os primeiros anos de atuação na sala de aula são uma fase de profundo crescimento profissional para o professor, em que são formados os principais hábitos e atitudes que lhe servirão durante toda carreira” (Labi, 2016, p.32). Em outro momento essa escolha é justificada pelo pressuposto de que “[...] a importância dessa fase se torna ainda maior para professores cuja formação universitária deu foco insuficiente às competências e práticas da sala de aula, [...] [em sendo este] o caso da maioria dos professores brasileiros” (Ibidem, p.33).

Com vistas a subsidiar o seu próprio programa de FCP, o Labi buscou “[...] coletar evidências de sistemas com os melhores desempenhos acadêmicos do mundo e criar um *framework* de ação coerente com a realidade dos professores brasileiros” (Ibidem, p.35). É nesta esteira que a pesquisa intitulada *Além da Formação Continuada* (Jensen *et al.*, 2016), financiada pela *Bill & Melina Gates Foundation* e publicada em 2016 pela organização *Learning First* é tomada como ponto de partida para a análise e compreensão de iniciativas em que “[...] as políticas e insumos ‘funcionam’ [...] [propiciando] tanto a melhoria das escolas como [...] o aperfeiçoamento docente” (Labi, 2016, p.39). Entre os

exemplos de sucesso mencionados pela pesquisa estão os sistemas de Hong Kong, Singapura, Shangai e British Columbia. Segundo apontam os dados compilados por esse estudo, tais países se destacam especialmente por conta dos resultados que são alcançados por seus estudantes em testes como o Pisa e que os notabilizam no cenário internacional enquanto sistemas de alta *performance* e exemplos de sucesso a serem copiados e replicados por outras nações.

[...] os estudantes desses sistemas estão à frente [...] [dos de países como] os Estados Unidos, [a] Austrália e a média da União Europeia. [...] o desempenho de um estudante regular de 15 anos nos Estados Unidos está 22 meses atrás de seus colegas em Shangai na habilidade de leitura. A diferença é ainda maior em ciências e chega aos 3 anos para matemática de acordo com o PISA [...] (Labi, 2016, p.42).

Embora cada um desses sistemas disponha de suas próprias características e particularidades, chama atenção o modo com que todos eles parecem possuir algo em comum e que é, justamente, a grande importância atribuída por esses mesmos países às políticas de formação continuada dos seus docentes, tendo em vista, especialmente, o papel indispensável que é desempenhado por essa contenda educativa para a consecução de determinados resultados. Segundo aponta a pesquisa publicada pela *Learning First* em 2016, a decisão tomada por Hong Kong, Singapura, Shangai e British Columbia, quanto à necessidade da redefinição das diretrizes e políticas que organizavam os seus programas de preparação continuada de professores(as), teria sido fundamental para promover as mudanças e resultados atingidos por esses mesmos sistemas de ensino nas últimas edições do Pisa. Entre as transformações mais perceptíveis e que foram induzidas pela reconfiguração de iniciativas circunscritas ao campo da formação docente nesses lugares, assumiram especial relevância as ações que tornaram possível: o desenvolvimento de lideranças na área da formação continuada, a criação de políticas de avaliação dos resultados alcançados por esses mesmos cursos de preparação de docentes e a otimização do tempo e dos recursos empenhados nesse processo. De sorte que a concatenação desses elementos constituiria a marca registrada dos sistemas de alta *performance*, uma vez que tais determinantes se tornariam responsáveis por estruturar e consubstanciar o ciclo de melhorias escolares observados e capitulados pela literatura mencionada (Jensen *et al.*, 2016).

A criação de um programa para selecionar lideranças que são incumbidas da tarefa de organizar e dirigir os cursos de formação continuada nas escolas básicas foi um dos

primeiros movimentos empreendidos pelos tomadores de decisão desses sistemas na direção consolidar uma “cultura” de aprendizado e colaboração entre os seus próprios professores, conforme aponta o Labi (2016).

[Esses docentes] [...] são líderes [naturais] entre os colegas, escolhidos pelo trabalho desenvolvido como educadores. [...] [E isso porquê] mudanças de comportamento entre os professores são mais evidentes quando [...] observações são trazidas por profissionais como eles, reproduzindo práticas eficazes, ao invés de observações trazidas apenas por líderes em uma hierarquia superior (Labi, 2016, p.47).

Nesse sentido, é fundamental que os sistemas de ensino estipulem e identifiquem as competências profissionais que devem ser adquiridas ou desenvolvidas por seus professores(as). De modo que possam ser definidas assim, tanto as metas e os objetivos gerais que deverão ser perseguidos pelos respectivos programas de treinamento prescritos pelas redes educacionais e, ao mesmo tempo, as condições e os critérios necessários para se assegurar a valorização e o reconhecimento das “boas práticas” que são desenvolvidas por alguns docentes nas escolas básicas. A possibilidade de mapear as ações ditas inspiradoras e que são reproduzidas em sala de aula por determinados profissionais representa um fator de suma importância para a consolidação desse tipo de política e para dar corpo à expropriação do conhecimento do professorado (Shiroma; Evangelista, 2015). Esses são os sujeitos que figuram como fortes candidatos a se tornarem potenciais líderes de formação continuada das instituições em que atuam.

Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É aí que as reformas almejam chegar, na ponta do processo, o aluno – de fato, o trabalhador. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 333).

As funções desempenhadas pelos líderes de formação continuada variam de acordo com cada um dos sistemas observados, mas em geral compreendem atribuições que vão desde oferecer mentorias individuais para outros professores até subsidiar os conhecimentos necessários para embasar o plano de aprendizagem de cada uma das unidades de ensino existentes em uma dada rede educacional. Do ponto de vista das ações mais importantes executadas por esses quadros destaca-se, no âmbito do trabalho individual e realizado com cada professor, o acompanhamento e a vigilância de suas práticas ou das ações desempenhadas por eles no cotidiano escolar. Aos líderes de

formação continuada compete a incumbência de dar orientações e aconselhar os professores mais velhos e atuantes na rede, ajudando-os com *feedbacks* que indiquem os acertos e as fragilidades constatadas em relação as atividades desenvolvidas por estes últimos em sala de aula, de modo que cada docente possa estar ciente de quais são as competências que dominam e quais outras ainda precisam adquirir. Ou seja, permanece o processo de depauperação da “[...] formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão”. Trata-se do afastamento cada vez mais violento dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação de acessar e difundir “[...] a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316).

Em alguns dos países que foram citados pelo estudo da *Learning First* (Jansen *et al.*, 2016) esse tipo de trabalho adquire contornos que miram nitidamente a responsabilização do magistério, já que no caso dos professores iniciantes e que estão passando pelo período do estágio probatório, a avaliação empreendida pelos líderes de formação continuada em relação ao seu desempenho em sala de aula torna-se o critério decisivo para aprovação desses docentes nessa etapa da profissão. O mesmo se aplica aos professores mais experientes, uma vez que a validação expressa por parte dos líderes de formação continuada também passa a condicionar a sua progressão ou não na carreira.

No que tange aos aspectos que se relacionam com o tipo de trabalho coletivo que é desempenhado pela figura do líder de formação continuada, ou seja, que é realizado com o conjunto de professores atuantes nas escolas básicas, chama atenção o papel que é assumido por esses sujeitos na organização daquilo que é compreendido pelo Labi (2016) como “comunidades de aprendizagem docente”. No contexto dos países analisados e já mencionados (Jansen *et al.*, 2016) os assim ditos líderes assumem para si a missão de direcionar a pesquisa e a criação de novos modelos de FCP e que sejam pensados sob medida para cada instituição educacional. Para tanto, necessita-se que o líder (escolhido entre os próprios pares) ajude seus colegas professores e a gestão das unidades de ensino a identificarem quais são as necessidades específicas apresentadas para a FCP, tendo em mente o quadro geral das dificuldades e mesmo dos êxitos alcançados pelas escolas atendidas. O que é feito a partir da oferta de determinados itinerários formativos – tais como mini cursos, oficinas e palestras – que são disponibilizados pelos professores líderes às equipes de docentes com as quais estes trabalham, sob o intento de fornecer expertises e habilidades para melhor auxiliá-los no reconhecimento e definição das abordagens ou

estratégias que conformarão a preparação continuada a ser adotada em sua escola ou área de conhecimento específica. No que se refere ao conteúdo abordado nessas primeiras formações e que buscam subsidiar um programa mais amplo e coeso de FCP, assume centralidade o pretensão caráter “colaborativo” e que subjaz a iniciativas de “pesquisa” e “investigação” construídas a muitas mãos, em que docentes contribuem com suas sugestões e conhecimentos. Ao longo dessa dinâmica, os professores líderes buscam direcionar tais “pesquisas”, orientando seus colegas na preparação e planejamento de aulas, procurando por metodologias inovadoras e trazendo questões pertinentes a serem debatidas e respondidas pelos docentes – que passam a compor grupos de discussão e análise sediados em sua própria escola. Eis o momento em que a já vilipendiada formação é socializada entre docentes!

Segundo aponta o Labi (2016), as assim denominadas “comunidades de aprendizagem docente” devem articular a sua atuação a partir da consecução de três movimentos fundamentais caso queiram ser “bem sucedidas” e atinjam a sua finalidade primordial. O primeiro deles diz respeito ao processo de rastreamento das evidências sobre aquilo que dá certo ou não em relação a aprendizagem dos estudantes e que depende da formulação de uma pergunta-problema específica, a qual reflita as dificuldades enfrentadas por cada escola no contexto do seu próprio fazer pedagógico e em relação a instrução do alunado. Sob essas circunstâncias, a coleta e análise de dados que indiquem os “gargalos” da aprendizagem dos discentes denota-se como sendo imprescindível. O segundo movimento, por sua vez, implica na formulação de uma hipótese que responda à pergunta ou situação-problema levantada pelos professores e que indicaria a tomada de decisão do grupo, guiado pelo seu líder, acerca das prioridades que serão estabelecidas com base nas evidências coletadas. A hipótese levantada deve dispor, entre outras coisas, de um conjunto de estratégias de ensino e de novas abordagens a serem incorporadas pelos docentes em sala de aula para assegurar que os alunos aprendam realmente. Esse seria o ponto de partida, em outras palavras, para a criação de um modelo de FCP feito sob medida para cada escola básica, uma vez que o processo de “pesquisa” e “investigação” mencionado conduziria a mudanças efetivas nas práticas docentes e que tenderiam a impactar positivamente os resultados alcançados por essas mesmas escolas em determinados circuitos de avaliação externa. O terceiro e último movimento, porquanto, consistiria na aplicação efetiva desses métodos e proposições no cotidiano escolar, naquele que seria o momento de “agir” e de testar as práticas e as estratégias concebidas e a sua eficácia em sala de aula. Esse último passo remeteria às dinâmicas de

avaliação e checagem dos resultados atingidos por tais programas de FCP, levando em consideração as observações e discussões realizadas entre os próprios professores e ao longo desse processo. Em sendo satisfatórios, os resultados alcançados e materializados ao fim desse tipo de procedimento, caberia às comunidades de aprendizagem docente identificarem e analisar os dados que apontam para as melhorias escolares observadas e que poderiam render a publicação textos ou outros materiais que cumpram a função de divulgar essas mesmas iniciativas, de modo a robustecer o conjunto de evidências sobre aquilo que “funciona” no trabalho com os estudantes. Som óbice disto, o Labi (2016) reforça ainda os três principais objetivos que devem ser alcançados por meio dos esforços empreendidos pelas comunidades de aprendizagem docente com vistas a induzir a melhoria da qualidade da educação pública, quais sejam estes: garantir que os alunos realmente aprendam; construir uma cultura de colaboração entre os próprios professores(as) e focar nos resultados da escola.

Quanto às políticas de avaliação e responsabilização dos cursos de FCP adotadas pelos ditos sistemas de alta *performance*, chamamos atenção para a função que também é desempenhada pelas famigeradas comunidades de aprendizagem docente em relação a execução e implementação de ações que contribuem para a culpabilização da categoria dos trabalhadores(as) do magistério. Pois, se por um lado os líderes de formação continuada dispõem da prerrogativa de avaliar e responsabilizar os professores(as) que são mentorados por eles, por outro os profissionais que são atendidos por esses itinerários formativos e que compõem grupos de trabalho guiados por tais quadros de lideranças também passam a ser “empoderados” pela gestão escolar e demandados por esta a avaliarem o desempenho daqueles que atuam diretamente na organização e condução dos programas de FCP.

Este tipo de responsabilização mais abrangente não diminui o peso de cada elemento levado em consideração na formação continuada. Pelo contrário [...] professores deixam de ser promovidos caso não sejam colaborativos, da mesma forma que mentores não são promovidos quando os professores sob a sua jurisdição não melhoram suas práticas (Labi, 2016, p.48).

Ao se tornarem responsáveis por avaliar o trabalho um do outro, por meio de *feedbacks* que podem alavancar ou impedir a sua progressão na carreira, os líderes de formação continuada e os próprios professores(as) mentorados – que compõem as comunidades de aprendizagem docente – passam a dividir entre si a responsabilidade tanto pelo sucesso quanto pela eventual ineficiência do modelo de FCP adotado por sua escola. Nesse sentido, os líderes de formação continuada e os professores(as) mentorados

se veriam obrigados a colaborar uns com os outros, caso quisessem melhorar os índices alcançados por suas respectivas escolas em avaliações externas e assim obterem *feedbacks* positivos de seus pares. O que levaria o professorado a pressionar os seus líderes pela adoção de conteúdos e referenciais que sejam efetivamente “úteis” aos programas de FCP e que possam ser diretamente aplicados no cotidiano das salas de aula. Ao mesmo tempo esse efeito poderia ser observado também em relação aos líderes de formação continuada e naquilo que concerne ao cumprimento de suas atribuições como direcionadores das ações que embasam o plano de trabalho das comunidades de aprendizagem docente. Haja posto que estes líderes passariam a exigir dos(as) professores(as) que os conteúdos e conhecimentos apreendidos no programa de FCP fossem efetivamente materializados em práticas de ensino, sob pena de que, caso algum(a) professor(a) não se esforçasse para alcançar os objetivos e metas estabelecidas para a sua própria formação continuada, conforme previsto pela comunidade de aprendizagem de que fazem parte, estes podem ser penalizados. De um lado esses(as) professores(as) estão sujeitos a receber uma avaliação negativa por parte de seu líder de formação continuada no que toca às suas práticas, e do outro, podem ser considerados os “responsáveis” por atrapalhar os seus próprios colegas, impedindo que a escola melhorasse os seus índices educacionais, punindo assim, direta e indiretamente, todos os docentes da unidade de ensino a qual estivessem vinculados. As comunidades de aprendizagem podem precipitar-se em verdadeiros mecanismos de autovigilância dos professores(as), inseridas no panoptismo dessa rede de “boas práticas” proposto para a FCP.

Nesta ficção engenhosa, os problemas sociais e econômicos não derivam das negociações da burguesia interna, ao sabor dos interesses de suas várias frações, com o Capital internacional; não derivam das opções econômicas e políticas. Não! Eles decorreriam da ação do professor que não é responsabilizado pelas falhas em sua formação, de seu pequeno investimento em sala de aula, de seu pouco empenho na aprendizagem do aluno, na inovação de métodos e recursos pedagógicos, especialmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias (Shiroma *et al.*, 2017, p. 34-35).

Em se tratando da otimização dos recursos e do tempo despendidos com esse processo de preparação continuada de professores(as), o estudo publicado pela *Learning First* em 2016 ressalta ainda a maneira como as políticas focadas na criação e disseminação de comunidades de aprendizagem docente a serem geridas por seus próprios líderes educacionais colaborariam para tornar mais simples, “efetiva” e “eficaz” essa contenda educativa.

Um dos principais ganhos constatados em relação a aplicação desses modelos de formação continuada, em contraposição a execução de programas percebidos como mais “tradicionais”, seria aquele relativo ao tempo economizado nesse processo, que na percepção do Labi (2016) é muito melhor gasto ou aproveitado pelos sistemas de alta *performance*.

A formação continuada só [...] [é] eficaz quando [...] [se torna] parte da rotina diária de trabalho da escola, quer dizer, separá-la da rotina do professor é contraproducente e limita seus benefícios para professores e estudantes. Dessa forma, o que é de fato necessário é mais tempo para práticas eficazes de formação continuada dentro da vida diária da escola. [...] [não é por acaso que alguns sistemas] tem investido nas escolas para criar mais tempo para os professores [se dedicarem à própria formação continuada], mas não em uma atividade específica separada do ensino e aprendizagem (Labi, 2016, p.77).

O advento da formação continuada realizada *in loco* ou por meio de práticas que remetem ao treinamento em serviço, conforme indica o excerto destacado, pretensamente permitiria que os professores(as) não precisassem mais abdicar de tanto tempo da sua jornada de trabalho para participarem de encontros e eventos formativos. Pois, na medida em que as próprias escolas básicas se tornassem ambientes propícios ao desenvolvimento de atividades de caráter preparatório ou de treinamento desses profissionais e a serem promovidas de modo contínuo, seria muito mais fácil para os líderes de formação continuada reunir e mobilizar grupos específicos de professores(as) quando estes tivessem alguma disponibilidade mínima de tempo em sua rotina letiva – permitindo à todos(as) os(as) trabalhadores(as) do magistério terem acesso a esse tipo de “aperfeiçoamento”. De modo geral, isso seria quase impossível de ser realizado com modelos ou programas mais “tradicionais” de FCP em que, muitas vezes, os docentes precisam se deslocar da sua própria escola até instituições formadoras como universidades e centros de ensino acadêmicos, visando assim a acessar os conteúdos e conhecimentos que seriam fornecidos apenas nesses espaços. Outro argumento utilizado para defender as políticas de FCP, adotadas por sistemas educacionais ditos de alta *performance*, seria o modo como esses programas de capacitação docente, ao privilegiarem itinerários formativos que podem ser desenvolvidos nas próprias escolas básicas, propiciariam um alinhamento muito maior entre as teorias e as práticas de ensino abordadas nestes cursos de “aprimoramento”, impedindo que houvesse algum tipo de desconexão entre os conteúdos apreendidos em tais circuitos formativos e as situações cotidianas vivenciadas pelas professoras(es) em sala de aula.

Embora o Labi e sua equipe demonstrem possuir uma nítida preferência pelos modelos de FCP que valorizem o treinamento em serviço e que sejam organizados a partir de iniciativas como as das comunidades de aprendizagem docente. Nos chama atenção a forma como esse APH também parece se esforçar para transmitir a ideia segundo a qual, ainda que as suas proposições acabem por recusar aqueles expedientes que deem maior ênfase aos conhecimentos científicos e produzidos por instituições formadoras como as universidades públicas e seus centros de pesquisa, essas mesmas formulações não se converteriam necessariamente num movimento de negação dos saberes e acúmulos produzidos no campo da educação. Segundo os estudos financiados e publicados por organizações como a *Learning First*, a *Bill & Melina Gates Foundation* e o próprio Banco Mundial – e nos quais o Labi se inspira –, essas propostas e as escolhas que as conformam enquanto políticas públicas, se apoiam em evidências e indícios que apontam para aquilo que “efetivamente funciona” em termos de fomentar a eficácia e eficiência dos sistemas de ensino. Observa-se as produções das próprias “evidências”, ainda que estas sejam fruto de pesquisas encomendadas, produzidas sobre paradigmas e métodos que nem de longe estão consensualizados dentro da história da pesquisa em educação (Minto, 2023). Portanto, ainda que esses itinerários se organizem e constituam apartados dos tempos e espaços acadêmicos, supostamente tais circunstâncias não impediriam que as produções científicas deixassem de ser transmitidas e/ou acessadas pelos docentes das escolas básicas. Haja posto que, entre as atribuições do líder de formação continuada, afirmam destacar-se a função de selecionar e mapear estudos ou publicações que demonstrem as melhores evidências científicas sobre práticas de ensino a serem analisadas e incorporadas pelas comunidades de aprendizagem docente. Resta dúvida acerca do preparo especial, de tempo e condições de autonomia dessa “liderança”, a fim de que cumpra esse papel de uma espécie de “mentor científico” – e se isso realmente acontece, por que restrito tão somente às “lideranças” e não a todos os professores(as)? Acaba-se estabelecendo uma hierarquia no contato com o saber científico, e no andar de baixo, o professorado de se contentar com o limite “científico” das “boas práticas”.

A suposta satisfação expressa pelos docentes que são o público alvo desse tipo de modelo de FCP e que pretensamente contribuiria para aumentar o engajamento desses mesmos sujeitos em relação aos conteúdos e propostas contempladas por tais itinerários formativos, também é destacada como uma das razões que teriam levado os sistemas supracitados a optarem pela implementação de novas políticas de preparação continuada. E isso porque, ao privilegiarem formatos alternativos e mais dinâmicos, ao invés de

programas com características um tanto conservadores e tradicionais, alguns países teriam conquistado a simpatia de seus professores.

Eu lembro que os treinamentos em Singapura (10-15 anos atrás) eram muito formais, do tipo em que o palestrante chegava e você só escutava. Hoje o treinamento envolve mão na massa; é mais participativo. Saiu do formato centrado no palestrante para o centrado no participante. Como é mais colaborativo eu me envolvo mais, pois eu sei que tenho que dar meu melhor ou o treinamento não tem resultado (Labi, 2016, p.105).

Após oferecer um panorama mais geral e completo do modo de organização e funcionamento dos modelos e programas de FCP adotados por países como Hong Kong, Singapura, Shangai e British Columbia, a equipe do Labi procedeu de modo a realizar uma pequena síntese dos pontos fortes e comuns partilhados por essas mesmas políticas. Sob o intuito de contextualizar essas experiências em face da realidade particular do Brasil, o documento analisado segue retomando e apresentando algumas iniciativas circunscritas ao território nacional e que aplicam alguns desses fundamentos presentes nas políticas dos sistemas supracitados. Na busca de compatibilizar essas tentativas de criação de modelos ou programas ditos “inovadores” no campo da formação docente, que o Labi e outros APHs da classe burguesa acabaram criando o programa intitulado Formação Inicial de Professores (FIP) – cujo plano piloto foi implementado pela Secretária Municipal de Educação da Jacareí, no interior do Estado de São Paulo em 2016.

O nosso Projeto de Formação Inicial de Professores tem como meta a criação, validação e divulgação de um modelo de referência do estágio probatório, em que o professor ingressante seja acompanhado e auxiliado a desenvolver e aprimorar as competências necessárias para garantir a aprendizagem dos alunos na sala de aula (Labi, 2016, p.116).

Para garantir que o FIP fosse desenvolvido da maneira adequada e que a proposta inicialmente concebida pelo Labi e por outras organizações parceiras não fosse deturpada, foi criado um grupo de acompanhamento e planejamento que seria o principal responsável por conduzir a execução desse projeto. Entre os membros que compunham essa espécie de comitê, que é descrito como um time de “especialistas” contratados por APHs que apoiavam o Labi nessa empreitada, destacam-se os representantes de alguns grupos que já são bastante conhecidos e atuantes no campo educacional, tendo em vista a forma com que buscam interferir nas políticas públicas para assegurar a manutenção dos interesses de determinadas frações da classe burguesa no Brasil.

Para garantir a qualidade do desenho, planejamento e acompanhamento do nosso modelo e do piloto, um conselho foi estabelecido e encarregado pela direção do projeto. O Conselho conta com a participação de especialistas reconhecidos no Brasil na área da educação e, em particular, na formação de educadores: profissionais da **Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Singularidades, Fundação SM e Gera Venture** (Labi, 2016, p.118, grifo nosso).

Em suma, o FIP buscava reproduzir a “fórmula de sucesso” dos programas de FCP adotados pelos ditos sistemas de alta *performance*, criando condições para o desenvolvimento lideranças na área da formação continuada, instituindo mecanismos de avaliação e prestação de contas dos resultados atingidos pelos professores(as) ingressantes na carreira e otimizando o tempo e os recursos gastos nesse processo.

[...] o professor e o mentor observam e avaliam as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do estágio probatório. Como em muitos casos internacionais a parceria para a avaliação ocorre entre um mentor, um profissional que é capacitado e que possui vasta experiência no ramo, e o professor que está iniciando a carreira (Labi, 2016, p.120).

Na visão defendida pelo Labi (2016), os coordenadores pedagógicos das escolas básicas seriam aqueles profissionais que melhor atendem aos requisitos exigidos para a atuação de um líder de formação continuada. Haja vista o papel historicamente desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos nas escolas básicas, como uma espécie de supervisor(a) e ao mesmo tempo de parceiro do professorado, seria coerente que esses quadros passassem a exercer a função de mentores dos(as) professores(as) iniciantes, avaliando-os periodicamente e oferecendo orientações individuais sobre aquilo que pode ser aprimorado em relação às práticas desenvolvidas por eles em sala de aula. Para assegurar que os coordenadores pedagógicos realmente pudessem adquirir as habilidades e competências necessárias para atuarem como mentores, o conselho responsável pela implementação do FIP buscou se certificar de que tais expertises seriam assimiladas por esses profissionais. O que foi realizado a partir da oferta de um curso com duração de três meses e organizado em dois módulos presenciais que totalizaram 60 horas e em um módulo adicional de 20 horas, realizado a distância. Todos os itinerários formativos e etapas que compreenderam o processo de “capacitação” mencionado foram conduzidos pelo Instituto Singularidades, cuja plataforma de cursos também foi disponibilizada aos coordenadores que participavam do FIP para realizarem suas atividades e tarefas obrigatórias, de modo a garantir a sua certificação como sujeitos aptos a exercerem a função de mentores(as).

Em se tratando das dimensões avaliadas pelo FIP em relação a atuação dos professores(as) iniciantes e que estariam passando pelo período do estágio probatório, são mencionados três aspectos fundamentais, em sendo estes, aqueles ligados ao: conhecimento, à prática e ao engajamento docente. Ambas as dimensões se desdobram em outras competências e atributos que deveriam ser internalizados pelos docentes tutorados, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 6 – Dimensões a serem trabalhadas e desenvolvidas pelos professores(as) iniciantes no período do estágio probatório segundo as diretrizes do programa FIP

Conhecimento	Prática	Engajamento
Conhecer os conceitos, teoria, diretrizes curriculares e metodologias mais adequadas das diversas áreas que serão trabalhadas no processo ensino-aprendizagem.	Planejar aulas: identificar objetivos de aprendizagem, selecionar e utilizar recursos, materiais didáticos e atividades relevantes, lúdicas, variadas e apropriadas para as faixas etária e de escolaridade.	Adotar perfil de professor-pesquisador.
Conhecer o aluno, saber formar laços afetivos com ele e comunicar altas expectativas para todos.	Adaptar currículos e métodos para atender às características, necessidades e especificidade dos alunos, a fim de que todos possam aprender.	Promover a diversidade e respeitar a diferença.
Saber utilizar recursos de tecnologia digital e da informação para ampliar possibilidades de aprendizagem.	Promover e vivenciar situações com os alunos em que possam ser desenvolvidas autorreflexão, conhecimento das emoções, abertura a novas experiências e resiliência.	Implementar estratégias para envolver as famílias e a comunidade na educação dos alunos.
	Avaliar durante todo o processo educativo e utilizar os resultados para direcionar a aprendizagem.	

Fonte: Labi (2016).

Em última instância, o Labi (2016) afirma que a parceria firmada com a Secretaria Municipal de Educação de Jacareí, além de inovar a maneira como se dava o cumprimento do período de estágio probatório, propriamente dito, conforme estabelecido pela lei orgânica do município e que dispõe sobre as atribuições e deveres do servidor público. Se tornou responsável por dar importantes passos na direção de transformar a rede de ensino mencionada em um sistema pioneiro na implementação de políticas de FPC que atendem aos mais altos “padrões de qualidade” internacional, ademais na medida em que esta iniciativa:

- a) Estabeleceu uma lista de requisitos que deveriam ser atendidos pelos professores(as) ingressante (lista de competências).

- b) Criou processos e mecanismos de acompanhamento pontual das práticas dos professores(as) ingressantes pelo coordenador pedagógico (mentor).
- c) Forneceu assessoria pedagógica a esses docentes a partir do diagnóstico e da observação realizada pelo coordenador pedagógico.
- d) Validou modelos alternativos e customizados, para a realização de formação continuada de professores em âmbito escolar, contrapondo a lógica de massificação das formações, corriqueiramente realizadas pelas secretarias de educação e pelas escolas.

Embora houvesse previsão para a implementação do programa FIP ocorrer ao longo de um período de aproximadamente dois anos, que corresponderia ao biênio 2016-2018, verificamos que o programa piloto foi interrompido ainda no início de 2017, em virtude da troca de gestão ocorrida na prefeitura logo após as eleições de 2016. Conforme nos lembra Freitas (2023), ainda no final de daquele ano, a secretaria de educação tentou realizar um último movimento para assegurar que essa iniciativa fosse assumida pela nova administração “[...] lançando o decreto n. 3579/2016, instituindo o programa como uma política local de educação, em uma tentativa de garantir a continuidade do projeto após a transição do governo municipal, que não surtiu efeito” (Freitas, 2023, p. 90). Durante duas gestões, entre 2012 e 2016, a prefeitura de Jacaré havia sido comandada por Hamilton Ribeiro Mota (PT), quem indicou para o cargo de secretário municipal de educação o nome de João Roberto Costa de Souza. Foi sobre o último ano da gestão desse dirigente em especial, que o programa FIP passou a ser implementado. O ex-secretário municipal de educação ocupou durante oito anos consecutivos (2012-2015; 2012-2016) o cargo de chefe da pasta e desde 2014 integrava a jurisdição brasileira do programa de Parcerias com Líderes Globais em Educação da OCDE. Em 2015, João Roberto foi convidado pela *Bill & Melinda Gates Foundation* para integrar o Grupo de Trabalho internacional do projeto denominado *Initial Teacher Education*, voltado para o intercâmbio de experiências e práticas na Formação de Professores²⁵. O que explica o

²⁵ Todas essas informações foram coletadas no currículo do próprio ex-secretário de educação de Jacaré, disponível na plataforma *Lattes*. Disponível em: (<http://lattes.cnpq.br/5920693403833476>). Acesso em: 20 dez. 2024.

empenho pessoal e a insistência do ex-secretário em levar a termo o projeto capitaneado pelo Labi, ainda que no último ano de sua gestão e mesmo não havendo garantias da possibilidade de dar continuidade a essa política posteriormente.

Após a Secretaria Municipal de Educação de Jacareí ter optado pela descontinuidade da execução do FIP em 2017, o Labi também parece não ter se dedicado a nenhum outro empreendimento semelhante. O site que hospedava a página online desse APH burguês encontra-se fora do ar desde então. As contas do *Youtube* e do *Linkedin* do Labi também seguem inativas há alguns anos e as últimas reportagens a que tivemos acesso e que repercutiram a atuação desse grupo, remetem aos eventos de lançamento do FIP, ocorrido em meados de abril de 2016, e do livro *Por uma nova formação continuada* (2016), realizado por ocasião da assinatura da carta de criação do Ceipe-FGV, em novembro daquele mesmo ano. O que nos leva a crer que esse APH provavelmente tenha fechado as portas e sido desativado ainda em 2017.

A análise dos conteúdos e proposições erigidas pela literatura supracitada (Labi, 2016) nos permitem inferir algumas possíveis sínteses. Um primeiro aspecto relevante é aquele que diz respeito ao tipo de função que os líderes educacionais poderiam exercer quando atuassem na coordenação e promoção de esforços relacionados aos programas de FCP. Até então a literatura disponível e veiculada pelo Ceipe-FGV, além das falas expressas por Cláudia Costin em alguns eventos públicos e entrevistas, davam conta de delimitar o tipo de tarefa que deveria ser cumprida pelos ditos líderes educacionais quando estes ocupassem os cargos de gestores e administradores dos sistemas de ensino. Entretanto, ainda restavam algumas dúvidas acerca do tipo de função que poderia ser desempenhada por essas “lideranças” quando exercidas por professores(as) ou outros tipos de profissionais vinculados à carreira do magistério. Nesse sentido, cremos que a obra analisada preencheu essa lacuna, demonstrando o modo com que, ao compreender um conceito mais alargado de funções que podem ser desenvolvidas pelos ditos líderes educacionais, inclusive quando estes são docentes regulares das redes de ensino, revelam-se as tarefas que são exercidas pelos líderes de FCP; as quais compreendem o processo de vigilância das práticas individuais de cada professor(a) e mesmo do grupo submetido a esse tipo de “formação”, a partir da prescrição de metas e objetivos fixados para serem cumpridos por uma dada escola, cabendo inclusive a penalização daqueles profissionais que não se “esforçarem” pra atingir os resultados almejados. Ambos os pressupostos podem ser constatados tanto por parte das experiências internacionais relatadas pela pesquisa encomendada pela *Bill & Melinda Gates Foundation* (Jesen *et al.*, 2016) e na

qual o Labi se inspirou, quanto pelas diretrizes do próprio projeto FIP, idealizado para “inovar” a formação continuada de professores(as).

Um segundo aspecto a ser levado em consideração é aquele que denota a estratégia fundamental utilizada pelos intelectuais orgânicos da burguesia e por seus APHs para influenciarem a atividade vital desempenhada pela categoria docente no Brasil, tendo como foco de sua atuação a promoção de medidas que buscam cooptar a contenda da FCP. Ainda que o CNE tenha aprovado novas DCNs para os cursos de habilitação para a docência em 2019, contando inclusive com a criação de uma BNC para formação de professores(as), há certa dificuldade, seja para o MEC ou qualquer outro órgão do governo federal, de acompanhar mais de perto se essas determinações estão sendo efetivamente cumpridas por todas as IES do país. A constatação desse fato parece ter levado os intelectuais orgânicos da burguesia a construírem um consenso interno de que, enquanto a preparação de docentes estiver circunscrita ao ambiente universitário seria muito difícil controlar as determinantes envolvidas nesse processo e assim formar o tipo de professor(a) que o capital considera ideal. Nesse sentido, o investimento em programas FCP seria muito mais vantajoso para a burguesia brasileira, dado o modo como, a partir desses expedientes as condições objetivas e subjetivas relacionadas a execução do trabalho docente poderiam ser controladas mais facilmente e especialmente se nos lembrarmos que essa é uma atribuição da qual dispõe as próprias secretarias de educação, passando por decisões que são tomadas pelos gestores públicos vinculados a organizações como a Undime e o Consed. Esses gestores ficam encarregados de determinar sobre quais circunstâncias os programas de preparação continuada serão executados nas redes de ensino que eles administram, compreendendo questões que passam pela concepção teórica a ser assumida por esses itinerários e seus conteúdos e chegando até a escolha das organizações ou empresas que irão prover tais cursos – e que na maior parte do tempo são APHs burgueses. Ao focar nessa contenda formativa, a proposta elaborada e colocada em prática pelo Labi e com o apoio de outros APHs burgueses, assim como todos os outros exemplos majoritariamente descritos pela literatura hegemônica que trata desse tema, conforme demonstrado pelo livro supracitado (Labi, 2016), indicam que essa vem sendo a grande aposta da classe dominante para tornar ainda mais efetiva a subsunção real do trabalho docente ao capital. Outrossim, cabe ressaltarmos que ambas as instâncias formativas, tanto a FCP quanto a preparação inicial, continuam a ser alvos da atuação burguesa por parte de seus intelectuais orgânicos e APHs, constituindo importantes

flancos para a ampliação do processo de dominação ideológica exercida pelo bloco histórico hegemônico sobre os subalternos.

Outro aspecto que nos chamou atenção trata da indissociabilidade entre as dimensões do “trabalho colaborativo”, da pseudo investigação “científica” empreendida pelos professores(as) que compõem as comunidades de aprendizagem docente e da chancela a que este processo está sujeito por parte dos líderes de FCP. A maneira como essas investigações são conduzidas, buscando a resolução de problemas pré-determinados e presentes no cotidiano da escola, ressaltam o apelo a uma perspectiva de ciência que é pautada por um caráter utilitarista e pragmático. Nesse sentido, tais “pesquisas” abdicam de quaisquer horizontes teóricos e epistemológicos e que são indispensáveis a compreensão de importantes dimensões da realidade concreta. Tal desconhecimento e desvinculação a uma concepção teórica mais sólida é justamente o que torna mais palatável a crença por parte desses docentes “pesquisadores(as)”, que são convencidos por seus líderes de formação continuada, a acreditarem nas “evidências” de estudos que são financiados e patrocinados por organizações financeiras e privadas que projetam um perfil de professor(a) a ser alcançado pelos trabalhadores(as) da educação que é simplesmente irrealizável. É impossível observar essa dinâmica e não traçar paralelos com a criação do modelo de produção toyotista, adotado por fábricas de veículos automotivos no início dos anos 1970 para realizar a gestão e organização do trabalho dos funcionários dessas empresas. Nessa lógica, os trabalhadores(as) da indústria eram divididos em equipes que se tornavam responsáveis tanto por vigiar e cobrar os próprios colegas por melhores resultados em sua produtividade na execução de determinadas tarefas quanto também eram demandados a utilizar sua “criatividade” para resolver problemas inesperados que surgiam nas linhas de montagem e assim prevenir perdas ou prejuízos (Antunes, 2009). As comunidades de aprendizagem docente e a sua gestão por parte dos líderes de FCP nos parece operar de maneira semelhante, utilizando-se do trabalho “colaborativo” dos professores(as) para resolver e prevenir problemas que não deveriam ocupar a centralidade do debate educacional, tais como a necessidade de melhorar índices e metas. Chamar esse tipo de atividade de “pesquisa” ou de “investigação científica” é um equívoco sem igual, dadas as questões e problemáticas que esses empreendimentos buscam resolver no interior da escola básica e os meios pelos quais realizam esse percurso.

Uma última questão a ser ressaltada é a maneira como os exemplos internacionais e relatados pela literatura hegemônica analisada, que trata da pauta da preparação de

professores(as), demandam incessantemente a existência de DCNs para a formação docente que prescrevam um conjunto de habilidades e competências a serem dominadas pelos(as) trabalhadores(as) da educação e egressos(as) dos cursos de licenciatura. Sem a existência desse documento parte das políticas “exitosas” que foram implementadas por outros países não poderiam ser levadas a termo. Uma vez que a criação de parâmetros para medir a “eficiência” e a “eficácia” dos professores(as), materializada sob a forma de uma lista de competências e habilidades endereçadas a essa categoria, passa a se tornar a pedra fundamental em que se baseiam tais políticas, seja para avaliar ou para penalizar aqueles profissionais da carreira do magistério que não atendessem aos requisitos inaugurados por essas diretrizes com vistas a condicionar aquilo que seria a “boa” atuação docente. Esse mesmo movimento também foi seguido pelo projeto FIP em sua curta duração, a partir da criação de uma lista de requisitos e competências que deveriam ser dominadas pelos professores(as) ingressantes na rede municipal de ensino de Jacareí até o fim do seu período probatório e que avaliavam distintas dimensões de sua prática docente. Nesse sentido, nos parece que essa é uma importante reivindicação que deve ganhar corpo no futuro e dominar o debate que trata da aprovação de novas DCNs para os cursos de licenciatura e pedagogia no Brasil, de sorte que a criação de algo semelhante a um documento que estabelece tal “perfil de competências” significaria um grande avanço na direção da implementação de políticas como as descritas anteriormente; as quais exercem um rígido controle e vigilância sobre o trabalho docente, além de intensificar processos de culpabilização e desvalorização da carreira do magistério.

A obra intitulada *Educação em pauta: uma agenda para o país* (Castro & Callou, 2018), organizada por Maria Helena de Castro e Raphael Callou, estava entre alguns dos únicos livros disponibilizados pelo Centro em sua página *online*. O que demonstra certo grau de importância desse material na atuação do APH, ainda que não tenha sido diretamente concebida por ele. A referida publicação foi editada e distribuída pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) para a Educação, a Ciência e a Cultura cuja representação no Brasil foi chefiada por Raphael Callou entre os anos de 2018 e 2023. A proposta central do livro consiste em reunir “[...] renomados expertos de diferentes áreas do setor educacional para debaterem e proporem soluções, a partir de um espectro pluripartidário, para alguns dos principais desafios postos para os próximos governantes na área educacional²⁶” (Callou, 2018, p.7). Entre os vários temas abordados

²⁶ Uma nova edição desse material foi publicada também em 2022, tematizando as agendas e pautas prioritárias que deveriam ser assumidas pelos governos federal e estadual no campo da educação,

pelos textos que compõem a mencionada literatura destacam-se: as discussões acerca da necessidade da mobilização dos esforços de Estados e municípios em conjunto com o MEC para assegurar a implementação da BNCC e da contrarreforma do EM, assim como para garantir que ocorressem melhorias no campo da formação docente e fossem pensadas soluções capazes de superar os desafios colocados para o financiamento da educação pública. Embora tivéssemos a intenção inicial de analisar somente o texto escrito por Guiomar Namo de Mello para essa coletânea e que trata especificamente da pauta da FP, optamos por selecionar também as literaturas produzidos por Maria Helena de Castro e pela própria Cláudia Costin para esse livro²⁷. Tal escolha se justifica pelo fato de que ambos os escritos tocam, ainda que indiretamente, em questões atinentes ao processo de preparação inicial e continuada de docentes, bem como assinalam a sua importância para implementação da nova BNCC e da contrarreforma do EM.

O texto escrito por Maria Helena Guimarães de Castro, intitulado *Desafios para a implementação da BNCC* (2018), é o primeiro que abre a coletânea de literaturas reunidas por essa publicação. A autora defende a ideia de que o “Brasil não [teria] [...] o direito de errar” (Castro, 2018, p.9) na definição das prioridades e demandas que deveriam ser atendidas por suas políticas educacionais ao fim da segunda década do século XXI. Pois, embora muitos acertos e avanços tenham sido constatados desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação da Lei n. 9.394/1996, sobretudo no âmbito da educação pública, tais como a promoção da universalização do ensino básico e a ampliação do seu acesso às populações mais pauperizadas, alguns outros indicadores sinalizariam para uma estagnação de importantes aspectos relacionados a qualidade da escola pública. Entre os índices tidos como mais preocupantes por Maria Helena de Castro, destacam-se os números relacionados à evasão escolar nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, bem como a elevada quantidade de estudantes que ainda vêm cursado os anos finais da educação básica fora da idade adequada. A esses dados soma-se também a constatação de que a grande maioria de egressos do ensino regular acabam não dando continuidade aos seus estudos no nível superior, o que na leitura dessa intelectual orgânica da burguesia contribuiria para a exclusão social desses jovens.

incorporando novas metas a serem atingidas pelos sistemas de ensino estatais nos próximos quatro anos. Naquilo que nos parece ser, porquanto, um nítido movimento para influenciar a sociedade política e fazer com que ela se comprometesse com as demandas que são reivindicadas por OM e APHs da classe burguesa para escola pública no Brasil.

²⁷ Além do que, como demonstrado, essas intelectuais orgânicas da burguesia também contribuem há décadas com suas formulações para assegurar a manutenção da hegemonia da classe dominante na seara educacional, não podendo ser ignoradas ou desprezadas.

A trajetória escolar do Brasil é absolutamente incompatível com um país que se encontra entre as 10 maiores economias do mundo, mas bastante compatível com o grau de desigualdade social e econômica que persiste, em grande medida responsável pelos baixíssimos índices de produtividade e pela elevada concentração da renda (Castro, 2018, p.9).

Ao menos duas determinantes poderiam ser apontadas como as principais culpadas por este quadro, conforme destaca a autora, quais sejam: de um lado, a baixa qualidade do ensino público e do outro as enormes desigualdades constatadas em relação as aprendizagens do alunado. A baixa qualidade das escolas estatais seria atestada, principalmente, por indicadores como o Ideb, além da análise desagregada de outros resultados alcançados pelos sistemas públicos de ensino em avaliações promovidas pelo Saeb e que aferem a proficiência dos estudantes em áreas do conhecimento específicas. Entre os dados que são considerados mais preocupantes pela autora estão aqueles relacionados às altas taxas de reprovação escolar constatadas ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental – as quais seriam responsáveis por fazer a evasão aumentar nos anos seguintes. A alfabetização seria outra área que inspira cuidados, haja vista que 50% dos alunos não saberiam ler nem escrever ao final do terceiro ano do ensino fundamental, enquanto que números atualizados dão conta de que essa estatística chegaria ao patamar de aproximadamente de 70% nas regiões Norte e Nordeste, segundo apontou o Senso da Educação Básica de 2016, produzido pelo Inep, revelando as grandes desigualdades das aprendizagens que possuem alunos(as) de diferentes regiões do país. Os resultados da avaliação do Saeb para o 9º ano também estariam deixando a desejar, uma vez que a edição de 2017 desse teste mostrou que 60% dos estudantes encontravam-se no nível insuficiente de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, segundo apontou o Inep. Dado semelhante teria sido aferido também na avaliação dos estudantes concluintes do EM naquele mesmo ano, em que 71% dos finalistas dessa etapa também estariam no nível insuficiente de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Esse quadro explica, por exemplo, a baixa proporção de egressos do ensino médio que ingressa nas universidades, os elevados índices de evasão no ensino médio e no ensino superior, a falta de preparo dos jovens para se inserir no mundo do trabalho e os elevados índices de desemprego, especialmente entre a população de 18 a 29 anos (Castro, 2018, p.10).

A solução defendida pela autora para a superação de todos esses problemas seria a reformulação curricular tanto das etapas do Ensino Fundamental quanto do segmento

que corresponde aos anos finais da educação básica, possibilitada pela implementação da nova BNCC e contrarreforma do EM. Ambas as políticas contribuiriam, segundo sua posição, para oferecer aos estudantes brasileiros os conhecimentos, as competências e as habilidades requeridas à adaptação e melhor colocação no mundo do trabalho e ao bem viver no contexto do século 21, enquanto que no nível do EM, tenderiam a tornar essa etapa muito mais atraente para os jovens e adolescentes.

Ao tratar especificamente da BNCC, Maria Helena de Castro defende que esta seria a política educacional mais acertada aprovada pelo MEC nas últimas décadas, tendo em vista o seu compromisso com a melhoria da “qualidade” da educação pública e em assegurar maior “equidade” a todos aqueles que dependem das escolas estatais para acessar o ensino básico.

O Brasil tem um enorme desafio estratégico: assegurar mais bem-estar a todos e a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, formar pessoas qualificadas, aumentar a produtividade, ampliar a participação social de todos os cidadãos e melhorar a qualidade de vida e dos serviços. A BNCC é um compromisso do Estado brasileiro para assegurar os direitos de aprendizagem para todos, qualidade e mais equidade na educação (Castro, 2018, p.12).

Nesse sentido, a autora chama atenção para o fato de que, embora a citada política ensejasse uma grande chance de promoção de mudanças no quadro da educação pública no Brasil, seus efeitos e eficácia só poderiam ser sentidos na realidade vivenciada pelos profissionais e usuários dos sistemas educacionais em todo o país, caso a BNCC fosse corretamente aplicada e implementada por Estados e municípios. Para tanto, seria necessária a definição de estratégias adequadas para a sua execução efetiva, apoiadas pelo MEC, por organizações como a Undime e o Consed, e que tornassem possível a contextualização desse arcabouço legal em face das diferentes realidades locais e regionais presentes em distintas unidades da federação, além do acompanhamento e fiscalização desse processo por parte dos órgãos ou instâncias competentes. Em outras palavras, Maria Helena de Castro chama atenção para a necessária continuidade, por parte dos mandatários que seriam eleitos no pleito de 2018, dos trabalhos que já teriam sido iniciados por gestões anteriores no processo de consubstanciação da BNCC em currículos, em projetos políticos pedagógicos que deveriam nortear as ações desenvolvidas por cada escola nos sistemas de ensino e de avaliações processuais do progresso relativo a esse movimento. De sorte que a BNCC pudesse, desse modo, ser assumida pelos gestores educacionais como uma política permanente e de Estado, ao

invés de uma iniciativa episódica e circunscrita a um determinado grupo ou partido político.

Castro encerra seu texto prescrevendo algumas recomendações específicas e que julga serem válidas para assegurar o sucesso dos gestores e de secretarias de educação no processo de adoção da BNCC. Entre as quais destacam-se a necessidade: do fortalecimento do regime de colaboração entre a União os estados e municípios, de modo que o governo federal pudesse assegurar apoio técnico e financeiro a estes últimos, para que eles conseguissem elaborar e revisar os seus currículos; além de se adequarem às avaliações nacionais e à BNCC; se assegurar o investimento necessário na formação de líderes para a gestão do currículo e se conceder prioridade total à formação de professores. Estas duas últimas recomendações nos chamaram mais atenção, dado o fato de que focalizam especialmente a preparação de docentes e de outros quadros de profissionais atuantes nas escolas públicas para assegurar a “correta” implementação da BNCC. Segundo essa premissa, a eficácia da citada política dependeria primordialmente do “engajamento” desses sujeitos no processo de revisão e construção tanto dos currículos escolares que organizam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, e que a partir de então deveriam levar em consideração o ensino de competências e habilidades específicas, quanto dos projetos pedagógicos de suas escolas e que também deveriam assegurar que a Base fosse cumprida. A “aposta” sustentada por Castro supunha que, caso o MEC cumprisse corretamente o seu papel e as atribuições que lhe competiriam, apoiando e promovendo programas de formação continuada que adequadamente “preparassem” os líderes de gestão do currículo de cada unidade de ensino para monitorarem seus professores(as) no cumprimento da BNCC, além de treinar os próprios docentes para utilizarem esse referencial, não haveria possibilidade de essa política dar errado. Diante da constatação de qualquer falha ou ineficiência tida em relação às promessas feitas por essa legislação, estas decorreriam da má atuação docente e não do novo arcabouço legal que conforma a BNCC.

O texto escrito por Cláudia Costin intitulado *Construindo equidade na educação brasileira* (Costin, 2018) aparece na ordem subsequente, quase que numa lógica de complemento àquele que foi concebido por sua parceira e aliada no TpE. Ao invés de se deter na análise dos condicionantes internos que estariam impedindo a escola pública brasileira de realizar o seu potencial máximo, Costin busca rememorar alguns dos principais compromissos assumidos por representantes da sociedade política de nosso país junto a determinados OM e o quão distantes estaríamos de cumprir com essas

obrigações. Esse fato indicaria o desempenho “aquém do esperado” e ainda “insuficiente” alcançado pelos sistemas de ensino públicos do Brasil e dos demais países de capitalismo dependente que se encontram em situação semelhante. O ponto de partida da reflexão desenvolvida pela então diretora e fundadora do Ceipe-FGV, retoma as decisões ratificadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2015, quando foram aprovados os ODS. Como parte das obrigações a serem cumpridas pelos países membros da ONU para alcançar os objetivos da agenda 2030, o ODS-4 estabelecia que estas nações buscassem “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (ONU, 2015 *apud* Costin, 2018, p.36). Entretanto, Costin argumenta que o Brasil teria grandes dificuldades para atingir essa meta em especial, tendo em vista o desempenho apresentado pelo país nas últimas edições do Pisa. Segundo nos lembra a autora “[...] em 2015, o Brasil se colocou em 66º lugar em Matemática, 63º em Ciências e 59º em Leitura e Interpretação de Textos entre 70 economias que tiveram os resultados divulgados” (Costin, 2018, p.36). Em paralelo a esse cenário, teríamos ainda o contexto de uma acelerada transformação ocorrendo no mundo do trabalho, em que inúmeras funções e atividades vêm sendo substituídas por máquinas, gerando a extinção de alguns postos de trabalho. Sob tais circunstâncias, caberia a escola pública, na visão de Costin, também responder a esse movimento, reprogramando o seu currículo e se reinventando para educar as novas gerações. É diante dessas “inquietações”, sobretudo, que a autora indaga quais políticas públicas poderiam ser implementadas pelo Estado estrito para colocar o Brasil e sua educação no “rumo certo”? Em sua leitura, três tipos de políticas focalizadas seriam indispensáveis para permitir ao país atingir patamares aceitáveis de eficiência e “qualidade” em seus índices educacionais, quais fossem: investir no currículo e na produção de materiais para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, apostar em iniciativas para melhor formar e selecionar professores(as) e implementar estratégias para garantir a equidade no sistema. Apesar de destacar a importância de todas essas políticas para promover a melhoria da escola e da educação públicas brasileiras, Costin escolhe se deter do último segmento, sob a justificativa de que,

[...] além de termos um sistema educacional de reduzida qualidade, há profundas diferenças sociais e geográficas [...]. Temos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade extrema, em favelas conflagradas, em condições sanitárias precárias e eles também têm direito a educação de qualidade (Costin, 2018, pp. 36-37).

A partir de então, Costin busca retomar o contexto histórico percorrido por inúmeros países em sua busca para tornar efetivo o acesso de suas populações à educação básica. Todavia, a autora chama atenção para o momento em que, aos poucos, os governos desses países, dentre os quais, o próprio Brasil, teriam se dado conta de que apenas ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos à educação formal não bastaria para combater as desigualdades que os acometem, sobretudo se esse movimento não viesse acompanhado da promoção e garantia de equidade no atendimento de suas necessidades educacionais mais prementes. Nas palavras de Costin “[...]é apenas na segunda década do ano 2000 que os organismos internacionais começam a mencionar a crise de aprendizagem nos países em desenvolvimento, embora a OCDE já falasse de equidade [...] [muito antes disso]” (Costin, 2018, p.38). Contudo, teria sido a partir de meados de 2013 que esse tipo de discussão começou a ganhar mais espaço em fóruns internacionais, quando alguns pesquisadores passaram a defender a ideia segundo a qual, o processo de escolarização não poderia ser confundido com a satisfação efetiva das necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Pois, embora os países de capitalismo dependente tivessem obtido algum êxito em sua empreitada de assegurar o acesso e a ampliação do direito à escolarização aos seus cidadãos, crianças e jovens, estes mesmos países estariam, por outro lado fracassando na tarefa de lhes assegurar aprendizagens mais significativas. Uma vez que a já “debilitada” qualidade da educação fornecida por suas escolas públicas, atestada por testes como o Pisa, não seria capaz de assegurar oportunidades de inserção e mesmo de ascensão social para os ditos grupos mais “vulneráveis”. A forma perfeita de solucionar esse impasse seria reconhecer “[...] que precisamos mudar isso na educação brasileira. Temos que garantir educação de qualidade, o que se traduz em aprendizagem para todos” (Costin, 2018, p.32).

Entre as principais estratégias listadas por Costin (2018) para assegurar a equidade na educação brasileira, salta aos olhos a centralidade que é atribuída por essa figura as funções desempenhadas pelos profissionais do magistério e como a sua atuação seria imprescindível para bem atender os grupos descritos como “vulneráveis”.

Algumas propostas gerais afetam a equidade, como garantir que professores sejam contratados para 40 horas de trabalho, como os demais profissionais, melhorar a formação inicial, associando-a à preparação para uma profissão e não apenas um curso sobre os pilares da área, e contar com um currículo claro, definindo competências a serem desenvolvidas por todos (Costin, 2018, p.39).

Além dessas recomendações de caráter mais geral e que dizem respeito ao professorado, bem como à execução de atividades que compreendem a sua atividade vital. A autora lista como sendo uma outra estratégia importante para se atingir o alcance da equidade nos sistemas públicos de ensino a adoção de políticas que busquem lotar os “melhores” professores em escolas que atendem aos alunos mais carentes.

Hoje as escolas em áreas de risco tendem a ser atendidas por professores mais inexperientes ou recentemente admitidos. **Há exceções a essa regra, com professores brilhantes que optam por dar maior significado a sua vida profissional**, mas o reconhecimento para o papel que desempenham ainda é pequeno (Costin, 2018, p.39, grifo nosso).

Costin argumenta que a grande falta de professores(as) percebida em redes de ensino por todo o país sempre foi sentida de maneira ainda mais intensa em localidades mais carentes e que atendem às populações ditas “vulneráveis”. Haveria, assim, a necessidade dos docentes que atuam nesses territórios serem recompensados de alguma forma, seja por meio do pagamento de uma remuneração mais elevada do que aquela que é oferecida a outros profissionais ou mediante a condição de que esse tempo de exercício na função possa contar mais pontos na carreira e contribuir para os processos de progressão e ascensão na profissão.

Outra estratégia considerada importante para assegurar a promoção da equidade seria aquela que aposta na ampliação da oferta de matrículas de tempo integral ou de jornadas mais longas para os estudantes que residem em áreas de grande “vulnerabilidade” social. À época, Costin mencionou que ao menos dois modelos poderiam ser adotados por governos que se interessassem por essa proposta. A primeira opção seria a do projeto das escolas de tempo integral desenvolvido por Estados da região nordeste do país e dentre os quais destaca-se o modelo de Pernambuco, cujo plano piloto havia sido concebido e executado pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE). Aparentemente as escolas de Pernambuco teriam alcançado bons resultados desde a adoção do modelo de tempo integral, uma vez que aumentaram o seu próprio Ideb e diminuíram taxas de evasão, mostrando que “[...] mesmo em áreas de grande vulnerabilidade, a educação pode compensar diferenças sociais relevantes” (Costin, 2018, p.40), estratégia de ressaltar a “eficiência com pouco” e induzir a racionalidade de *gestão da pobreza* já conhecidas. A segunda opção, seria a pura e simples extensão da carga horária correspondente ao tempo que os estudantes passam na escola, especialmente com a oferta de atividades de reforço no contraturno, mas que para surtir efeito deveriam ser

“[...] bem organizadas e [contar] com abordagens que permitam certa personalização da aprendizagem” (Costin, 2018, p.41).

A última estratégia listada por Costin para assegurar a equidade nos sistemas de ensino é aquela que diz respeito ao fomento de um maior uso das TICs por parte das escolas em situação de “vulnerabilidade” social, estratégia da assim chamada inclusão digital (Brasil 2023). Segundo indica a autora, instituições localizadas em zonas rurais ou áreas de conflito, por exemplo, são aquelas que costumam apresentar os maiores índices de evasão e abandono por parte dos estudantes. Não por acaso, tais escolas também enfrentam grandes dificuldades para atrair, contratar e reter docentes – o que representaria mais um complicador para assegurar a oferta de aulas regulares. Ressalta-se que estudantes que já apresentam certa defasagem pelas condições históricas de trabalho e formação são ainda mais penalizados com a ausência de professores estatutários e condições de funcionamento das escolas. Sem embargo, Costin enxerga com bons olhos quaisquer iniciativas que busquem se valer de materiais ou ferramentas que subsidiem a ação docente e se utilizem das TICs para essa finalidade, uma vez que, na sua visão, esse tipo de prática poderia tornar as aulas muito mais “ricas” e “interessantes”. Além do mais, a autora argumenta que o acesso a essas tecnologias por parte de docentes e alunos poderia possibilitar, tanto a manutenção do calendário escolar por meio de estratégias de ensino híbrido e em situações que aulas precisem ser suspensas, quanto também ofereceria aos discentes a chance de retomar e estudar os conteúdos que deveriam ter sido aprendidos presencialmente com muito mais “qualidade”. A própria BNCC também sinalizaria para essa possibilidade, de sorte que a sua aprovação e implementação recentes teriam tornado muito mais fácil o acesso a conteúdos que são direcionados a adaptação de aulas em formato remoto e que já estariam disponíveis em diversas plataformas *online*. Tais serviços, inclusive, já poderiam até mesmo ser contratados por redes e sistemas de ensino, caso houvesse interesse dos gestores e disponibilidade de recursos para financiá-los. Desse modo, Costin defende que a contratação de plataformas desse tipo e a aplicação focalizada de estratégias de ensino híbrido direcionadas às escolas ditas mais “vulneráveis” representariam uma medida de “[...] ação afirmativa [...] [cuja] prioridade na alocação de recursos ajudaria a diminuir os *déficits* existentes e tornar o trabalho pedagógico mais rico” (Costin, 2018, p.42).

Após finalizar a indicação das estratégias e ações que acredita serem fundamentais para suprir as necessidades educacionais dos grupos ditos “vulneráveis” a referida intelectual orgânica da burguesia se encaminha para as considerações finais do seu texto.

Num primeiro movimento a autora define aquilo que representa, na sua visão, o atendimento da famigerada equidade e que consistiria em “[...] aceitar as diferenças e priorizar os que têm mais dificuldade em aprender” (Costin, 2018, p.43). Costin sustenta que “Sem isso, podemos eventualmente melhorar a qualidade da educação, mas alimentaremos o duto que [...] conduz alunos diretamente dos bancos escolares ao crime e à violência resultante da exclusão e da desigualdade” (Costin, 2018, p.45) atribuindo desse modo, a escola e a educação públicas, o cumprimento de desígnios que correspondem a outros setores da burocracia estatal, como as secretárias de segurança e assistência social, por exemplo.

O texto escrito por Guiomar Namo de Mello, intitulado *Formação Inicial e Continuada de Professores* (Mello, 2018), enfeixa o conjunto de bibliografias selecionadas para serem analisadas por nossa pesquisa no interior dessa publicação. A despeito das produções mencionados, essa literatura aborda as descobertas empreendidas por pesquisas no campo da FP ao longo das últimas décadas e que teriam inspirado mudanças profundas nas políticas de preparação de docentes adotadas por inúmeros países. Segundo aponta a autora, a importância de se ter “bons” professores(as) atuantes na educação básica seria uma “unanimidade na sociedade e nos meios educacionais” (Mello, 2018, p.67). O que explicaria o modo como o debate sobre a necessidade da criação e aprovação de novas DCNs para os cursos de licenciaturas, que começava a ser discutidas pelo CNE à época, teria aparentemente gerado menos divergências do que outros aspectos atinentes à elaboração e implementação da própria BNCC – indicando existir algum tipo de consensualidade em torno desta pauta, tanto entre os conselheiros do CNE quanto no âmbito do próprio debate público.

É a partir de então que Namo de Mello retoma o contexto histórico por trás das discussões e conhecimentos científicos acumulados no campo da FP, realizando uma espécie de estado da arte das pesquisas relacionadas a essa temática. No contexto das décadas de 1960 e 1970, algumas primeiras investigações foram conduzidas por estudiosos com o intuito de descobrir quais determinantes seriam responsáveis por fazer com que os estudantes das escolas básicas obtivessem sucesso em sua trajetória educacional. Os resultados desses estudos teriam constatado que 90% do êxito alcançado pelo alunado em seu processo de instrução elementar seria “determinado por sua origem social e pela cultura de socialização familiar, que não são fatores [passíveis de serem] controlados pelas [...] [políticas educacionais]” (Mello, 2018, p. 68). Embora essas constatações tenham sido as principais culpadas por gerarem um clima de pessimismo

entre os próprios pesquisadores na área da educação naquele período, abalando a crença de que a escola e a educação públicas poderiam combater e reduzir as desigualdades sociais. Alguns outros estudiosos decidiram investigar o impacto que os fatores intraescolares exerciam sobre a aprendizagem dos estudantes, dentre os quais assume centralidade o papel exercido pelos(as) professores(as). Os resultados das primeiras pesquisas desenvolvidas com base nesse viés foram publicados no final da primeira década dos anos 2000, indicando haver alguma relação direta entre a maior “eficiência” e a “qualidade” do trabalho docente e os resultados da aprendizagem demonstrados pelos estudantes. As considerações mais eloquentes que tratam desse debate foram reafirmadas pelo relatório *Teachers Matter* da OCDE, publicado em 2006, o qual afirma que:

Existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos Alunos. Existe também considerável evidência de que os professores variam quanto à sua eficácia. [...] O ensino é um trabalho exigente e nem todos conseguem ser bons professores e manter esse padrão ao longo do tempo (Ocde, 2006 *apud* Mello, 2018, p.68).

Segundo aponta a autora, o desenvolvimento de um sistema de avaliação internacional como o Pisa e de sistemas locais e nacionais de testagem da aprendizagem de estudantes desenvolvido por outros países teria sido fundamental para permitir que essas constatações pudessem ser feitas. Conforme diz, graças aos dados gerados por essas avaliações e à aparente confiabilidade inspirada por eles, tornou-se possível medir, pela primeira vez na história, a efetividade individual dos professores(as) na promoção da aprendizagem de seus alunos. E isso porque, ao serem repetidas ano após ano, essas avaliações geram um padrão de registros que quando analisados permitem a verificação da “eficácia” das práticas de ensino adotadas por cada docente. Sem embargo disto, cumpre ressaltarmos que é partir desse momento que as “boas” práticas relacionadas às políticas de preparação de docentes e de conformação da atividade vital desempenhada por esses trabalhadores(as) passam a ser comparadas e atestadas como mais ou menos “exitosas” em face dos resultados da aprendizagem alcançados pelos distintos sistemas de ensino que as empregam. Nesse sentido, Namo de Mello defende certo “intercâmbio de conhecimentos e saberes” relacionas às experiências de políticas públicas executadas por sistemas de ensino situados em diferentes lugares do planeta também têm possibilitado um avanço significativo na implementação de ações que possuem abrangência global.

As demandas de um novo perfil cognitivo e social da cidadania e da economia [...] [mundiais] vêm impulsionando reformas educacionais que têm duas vertentes mais importantes: o que se deve aprender e ensinar e como avaliar a aprendizagem, considerando uma escolarização não mais de minorias, mas de grandes massas populacionais (Mello, 2018, p.69).

É nesse contexto histórico e político que a nova BNCC se inscreve. No âmbito de uma política que responde aos imperativos e determinações colocadas por uma acelerada deterioração do processo de formação da consciência da classe trabalhadora, de “avanços” realizados no campo do desenvolvimento tecnológico e produtivo, mas com vistas a tornar mais eficiente o processo de autovalorização do capital. Além disso, destaca-se a forma com que tais dinâmicas também vêm gerado intensas mudanças culturais e sociais, demandando novas atribuições e funções à escola pública. Mas embora o Brasil dispusesse de um currículo “moderno” e estivesse em sintonia com as exigências que, a nosso juízo, são colocadas pelo capital internacional como imprescindíveis ao processo de instrução da força de trabalho nos países de capitalismo dependente, a autora defende que,

[...] essas condições didáticas e pedagógicas [estabelecidas pela BNCC] não terão materialidade na sala de aula se ali não estiver um professor preparado para práticas que não são nada triviais. [...] [dito isso] o professorado brasileiro [...] não está sendo preparado para essa tarefa” (Mello, 2018, pp.69-70).

Para provar o seu ponto em relação ao “despreparo” do professorado brasileiro, a autora empreende um breve diagnóstico da situação vivenciada pela categoria do magistério em nosso país. Por meio desse movimento, Namo de Mello busca definir algumas das principais características que são comuns à força de trabalho docente, no contexto particular do Brasil, ao mesmo tempo em que atribui especial relevância aos pontos que acredita serem cruciais para perpetuar a ineficiência desses profissionais. Os resultados “insuficientes” apresentados pelos estudantes em testes como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização seriam a prova definitiva de que “[...] os professores da educação básica não estão recebendo uma formação de qualidade” (Melo, 2018, p.73). Segundo apontam os dados do Censo da Educação Superior de 2015 – produzidos pelo Inep – 94% dos professores(as) em exercício possuem curso de graduação e 45% fizeram cursos de pós-graduação, o que indicaria que existe investimento (público ou privado) na preparação de docentes, contudo a autora ressalta que isso não se refletiria em uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. Parte do problema, segundo sua opinião, estaria no fato de que os mantenedores das redes

de ensino (bem como as suas entidades representativas) não participam do processo de definição das prioridades e demandas que devem ser contempladas pelos currículos dos cursos de educação superior na área da educação, vendo-se impossibilitados de opinarem sobre quais conhecimentos ou habilidades deveriam ser desenvolvidas pelos(as) futuros(as) professores(as). Outro complicador, estaria associado a ideia de que “os cursos de formação de professores não têm um lugar definido na estrutura do ensino superior brasileiro” (Mello, 2018, p.74). Essa queixa remonta a uma demanda antiga dos intelectuais orgânicos da burguesia brasileira no campo da educação, que desde a década de 1990 defendem que os cursos de licenciatura, embora sejam habilitações em nível superior, deveriam ser realizados fora do ambiente universitário, em centros de ensino que não promovem o tripé acadêmico – os assim chamados Institutos Superiores de Educação (ISEs). Os partidários desse modelo argumentam que, enquanto a preparação de docentes não estiver associada a uma única instituição, as habilitações para o magistério continuariam a ser entendidas como cursos que não fazem parte dos bacharelados e nem dos centros e faculdades de educação das universidades, o que por sua vez geraria uma má compreensão dos objetivos a serem atingidos por esses mesmos cursos superiores e em relação ao tipo de profissional que deveria ser formado em seus bancos.

Um último obstáculo constatado no âmbito da formação de professores(as), segundo Namo de Mello, seria aquele relacionado a falta de uma referência nacional para estabelecer o perfil dos egressos dos cursos de licenciaturas, definindo competências e habilidades que deveriam ser dominadas pelos futuros profissionais do magistério. Na opinião da autora, esse tipo de definição seria fundamental para orientar cursos de preparação inicial e continuada de docentes, além de auxiliar no recrutamento, seleção e ingresso de novos professores(as) na carreira. Todavia, já se teria verificado que “tentativas de construir essa matriz no plano nacional, usando o termo competências, não prosperam no Brasil, principalmente por razões ideológicas” (Mello, 2018, p.75). Enquanto isso, a autonomia “excessiva” da qual pretensamente dispõem as IES no Brasil, sobretudo as universidades públicas, continuaria a inviabilizar a adoção de um modelo de competências e habilidades a ser seguido pelos cursos de licenciatura. Como resultado desse movimento, a autora afirma que tal autonomia não tem repercutido em resultados muito “animadores” no desempenho dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas em avaliações promovidos pelo Inep, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Os achados das pesquisas realizadas pela professora e pesquisadora

Bernadete Gatti²⁸, entre os anos de 2008 e 2009 no Brasil, aparentemente evidenciariam as grandes fragilidades e lacunas que os cursos de licenciaturas ainda possuem. As investigações conduzidas por Bernardete Gatti (Gatti, 2009; Gatti, 2010) se basearam na observação do cotidiano de alguns cursos de formação de professores(as) e em dados que remetem às vivências experienciadas por estudantes e docentes universitários nesses espaços, as quais apontam para dois principais fatores tidos como mais preocupantes, quais sejam: de um lado a desvinculação entre as dimensões prática e teórica, ainda muito presente na formação inicial, e a pretensa precariedade dos estágios obrigatórios.

Para contrastar as escolhas e nuances que conformam as políticas de formação de professores(as) no Brasil, Namo de Mello se detém de indicar quais foram as evidências e descobertas mais recentes realizadas por pesquisas que avaliam como se dá a constituição de um docente “eficaz” – dando exemplo daquilo que seriam as boas práticas circunscritas a esse campo. Os estudos estadunidenses lideram as investigações empreendidas nessa área e possuem como foco central de sua análise “[...] as relações entre características do professor e o desempenho dos alunos [...] [a fim de descobrir] os conhecimentos e as habilidades que precisam ser apreendidos durante a formação” (Mello, 2018, p.77).

As pesquisas conduzidas pela professora Linda Darling-Hammond²⁹ desde o início dos anos 2000 (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond *et al.*, 2005) são consideradas um grande marco nessa área, sendo recorrentemente citadas por intelectuais orgânicas como a própria Cláudia Costin e Namo de Mello quando estas querem se referir às recomendações feitas por “especialistas” acerca das “melhores práticas” para a formação docente. Dentre as maiores descobertas que teriam sido feitas por Darling-Hammond em suas pesquisas está a noção segundo a qual “o conhecimento do conteúdo [...] [por parte dos professores] tem efeito positivo no desempenho dos alunos só até um

²⁸ Bernadete Gatti é professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP), graduada em Pedagogia e Doutora em Psicologia. Atuou durante anos como consultora de organismos multilaterais na área de pesquisas educacionais, tendo assessorado a própria Unesco (2008-2013) e a Unicef (1991-1993). Desde a década de 1990 foi empossada cinco vezes como membra do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, tendo presidido esse colegiado durante três desses mandatos. Seu currículo reúne passagens por inúmeras associações científicas, além instituições públicas e privadas, nas quais atuou como colaboradora e consultora, tais quais: o Inep (2006-2008), a Anped (2005-2009), a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (2010-2014), o Cenpec (2008-atual) e a Fundação Carlos Chagas (1974-2017).

²⁹ Linda Darling-Hammond é professora da Escola da de Pós Graduação em Educação da Universidade de Stanford, além de fundadora e presidente do *Learning Policy Institute* (LPI). Atualmente é presidente do conselho estadual de educação da Califórnia e em 2008 dirigiu a equipe de transição da política educacional do então presidente Barack Obama. Antes disso foi diretora executiva da Comissão Nacional sobre Ensino e o Futuro da América (1994-2001) e presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional (1998-1999).

determinado patamar” (Mello, 2018, p.77). Na opinião de Namo de Mello isso significa que, um professor(a) “possuir mestrado ou doutorado na área do conteúdo [lecionado] pode não ter peso explicativo para diferenças obtidas [...] [por seus] alunos em determinados testes”, desqualificando mais uma vez o acesso à fortuna crítica e possibilidade de formulação teórica e política que os trabalhadores da educação podem alcançar. Nesse sentido, o dito “conhecimento pedagógico” dos fundamentos da educação e das didáticas teriam um efeito um pouco mais forte e duradouro para a aprendizagem dos estudantes do que o domínio do conteúdo, conforme mostraram outros dados produzidos por pesquisas semelhantes realizadas na área da formação docente. Ao longo da primeira década dos anos 2000 estudos parecidos com àqueles desenvolvidos por Darling-Hammond nos EUA teriam se multiplicado em diferentes países, sendo reproduzidos com grupos de controle e amostras que compreendiam os mais distintos segmentos educacionais e que analisavam as práticas de professores(as) que lecionavam diversas disciplinas.

As duas conclusões mais importantes apresentadas [...] [por pesquisas recentes] se aproximam das obtidas nos estudos norte-americanos: (a) o domínio do conteúdo a ser ensinado está associado a um melhor desempenho de seus alunos, mas essa associação é fraca; e (b) as práticas de sala de aula produzem uma melhoria bastante significativa no desempenho dos alunos (Mello, 2018, p.81).

Com base nessas “descobertas”, a autora sustenta que a literatura dita especializada na área da FP já teria conseguido, inclusive, comprovar quais conteúdos e práticas efetivamente “funcionam” para os programas de preparação continuada de professores(as), definindo quais características fariam com que essa contenda educativa fosse “bem-sucedida”. Entre os principais determinantes responsáveis por subsidiar o sucesso desses programas de FCP estariam os seguintes atributos: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; oportunidade de trabalho coletivo e colaborativo; emprego de metodologias ativas de aprendizagem; longa duração e continuidade; e coerência. Namo de Mello chama atenção ainda para a maneira com que todos esses expedientes também seriam muito bem vindos na formação inicial de docentes, necessitando de serem urgentemente assimilados pelos cursos de graduação em licenciatura e pedagogia no Brasil. Ainda no campo da análise dos achados e das “evidências” corroboradas e comunicadas por estudos que foram recentemente realizados no campo da FP, a autora destaca a publicação dos relatórios e dados que foram levantados por uma grande pesquisa internacional conduzida por Linda Darling-Hammond em conjunto com outros

acadêmicos em 2017 (Darling-Hammond *et al.*, 2017). O esforço de investigação empreendido por esse grupo de estudiosos se deteve do exame das “políticas de melhoria da qualidade de países bem classificados no Pisa, como foco no tratamento que é dado às questões dos professores” (Mello, 2018, p.81), dentre os quais destacam-se os sistemas da Austrália, do Canadá, da Finlândia, de Shangai na China e de Singapura. Quanto as principais características dos programas de FP que são implementados por todas estas nações, destaca-se o “tratamento sistêmico” que é oferecido às questões relativas aos professores e que prescreve: o alinhamento dos conteúdos da formação inicial e continuada as políticas de currículo, avaliação e organização da escola. Para exemplificar quais foram as principais medidas colocadas em prática por essas nações, Namo de Mello fez questão de organiza-las numa lista, na qual indica os tipos de ações que foram assimiladas por esses sistemas e suas políticas de FP, tendo em vista o modo como estas iniciativas:

- Influenciam o recrutamento e a seleção para ingresso nos cursos de formação inicial de modo a atrair jovens talentosos;
- Valorizam currículos de cursos de formação no modelo clínico com forte componente de prática na escola e na sala de aula;
- Exigem concurso para ingresso na carreira e realizam programas de iniciação à docência centrados na escola, com apoio de professores experientes;
- Promovem a educação continuada predominantemente no ambiente escolar;
- Oferecem incentivos para a retenção, a progressão na carreira e mecanismos de ascensão profissional para formar lideranças docentes;
- Têm um sistema de avaliação que oferece elementos para os professores analisarem sua própria prática; e
- Adotam um perfil pactuado de competências do professor adequado para os desafios que o sistema de ensino tem de enfrentar (Mello, 2018, p.81).

Em suas considerações finais, a autora defende a ideia de que a aprovação e implementação da nova BNCC representaria uma ótima janela de oportunidade para a redefinição das DCNs que embasam os cursos formação docente no Brasil. Isso porque desde a criação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definia novas regras para a preparação inicial e continuada de docentes, sucessivas prorrogações para aplicação dessa lei haviam sido aprovadas pelo próprio CNE, numa tentativa de permitir que algumas IES dispusessem de mais tempo para se adequarem as mudanças propostas por ela. Tal movimento, na visão de Namo de Mello, seria responsável por impedir que, mesmo após já terem passado alguns anos desde a aprovação da citada resolução, houvesse uma maior clareza quanto aos requisitos e condicionalidades que deveriam ser cumpridas por parte dos cursos de licenciatura e de pedagogia em âmbito nacional. Além do mais, as próprias

DCNs para formação dos profissionais da educação aprovadas em 2015 estariam em desacordo com os pressupostos e objetivos dos quais se jacta a nova BNCC e a contrarreforma do EM, demandando a necessidade da elaboração de novas diretrizes desse tipo e que incluíssem a criação de uma Base Nacional Comum para a FP. Entre os principais contornos que deveriam ser assumidos por essa legislação, assume destaque a necessidade da valorização de certos aspectos e características das quais os cursos de FP já dispuseram em outros momentos e que seriam fundamentais para assegurar a sua “boa” qualidade. Um exemplo disso corresponderia a imprescindibilidade de se investir mais em cursos de habilitação para a docência de nível básico que apostem em proponentes de “prática” e que busquem iniciar os futuros professores(as), antes mesmo destes(as) concluírem a graduação, nos ambientes escolares. Nesse sentido, a BNCC seria capaz de possibilitar aos cursos de licenciatura, por meio de suas determinações e prescrições ao processo de ensino e aprendizagem, que estes circuitos formativos pudessem assimilar um tipo de tradição relacionada à preparação de docentes que havia sido esquecida ao longo das últimas décadas. Na concepção defendida por Namo de Mello, as novas DCNs para a formação inicial e continuada deveriam se inspirar no Artigo 121 do Regimento Interno da Escola Normal da Capital, de 1880 que prescrevia:

[...] uma formação focalizada na prática, com imersão do futuro professor na realidade de uma escola básica similar àquela na qual ele vai trabalhar, numa progressão iniciada com a observação engajada até a responsabilidade pelo processo de ensino e de aprendizagem [...] [contando com] a supervisão de um professor mais experiente (Mello, 2018, p.82).

Em que pese a necessidade de recontextualização desse currículo e de seus itinerários às necessidades expressas pela educação escolar nos dias atuais – conforme indicado pela autora – ainda sim é defendido que o maior mérito da BNCC e de uma provável BNC-FP seria aquele que permitisse a essa “nova” política incorporar os fundamentos e diretrizes propugnadas por um projeto que organizava o processo de preparação de docentes há mais de um século, no período em que o Brasil ainda nem sequer era uma república.

Uma primeira dimensão a ser contemplada por nossa análise é aquela que trata das convergências e semelhanças partilhadas pelas literaturas citadas, uma vez que os discursos e argumentos reiterados por parte desses textos constituem a base das principais justificativas apresentadas por essa intelectualidade e por seus APHs para atestarem a “ineficiência” da educação pública e do Estado brasileiro. Uma dentre as muitas

conjecturas afirmadas nesse sentido, é aquela que se utiliza de dados estatísticos para desacreditar a escola pública, tendo em mente os resultados que são alcançados pela maioria dos Estados e municípios brasileiros em avaliações externas e sua comparação com outros países do mundo, além das posições que vem sendo ocupadas pelo Brasil ao longo das últimas décadas em *rankings* internacionais que pretensamente determinam a qualidade do aprendizado dos estudantes. Segundo indicariam esses dados, o sistema de ensino responsável por atender as crianças e jovens brasileiros estaria entre alguns dos piores do mundo. Tal crença é justificada por ambas as referências que foram apresentadas anteriormente (Castro, 2018; Costin, 2018; Mello, 2018), denotando uma perspectiva de compreensão do processo de trabalho educativo que leva em conta somente os resultados expressos por alguns dados e estatísticas, privilegiando a qualidade total ou estandardizada da educação pública.

A asserção segundo a qual os resultados educacionais alcançados pelo Brasil seriam os principais culpados pelos altos índices de desemprego, concentração de renda e pela crescente desigualdade social existente no país, além da baixa produtividade econômica, também é afirmada por parte dos textos mencionados (Castro, 2018; Costin, 2018; Mello, 2018). Essa formulação, no entanto, ignora o fato de que tais situações são próprias do nosso processo de formação social, histórica, econômica e política, enquanto país situado na região da periferia e de capitalismo dependente. O engodo de que esse quadro poderia ser revertido a partir de avanços empreendidos tão somente no campo da educação e por meio da correta mobilização de determinados recursos e políticas encontra amparo na Teoria do Capital Humano (TCH), idealizada por Theodore Schultz em meados dos anos 1970 – a qual passou a ser assumida como a concepção educacional hegemônica e de referência sustentada por inúmeras organizações financeiras internacionais e organismos multilaterais. Além de pressionar e responsabilizar os sistemas de ensino pela criação de condições que levem a uma maior pujança ou eficiência econômica, essa teoria também contribui para ensejar processos de culpabilização da educação pública e dos próprios profissionais do magistério quando esse horizonte não se realiza, o que ocorre com certa frequência nos casos dos países de capitalismo dependente. No contexto brasileiro, a nova BNCC e a contrarreforma do EM acabam por representar para a burguesia brasileira, assim como para as literaturas analisadas (Castro, 2018; Costin, 2018; Mello, 2018), o ideal que a TCH representou para os países de capitalismo central na década de 1980-90, especialmente na Europa e nos EUA. Ou seja, constitui-se enquanto uma política que teria sido responsável por inspirar

um currículo escolar de tipo “moderno”, em sintonia com as demandas expressas pelo capitalismo global e que perpetuava a sociedade de classes, ao mesmo tempo em que encarnava uma proposta pedagógica hegemônica e bem quista pelo consenso social da época. Não por acaso, o discurso em favor da implementação da BNCC acaba perpassando todas as referências mencionadas. Aos olhos das intelectuais orgânicas que escreveram esses textos, respectivamente, tal política seria capaz de recuperar o “atraso” educacional brasileiro demonstrado pelos índices educacionais das últimas décadas, adquirindo um contorno quase salvacionista. Um outro movimento que seria essencial para assegurar a efetividade desse arcabouço, conforme nos asseveram os textos analisados (Castro, 2018; Costin, 2018; Mello, 2018), corresponderia a elaboração e implementação de uma política nacional de formação de professores(as) que pudesse ampliar o referencial das ditas competências e habilidades previstas pela BNCC, fazendo-as chegar até a categoria do magistério – numa dinâmica em que tanto o processo de preparação inicial e continuada de docentes quanto o trabalho desempenhado por esses profissionais passariam a ser conformados por tais imperativos.

Haja posto que os aspectos mais gerais e relevantes expressos pelas referências analisadas, procederemos de maneira a retomar somente algumas considerações relacionadas aos conteúdos individuais destes textos e que exemplificam os raciocínios individuais desenvolvidos por suas autoras. Tal enfoque se justifica mediante o valor explicativo e a importância que essas perspectivas representam para a nossa pesquisa.

O texto escrito por Cláudia Costin (2018) nos oferece importantes subsídios para compreender de que modo a ideia de equidade foi incorporada por inúmeros documentos e políticas educacionais formuladas por organismos multilaterais e organizações financeiras internacionais ao fim da primeira década do século XXI, sendo também assimilado e utilizado por distintos APHs burgueses e seus intelectuais orgânicos no Brasil para promover o consenso e a aceitação de suas proposições para a escola pública e a educação básica. Conforme dito pela autora, uma inflexão importante teria ocorrido no âmbito dos debates educacionais fomentados por OM naquele período, quando a ideia de direito à educação passou a ser substituída pela noção de direito à aprendizagem nos documentos oficiais destas organizações. O termo equidade provavelmente passou a ser mais difundido e propagado após esse movimento e posteriormente foi assumido pelo consenso coletivo sem remeter a nenhum tipo de ambivalência ou contradição. O contexto a partir do qual essa palavra passou a ser incorporada por discussões com repercussão para as políticas educacionais em escala global, remete a um tipo de resposta que teria

sido oferecida por organismos multilaterais e organizações financeiras internacionais para a assim chamada “crise de aprendizagem” constatada nos países de capitalismo dependente. Segundo essa perspectiva, sustentada por alguns pesquisadores, seria necessário que os sistemas de ensino desses países mobilizassem seus esforços para assegurar aprendizagens mais significativas aos grupos classificados como “vulneráveis” e que haviam sido recém incluídos nos sistemas educacionais. Alguns estudos apontariam para um cenário em que esses sujeitos estariam ficando defasados em seu processo de escolarização e aprendendo menos do que a maioria dos outros estudantes. Uma maneira de suprir essa lacuna seria os professores(as) atentarem mais para as necessidades educacionais específicas de que dispõem alguns de seus estudantes, buscando fazer com que eles aprendam e tenham o mesmo rendimento escolar que a média dos outros discentes. Como consequência desse processo, temos duas situações colocadas a partir de então. Por um lado, observamos o direito à educação, inicialmente assegurado a todos os estudantes e defendido universalmente, sendo drasticamente reduzido e restringido a um tipo de prescrição que assegura somente a aprendizagem de determinados conteúdos e conhecimentos empobrecidos tanto aos estudantes em geral quanto para aqueles denominados por “vulneráveis”. Enquanto que, ao mesmo tempo, temos a idealização de um novo imperativo a ser atendido pela atuação docente e, portanto, uma nova seara na qual os professores(as) estariam falhando, ao deixarem de suprir as necessidades educacionais dos grupos de alunos(as) mais carentes. Nesse sentido, podemos dizer que o discurso em favor da dita equidade, na maneira vem sendo estabelecido por OM e reproduzido por APH burgueses no Brasil e em outros lugares do mundo, atende a um duplo papel, qual seja: o de reduzir o escopo que reconhece a educação como um processo amplo e irrestrito; e de alimentar a crença na falência da escola pública e na ineficiência docente.

O texto escrito por Guiomar Namó de Mello (2018) também nos revela algumas conjecturas e perspectivas de compreensão do debate educacional sem as quais não poderíamos conceber o projeto que seu grupo político almeja para a formação docente no Brasil. Nesse sentido, algumas asserções específicas sustentadas por essa intelectual orgânica da burguesia nos chamaram mais atenção, as quais iremos examinar melhor a partir de agora. A ideia central articulada por essa literatura parece convergir para um diagnóstico segundo o qual, alguns estudos “científicos” teriam corroborado a hipótese que há anos vem sendo afirmada por campo hegemônico: de que o domínio da didática e das práticas de ensino seria muito mais importante para fomentar a aprendizagem dos

estudantes do que o conhecimento do conteúdo a ser lecionado pelos futuros professores(as). A partir dessa “constatação” estariam colocadas as condições e determinantes suficientemente necessários para cancelar a criação de uma política de nacional de formação de professores(as) que investisse mais no ensino de práticas e de didáticas do que no trabalho com “teorias”. O que representaria o triunfo daquilo que a autora denomina por processo de aquisição do “conhecimento pedagógico” dos conteúdos curriculares na FP. Em linhas gerais, trata-se de uma proposta de preparação inicial de docentes completamente alicerçada sobre os preceitos da BNCC, numa lógica em que os futuros professores(as) aprenderiam os conteúdos relacionados as suas respectivas áreas de conhecimento sem com isso perderem de vista, ao longo de todo o seu percurso formativo na graduação em licenciatura, a correlação desses saberes com as habilidades e competências que devem ser ensinadas aos estudantes. Nesse sentido, o ensino de competências e habilidades a serem transmitidas aos alunos é que acabam prescindindo do conhecimento científico historicamente acumulado pelas ciências em geral, tornando-o secundário e até mesmo dispensável para a formação docente, em alguma medida. Todavia, Namo de Melo avalia que esse tipo de política dificilmente prosperaria no Brasil enquanto não houvesse a aprovação de diretrizes que instituem um perfil responsável por estabelecer aquilo que se espera dos egressos dos cursos de habilitação para a docência de nível básico, bem como as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos próprios professores(as) que já atuam nas redes de ensino em todo o país. Uma vez que seria imperativo alinhar as expectativas entre aquilo que o capital espera da formação docente e da preparação das classes trabalhadoras em seu processo de instrução elementar, havendo a necessidade da criação de políticas desse tipo também no campo da FP e em uma lógica de conformação da própria atividade vital desempenhada por esses profissionais.

5.2 Os resumos de políticas do Ceipe-FGV e suas recomendações aos gestores públicos (2018-2022)

O texto intitulado *Como tornar a formação continuada de professores efetiva* (Ceipe, 2018) foi um dos primeiros resumos de políticas traduzido pelo Ceipe-FGV para o português e lançado no Brasil a partir de uma parceria celebrada com o *Learning Policy Institute* (LPI) em maio de 2018. Inicialmente, esses textos apenas cumpriam a função de divulgar os conteúdos que haviam sido concebidos pelo próprio LPI e que compreendiam um conjunto de aproximadamente quatro produções selecionadas para serem traduzidas e disponibilizadas aos gestores públicos brasileiros, dando origem ao projeto Políticas Públicas em Ação (PPA). Somente alguns anos após essa parceria o Ceipe-FGV passou a investir na publicação de seus próprios resumos de políticas, contando assim com os diagnósticos e prescrições de recomendações desenvolvidas por pesquisadores brasileiros e que eram direcionadas aos líderes mentorados por essa organização, bem como a quaisquer outros gestores que quisessem acessar esse tipo conteúdo. Como resultante desse movimento, se deu a criação do projeto Políticas Educacionais em Ação (PEA), cujo primeiro fascículo foi publicado em maio em 2020.

Dentre os quatro primeiros resumos de políticas lançados pelo Ceipe-FGV ainda no contexto da PPA, o volume três foi o único que abordou o tema da FCP, sendo este o primeiro material desse tipo a tratar do debate relativo as políticas de preparação de docentes no geral. O *policy briefs* que originalmente inspirou essa publicação foi aquele produzido pela professora Linda Darling-Hammond em parceria com outras pesquisadoras do LPI (Darling-Hammond *et al.*, 2017), tendo sido lançado em maio de 2017, um ano antes da sua tradução no Brasil. Logo nas primeiras páginas do texto, alguns apontamentos são realizados no sentido de contextualizar a realidade particular do Brasil, no que se refere as legislações e determinantes que organizam as políticas de FP, ao mesmo em que se chama atenção para a importância de bons programas de FCP serem adotados pelas redes em ensino em todo o país. A exemplo do que vimos em outras literaturas divulgadas e concebidas pelo Ceipe-FGV, é reafirmada a ideia de que os professores(as) seriam os principais responsáveis por assegurar a qualidade do ensino e da educação pública em nosso país, dado o modo como esses profissionais exerceriam uma influência impar sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes, o que já teria sido comprovado por inúmeros estudos. Logo após, o resumo afirma que a Lei n.9.394/96 teria cometido um equívoco ao apostar na ideia de que a qualidade dos professores(as)

estaria relacionada somente aos aspectos que dizem respeito a sua formação inicial. Pois passadas algumas décadas desde a exigência inaugurada por essa legislação, quanto à necessidade do aumento do grau de escolaridade de que dispõem os profissionais do magistério, tal mudança não se refletiu em uma melhoria da eficiência do trabalho desempenhado pelos docentes formados nesses mesmos cursos e que atuam na educação básica. E isso porque, conforme apontam as pesquisas conduzidas por Bernardete Gatti (Gatti *et al.*, 2011), grande parte dos cursos de licenciaturas no Brasil continuam a se estruturar em torno do trabalho com conteúdos que segregam as práticas docentes e as didáticas de ensino, excluindo do seu currículo aqueles conhecimentos relacionados a atividade profissional.

Assim [...] a formação continuada no Brasil ganhou especial relevância, não apenas como uma forma de aprimorar as competências dos professores ao longo da carreira, mas sobretudo como uma forma de superar as deficiências e lacunas apresentadas pela formação inicial (Ceipe, 2018, p.2).

Em que pese os muitos desafios colocados ao avanço de políticas de FCP que possam ser consideradas como mais exitosas em nosso país, o artigo chama atenção para o fato de que a aprovação e implementação de algumas iniciativas em âmbito nacional, como a “[...] Lei do Piso, que tornou obrigatória a destinação de um terço da jornada do professor a atividades fora da sala de aula” (Ceipe, 2018, p.2) contribuem para tornar mais efetivo o processo de qualificação e aprimoramento propiciado por esta instância formativa, que é a da preparação continuada. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas por outros países poderiam servir de inspiração para o desenvolvimento de empreendimentos semelhantes por parte das secretarias municipais e estaduais de educação. É sobre essas circunstâncias que o texto originalmente escrito por Darling-Hammond e sua equipe cumpriria a função de visibilizar alguns modelos e programas de FCP que são pouco conhecidos no Brasil, mas muito utilizados por professores(as) e distritos escolares nos Estados Unidos. Esse estudo se baseia na revisão de artigos que descrevem práticas “exitosas” para a preparação continuada dos profissionais do magistério, uma vez que a implementação de tais expedientes comprovadamente teria subsidiado a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes cujos docentes aderiram a essas propostas formativas. Ao todo, o artigo lista seis metodologias utilizadas por esses programas de FCP, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Quadro 7 – Técnicas e metodologias utilizadas pelos professores dos Estados Unidos para organizar os seus programas de Formação Continuada segundo Linda Darling-Hammond et al. (2017)

Pensem & compartilhem em pares: do original <i>Think-pair-share</i> , é uma técnica de aprendizagem colaborativa na qual os próprios professores trabalham juntos para resolver um problema ou responder a uma pergunta formulada pelo professor-formador.
Grupos de quebra-cabeça: do original <i>Jigsaw Groups</i> , é um método de organização de atividades de sala de aula na qual os professores-cursistas dependem uns dos outros para completar os exercícios propostos pelo professor-formador. A turma é dividida em grupos e cada um deles fica responsável por um pedaço da atividade. O grupo então se reúne para completar a atividade, ou o “quebra-cabeça”.
Pense alto: do original <i>Think-alouds</i> , é uma estratégia na qual os professores-formadores verbalizam em voz alta o que pensam ou fazem ao ler um texto para a turma de professores-cursistas. O objetivo é mostrar para os professores-cursistas o processo pelo qual leitores experientes avaliam e compreendem um texto.
Registros de leitura: do original <i>text annotations</i> , são diários nos quais uma pessoa faz um resumo do que leu, quando leu e quantas páginas leu para melhor acompanhar o seu progresso.
Estudos de aulas: do original <i>Lesson Studies</i> , é uma metodologia japonesa de pesquisa de aula. A metodologia é organizada em quatro etapas: planejamento de aula pelos professores, execução desta aula observada pelos pares, sua análise e retomada para melhorias. Todo o processo é feito em equipe, dando a oportunidade de os professores observarem uns aos outros para receberem devolutivas e pensarem juntos em como melhorar a prática docente.
Comunidades de aprendizado docente: do original <i>Professional Learning Communities</i> são grupos de educadores que se reúnem regularmente, compartilham experiências e trabalham colaborativamente para melhorar suas habilidades e práticas de ensino.

Fonte: Darling-Hammond *et al.* (2017).

Na ordem apresentada pelo artigo os atributos imprescindíveis para assegurar uma formação continuada efetiva seriam: o foco no conteúdo; a incorporação da aprendizagem ativa por meio de metodologias de ensino voltadas para adultos; o incentivo a colaboração e trabalho em equipe; a utilização de modelos e modelagens de práticas efetivas; o apoio de especialistas e *coaching*; o oferecimento de *feedbacks* e reflexões sobre a sua própria prática; e processos formativos de longa duração.

O foco no conteúdo, conforme descrito pelas autoras do estudo, se relaciona com o aprofundamento do conhecimento acerca de como os estudantes assimilam os proponentes curriculares, ou seja, o modo pelo qual estes discentes aprendem e desenvolvem o seu raciocínio – o que ajudaria os professores(as) a antecipar dúvidas e reagir as demandas de aprendizagem de seus alunos mais rapidamente. Já no modelo de aprendizagem ativa, os professores(as) experimentam “[...] com as próprias mãos o desenho e a prática de novas estratégias de ensino” (Ceipe, 2018, p.2), se reunindo com outros docentes a quem apresentam ideias de currículos, métodos de ensino e trabalhos estudantis reais, reproduzindo essas atividades junto dos seus colegas e submetendo-as ao crivo destes, para que eles avaliem a provável efetividade ou não desses itinerários no cotidiano da sala de aula. Num movimento que remeteria, segundo apontam as autoras, a um processo de investigação coletiva sobre modelos de aprendizagem que podem dar

certo. O princípio da colaboração e do trabalho em equipe, atravessa praticamente todas as iniciativas contempladas por este artigo, sendo descrito como o atributo mais importante para a eficiência de qualquer programa de FCP, uma vez que “Trabalhando de forma colaborativa, os docentes podem criar comunidades que transformem positivamente a cultura e os métodos de ensino nas suas turmas, escolas, redes e/ou regiões” (Ceipe, 2018, p.3). A utilização de modelos curriculares de práticas efetivas e exitosas, por sua vez, ofereceria aos professores(as) a oportunidade de terem uma visão mais nítida sobre como funcionam essas iniciativas, permitindo uma maior aproximação e familiaridade com tais ações para além do campo teórico ou meramente abstrato. Nessa lógica os docentes poderiam “[...] estudar modelos que incluem planos de aula, planos de unidades curriculares, amostras de trabalhos estudantis, observações de colegas e vídeos ou casos escritos de técnicas de ensino eficazes” (Ceipe, 2018, p.5), sendo encorajados assim a também desenvolver e implementar novas estratégias de ensino no dia a dia das escolas em que atuam. O apoio fornecido por *coachings* e especialistas oferece uma outra contribuição importante para a melhoria da qualidade do trabalho docente, segundo apontam as autoras, uma vez que essa prática foca nas necessidades individuais dos professores(as) e no seu próprio processo formativo. Tal trabalho consiste no oferecimento de um processo de mentoria, a partir do qual um docente iniciado a mais tempo na profissão compartilha os seus conhecimentos e experiência profissional com um novato, recém ingressante na carreira ou que possui menos acúmulos desse tipo. O mentor exerce uma espécie de mediação, pois ao observar os professores(as) tutorados em sala de aula ele atua fornecendo “[...] devolutivas positivas e construtivas [...] sobre suas técnicas e metodologias de ensino, facilitando a implementação das práticas pedagógicas desejadas” (Ceipe, 2018, p.4). Quanto ao incentivo na incorporação sistemática de *feedbacks* e outros processos de reflexão que digam respeito às práticas docentes, as autoras mencionam o modo como tais estratégias seriam capazes de incorporar ganhos substantivos ao aprendizado profissional de professores(as) atuantes nas redes de ensino. Tais devolutivas e reflexões podem se dar de diversas formas, sejam estas propiciadas por outros sujeitos – mentores e gestores escolares – ou mesmo concebidas por parte dos próprios professores(as), num esforço de autorreflexão “[...] à medida que [...] analisem planos de aula, aulas de demonstração ou vídeos de professores em sala de aula, que também oferecem oportunidades de *feedbacks* sobre o que pode ser refinado ou retido e reforçado” (Idem). A duração prolongada dos programas de FCP, ao invés de experiências formativas pautadas por um caráter mais episódico e esporádico, é

citada por último como sendo a característica mais relevante que diferencia as iniciativas de preparação continuada de “alta qualidade” e “efetivas” daquelas que são consideradas menos proveitosas ou eficientes para os próprios docentes.

O texto intitulado *Qualidade docente: evidências para guiar políticas públicas* (Ceipe, 2020b) foi um dos primeiros resumos de políticas concebidos e produzidos efetivamente pelo Ceipe-FGV, tendo sido lançado em maio de 2020, como um dos fascículos que compõem o projeto PEA. Além de ser assinado por pesquisadores da própria FGV, esse resumo contou também com o apoio da Assessoria de Evidências do MEC e do Instituto Natura. A proposta preconizada por este material consiste em investigar e compreender, com base nas “evidências” disponíveis, quais seriam as causas e efeitos responsáveis por fomentar a “qualidade” dos professores(as) atuantes nas redes básicas de ensino no Brasil. Em sua introdução, o texto reforça a ideia segundo a qual “[...] a prática em sala de aula dos professores é importante para a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais” (Ceipe, 2020b, p.2). Contudo, ainda não existiria um consenso sobre quais fatores seriam determinantes para tornar a atuação de alguns docentes mais efetiva do que a de outros. Fato esse que levaria os gestores públicos a enfrentarem dificuldades na idealização e implementação de políticas que sejam capazes de propiciar a melhoria da assim dita “qualidade docente”. Ainda sim existiria um número reduzido de opções das quais os sistemas de ensino poderiam se valer para promover a elevação da qualidade da aprendizagem de seus estudantes. Em primeiro lugar estaria a opção de investir em iniciativas que permitam as redes educacionais atrair, selecionar e contratar os melhores professores(as). Em segundo vem a ideia da adesão a programas ou modelos pedagógicos que potencializem a prática docente, indicando com nitidez aquilo que os alunos devem aprender e quais caminhos podem ser percorridos pelos profissionais da educação para fazer com que esse processo se concretize. Em terceiro e último lugar, estão as medidas que instituem incentivos monetários, fazendo com que a categoria do magistério aparentemente se sinta mais motivada para alcançar melhores resultados e aprimorar as suas práticas em sala de aula. Haja vista esse cenário, o resumo em questão se detém na revisão e análise de um conjunto de literaturas que procuram verificar a efetividade de cada uma dessas linhas de atuação para viabilizar aquilo que compreendem por “qualidade docente”.

Antes de proceder ao exame das “evidências” disponíveis em âmbito nacional, o texto analisado menciona que “[...] políticas que valorizam a remuneração da docência, tanto por vencimento base como por bonificação por desempenho são associadas a

resultados positivos (Ceipe, 2020b, p.2). Enquanto que, por outro lado, não haveriam evidências de que a seleção de docentes com base em critérios como a apresentação de títulos e diplomas universitários, adotada por muitos municípios e Estados com vistas a promover a melhoria da qualidade de sua educação básica, teria um efeito ou impacto positivo sobre a proficiência dos estudantes.

Na sequência, o resumo segue apresentando os achados de algumas pesquisas que se detém no tema da eficiência de modelos que se baseiam especificamente em critérios do processo de contratação e seleção de docentes para induzir uma maior eficácia destes profissionais em suas atividades laborais. Três estudos são citados como base para a construção do conjunto de “evidências” disponíveis sobre o tema no Brasil (Guimarães *et al.*, 2014; Barbosa & Costa, 2018; Filho, 2018). Ambas as referências corroboram a perspectiva colocada anteriormente pelo próprio documento, reforçando que:

[...] o processo de seleção de professores deve estar focado no domínio do conteúdo que o docente deverá lecionar. Já os critérios de seleção que priorizam titulação acadêmica aparentam ser ineficazes na melhoria dos resultados educacionais (Ceipe, 2020b, p.4).

A amostra de pesquisas revisada na sequência examina o papel desempenhado por alguns modelos pedagógicos adotados pelas redes de ensino na ampliação da melhoria dos resultados educacionais, sugerindo algum tipo de aprimoramento da qualidade relacionada ao próprio trabalho docente. Mais uma vez três estudos foram mencionados como determinantes para cancelar as “evidências” colocadas pelo campo científico e naquilo que concerne ao debate proposto (Bruns; Costa & Cunha, 2018; Leme *et al.*, 2012; Cruz; Loureiro & Sá, 2017). As conclusões a que chegaram as literaturas selecionadas apontam para a eficácia de estratégias que privilegiam a utilização de recursos ou abordagens didático-pedagógicas que pretensamente auxiliam as atividades desempenhadas pelos profissionais da educação no cumprimento do seu ofício.

[...] constatou-se que [alguns] modelos pedagógicos [...] podem [sim] ter impactos positivos na aprendizagem dos alunos. Sobretudo [quando estes forem acompanhados da] supervisão de especialistas dando devolutivas (feedback) aos docentes individualmente e em aulas de workshop. A implementação de métodos estruturados de ensino mostrou-se positiva em termos de ganhos na aprendizagem dos alunos (Ceipe, 2020b, p.6).

A efetividade de políticas que buscam instituir práticas de penalização e premiação da categoria docente na medida em que determinados resultados são

alcançados pelos seus estudantes em alguns circuitos de avaliação foi o último tema a ser discutido e compreendido à luz daquilo que indicam as “evidências” acumuladas pela literatura dita especializada. Em relação aos outros dois tópicos abordados anteriormente, esse certamente é o assunto sobre o qual mais se possuem pesquisas publicadas. Não por acaso, um total de cinco estudos (Menezes-Filho & Pazello, 2007; Camelo & Ponczek, 2016; Furtado & Soares, 2018; Lépine, 2016; Oshiro; Scorzafave & Dorigan, 2015) são mencionados como base empírica e teórica para sustentar a posição hegemônica defendida inclusive por muitos gestores públicos, quanto à “eficácia” que políticas desse tipo induzem nos sistemas educacionais. As bibliografias citadas se detiveram na análise dos resultados alcançados pelos Estados de São Paulo e Pernambuco em avaliações locais, além de outros números que mediram o progresso de municípios brasileiros que também aderiram a iniciativas semelhantes, mas que não são citados nominalmente neste resumo. As conclusões encaminhadas por essas referências atestam o caráter “benéfico” que as políticas de penalização e premiação do desempenho docente representam para os sistemas de ensino de maneira geral.

[...] verifica-se que no Brasil os efeitos da valorização da remuneração do docente trouxeram melhorias em aprendizagem dos alunos. O efeito positivo foi verificado tanto sobre o simples aumento da base salarial como também sobre a implementação de uma remuneração variável determinada por indicadores de produtividade (Ceipe, 2020b, p.8).

Com base nessas “descobertas” o documento em questão apresenta as suas considerações finais, as quais assumem contornos de algumas recomendações que são feitas aos gestores públicos. Tais inferências indicariam, porquanto, quais ações seriam “efetivas” no fomento da qualidade docente. Em primeiro lugar, como comentamos, é afirmado que o processo de seleção de professores(as) deve levar em consideração mais o domínio do conteúdo do currículo escolar do que os títulos universitários dos quais disponha o docente – já que essa qualidade parece não impactar o desempenho de aprendizagem dos alunos. Em segundo, é defendida a posição em favor da instauração de sistemas de avaliação da prática em sala de aula, os quais devem contemplar devolutivas (*feedbacks*) e algum tipo de acompanhamento a ser realizado pelos próprios colegas professores(as), uma vez que essa prática comprovadamente impactaria positivamente o aprendizado dos estudantes. Em terceiro, é sugerida a incorporação de métodos estruturados de ensino por parte das redes básicas de educação, haja posto que estes recursos comprovadamente produziram efeitos positivos sobre o desempenho do

alunado. Por último, é corroborada a ideia de que a “valorização” da remuneração docente, tanto em termos de salário base como por bônus por desempenho, melhoraria os resultados educacionais, ao menos no curto prazo.

O texto intitulado *Capacidades estatais das secretarias municipais de educação: diagnósticos e reformas* (Ceipe, 2022c) é mais uma das produções vinculadas ao projeto PEA, tendo sido lançado em maio de 2022. Contudo, diferentemente do resumo de política que foi analisado anteriormente, esta publicação não dispõe do apoio da Assessoria de Evidências do MEC e nem do próprio Instituto Natura. Conforme pudemos verificar, somente os primeiros exemplares das literaturas associadas a PEA, os volumes 5, 6 e 7 lançados em maio de 2020, contaram com a chancela destas que até então eram instituições parceiras do Ceipe-FGV nessa empreitada.

Embora esse texto não aborde especificamente as questões relacionadas à FP, nos chama atenção a maneira como os profissionais do magistério e sua preparação continuada, que nesse caso específico é atribuída às secretarias municipais de educação, são listados como fatores importantes e imprescindíveis para melhoria da qualidade da educação. Ao descrever as principais capacidades estatais responsáveis por organizar e estruturar os sistemas de ensino, o resumo em questão foca em cinco segmentos que considera serem os mais primordiais, quais sejam: a gestão organizacional, a gestão de pessoas, a gestão da política pública, a gestão infraestrutural e a gestão da articulação política e social. Naquilo que se refere às prescrições que tratam da conformação da atividade vital desempenhada pelos docentes, bem como aquelas dirigidas a sua preparação, nos interessa focar apenas na análise dos três primeiros segmentos mencionados.

Os problemas relacionados à gestão de pessoas na educação municipal seriam conhecidos de longa data pelos pesquisadores desse campo, sendo expressos de diferentes maneiras. A mais nítida delas seria aquela que diz respeito à “grande desigualdade na distribuição de docentes nas diversas áreas do conhecimento em todo o território nacional, o que afeta a oferta educacional equânime entre os municípios” (Ceipe, 2022c, p.7). Em que pese o *déficit* relacionado a essa distribuição e a demanda por diferentes tipos de professores(as), o documento lembra que algumas outras questões devem ser enfrentadas e resolvidos pelos gestores públicos caso estes queiram otimizar a atuação da força de trabalho disponível.

Há estudos de caso ou com abrangência de parte do território nacional que revelam fragilidades nas carreiras da burocracia educacional local, dos docentes e das lideranças escolares, além de enquetes com **professores que**

dizem não receber a formação continuada adequada para dar conta dos desafios pedagógicos (Ceipe, 2022c, p.8, grifo nosso).

Haja vista essas aparentes fragilidades e “inoperâncias” dos sistemas municipais de ensino, se faria urgente a adoção de uma “visão sistêmica da gestão dos profissionais da educação nos municípios” (Ceipe, 2022c, p.8). Para alcançar esse horizonte, o resumo destaca que é fundamental haver a existência de um modelo de organização da carreira docente que realize um conjunto de “tarefas-chave”, dentre as quais algumas destas estariam relacionadas especificamente ao processo de recrutamento, avaliação e penalização desses profissionais – caso não atingissem as metas previstas –, além de envolver aspectos atinentes a formação continuada, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Quadro 8 – Ações que os municípios poderiam desenvolver e incorporar as suas políticas educacionais para aprimorar a carreira do magistério segundo o Ceipe-FGV (2022)

1. Seleção de professores com o perfil profissional desejado	Seleção de profissionais que deem conta dos saberes, competências, habilidades e valores necessários aos desafios do século 21, o que envolve avaliá-los não só com provas e títulos, mas também em termos de capacidade de lecionar e de trabalhar coletivamente em uma escola.
2. Início da carreira docente	Construção de um estágio probatório formativo e avaliativo ao mesmo tempo, com um programa específico para os primeiros cinco anos de serviço, incluindo o uso de mentorias.
3. Política de remuneração atrativa para docentes	Especialmente no início da carreira, mas também de longo prazo, com avanços salariais que combinem metas formativas individuais e desempenho na função.
4. Múltiplas possibilidades de progressão e atuação na carreira	Para que os professores não sejam apenas “auleiros”, deve haver um cardápio mais amplo de funções (mentores, coordenadores de área de conhecimento, lideranças de discussões pedagógicas formativas etc.) a fim de motivá-los a atuar nas várias tarefas do processo educacional escolar.
5. Política de formação continuada docente	Realizada principalmente na escola, em articulação com a rede e centrada na prática escolar, mas com apoio contínuo da secretaria local e das lideranças escolares. Aumenta a motivação docente ao produzir um impacto positivo maior no aprendizado dos estudantes, sendo a reforma mais efetiva na mudança do comportamento dos professores
6. Carreira docente: formação e prática educacional como processo coletivo	A escola deve ser estruturada pelo trabalho coletivo e colaborativo dos seus profissionais, para haver um sentimento comunitário que oriente o ofício de professores e gestores.

Fonte: Ceipe (2022c).

Em se tratando dos aspectos relacionados à gestão das políticas públicas em educação, o documento reforça a ideia de que a implementação da BNCC é fundamental para fazer a educação brasileira avançar e alcançar novos patamares de “qualidade”. Nesse sentido, os programas de FCP cumpririam um papel importantíssimo, à medida que, conjuntamente com outros materiais e recursos destinados aos professores(as), fossem capaz de auxiliar o trabalho docente – relacionando-o com as prescrições inauguradas por essa política e especialmente naquilo que compete ao “[...] desenvolvimento [...] dos estudantes [e sua] articulação com os saberes e competências socioemocionais, atuando para que a escola funcione como espaço de *deep learning* (aprendizado profundo)” (Ceipe, 2022c, p.11). Seguindo essa lógica, o documento propõe que os programas de FCP sejam o principal ativo compartilhado por escolas e redes de ensino municipais, numa lógica em que a “disseminação de inovações e boas práticas e busca de soluções conjuntas para problemas comuns” (Ceipe, 2022c, p.13) seria potencializada pelo trabalho em equipe, coletivo e colaborativo.

Os textos intitulados *Práticas educacionais inovadoras* (Ceipe, 2022d) e *Decodificando o aprendizado: modos de pensar de crescimento sobre a inteligência no contexto da educação pública brasileira* (Ceipe, 2022b) enfeixam o conjunto de resumos de políticas que foram selecionados para serem analisados por nossa pesquisa. Ambas as produções também estão vinculadas ao projeto PEA, tendo sido lançadas no segundo semestre de 2022, nos meses de julho e outubro, respectivamente. Cumpre lembrarmos que esses foram alguns dos últimos volumes de textos desse tipo a serem produzidos pelo Ceipe-FGV, antes do encerramento das atividades ligadas a essa empreitada, que perdurou ao longo de um período de aproximadamente dois anos (2020-2022) e veiculou algo em torno de 20 textos autorais sob a forma de resumos de políticas com recomendações aos gestores públicos sobre os mais diversos temas relacionados a pauta educacional.

O primeiro texto (Ceipe, 2022d) se propõe a apresentar as principais “práticas educacionais inovadoras” existentes no mundo hoje, levando em consideração a revisão de inúmeros textos e publicações da OCDE que tratam desse tema. Nesse sentido, as assim chamadas “práticas educacionais inovadoras” seriam indispensáveis para as redes de ensino em todo o país darem um novo passo na direção de alcançarem as promessas feitas por políticas como essas. E isso porque, pretensamente, tais expedientes seriam capazes aprofundar e materializar, conforme prevê a BNCC, as aprendizagens relativas às competências e habilidades prescritas por esse novo arcabouço legal. Ao todo o documento lista cinco “práticas educacionais inovadoras” nas quais as secretarias de

educação poderiam se inspirar para redesenhar seus currículos e ampliar as aprendizagens previstas pela Base. Se inserem nesse compêndio de novas “propostas de ensino” os seguintes proponentes: aprendizagem experiencial, aprendizagem incorporada, aprendizagem híbrida, gamificação e pensamento computacional.

A dita aprendizagem experiencial incorpora a ideia de um sistema de ensino baseado no desenvolvimento de projetos que demandam processos de investigação e descobertas, quase sempre relacionados a uma atuação mais ativa dos educandos quando inseridos nos ambientes de escolarização. Já a aprendizagem incorporada pressupõe a “[...] interação com o meio ambiente, incluindo não apenas recursos cognitivos, mas também emocionais e físicos” (Ceipe, 2022d, p.4). No Brasil, essa abordagem tem sido assimilada e desenvolvida pelas instituições de ensino que fazem uso dos recursos e pedagogias *Makers*. A aprendizagem híbrida se tornou muito mais conhecida no contexto da pandemia de Covid-19, sendo caracterizada pelo tipo de mediação que as TICs oferecem quando são incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns exemplos desse tipo de abordagem são aqueles que adotam a metodologia da sala de aula invertida e do modelo híbrido de classe, que alternam aulas síncronas, assíncronas e presenciais.

Algumas iniciativas bem-sucedidas de uso do ensino híbrido na realidade das escolas públicas brasileiras vêm sendo fomentadas pela parceria entre o Instituto Península e a Fundação Lemann. O modelo de estações instaladas no laboratório de ciências de uma escola pública do Rio de Janeiro no sétimo ano do Ensino Fundamental 2 ilustra bem o protagonismo dos alunos (Ceipe, 2022d, p.5).

A gamificação, como sugere o próprio nome, aposta na utilização de jogos como recursos pedagógicos para promover o engajamento e a motivação dos estudantes, especialmente no caso dos mais jovens. Não somente os jogos em si, mas com base em estratégias que arquitetam esses jogos a partir de estudos que sintetizam formas de manutenção da atenção dos indivíduos. Tal estratégia propiciaria aos discentes “experimentarem diferentes identidades e praticar o método de tentativa e erro para superar desafios, recebendo constantes feedbacks” (Ceipe, 2022d, p.6). O pensamento computacional, porquanto, busca promover a aprendizagem por meio da resolução de problemas, incentivando o uso do raciocínio lógico-matemático e da decomposição em problemas menores, algoritmos, abstração e padronização. Além disso, utiliza a programação como nova forma de letramento e as TICs como ferramentas para a resolução de problemas.

Ao finalizar a apresentação e descrição de cada uma dessas práticas, o resumo encaminha-se para as suas considerações finais, as quais assumem o caráter de recomendações aos gestores públicos. No tópico denominado “por onde começar?”, é dito que os gestores precisam assimilar rapidamente essas tendências e inovações e incorporá-las no dia a dia de suas escolas. Afinal de contas, os resumos de políticas e demais materiais semelhantes a eles que foram produzidos pelo Ceipe-FGV e por outros APHs, estariam disponíveis justamente para auxiliar nesse processo – de iniciar discussões e debates sobre essas práticas e sua viabilidade de aplicação na realidade concreta a ser consensuada com as equipes escolares. No tópico seguinte que compreende as recomendações aos gestores, denominado “e depois?” lê-se duas asserções iniciadas com a palavra “formar” relacionando a preparação de docentes ao esforço que mais contribuiria para a incorporação das “práticas educacionais inovadoras” no cotidiano das unidades de ensino, chamando atenção para o fato de que esses conteúdos deveriam ser contemplados tanto pela formação inicial quanto continuada dos profissionais do magistério.

- Formar professores para atuar como projetistas de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento das competências do século 21.
- Formar professores e gestores escolares nas competências da BNCC para uma sociedade sustentável, que ensinem a partir de atitudes e ações diárias juntos aos estudantes (Ceipe, 2022d, p.8).

Por fim, o resumo em questão lista um conjunto de políticas que à época estavam sendo colocadas em prática pelo MEC para ampliar o acesso de escolas e redes de ensino as TICs e outros recursos ou produtos desse tipo, tais como os programas Educação Conectada, Ensino Médio Inovador (Proemi) e a oferta dos Recursos educacionais abertos (REA) e Recursos educacionais digitais (RED). Além disso, é sugerido que os gestores acessem e leiam as publicações do Centro de Inovação de Educação Básica (Cieb), além de utilizarem o serviço prestado por esse APH em sua própria plataforma *online*, que ajuda os gestores a realizarem o diagnóstico da escola e planejar o uso e a implementação de tecnologias nestas instituições.

O segundo texto, dentre os dois últimos a serem analisados, corresponde à publicação *Decodificando o aprendizado: modos de pensar de crescimento sobre a inteligência no contexto da educação pública brasileira* (Ceipe, 2022b), mencionado anteriormente. Esse resumo de política se propõe a pensar os possíveis usos e aplicações da assim chamada “teoria da inteligência” quando incorporada ao processo de instrução e escolarização dos discentes da educação básica, sublinhando a maneira como essa

perspectiva de compreensão dos “modos de pensar dos estudantes” poderiam impactar positivamente os resultados da sua aprendizagem. Além de ressaltar a importância dessa abordagem ser assimilada e materializada em práticas de ensino efetivas por parte das escolas públicas brasileiras, o documento também sinaliza para imprescindibilidade dos profissionais do magistério apreenderem os pressupostos e fundamentos que embasam essa teoria – haja posto que estes últimos poderiam, a partir de então, modificar o seu próprio modo de pensar no que diz respeito as expectativas que possuem em relação a aprendizagem de seus alunos e a forma como comunicam isso a eles.

Os estudos dos “modos de pensar” (ou “mindsets”) procuram investigar e decifrar as relações entre o modo de pensar do indivíduo e suas habilidades, condutas, percepções e resultados.

Estudantes que entendem suas capacidades como expansíveis (“mindset de crescimento”) são mais inclinados a participar de desafios e também a persistir diante de dificuldades do que aqueles que consideram a inteligência inata (“mindset fixo”) (Ceipe, 2022b, p.1).

Nesse sentido é afirmado que os *mindset* tanto de alunos, quanto de professores e gestores estão sujeitos a mudanças, podendo passar de um *mindset* fixo para um *mindset* de crescimento a depender dos estímulos utilizados nesse processo de alteração da consciência desses indivíduos. A prova inegável da importância dessa teoria e de seu impacto sobre as políticas públicas educacionais, seria o fato de que desde 2018 o próprio Pisa passou a medir o *mindset* dos estudantes avaliados nessa prova, por meio de perguntas incluídas no questionário anexo a esta. Segundo o Ceipe (2022b) a análise dos dados coletados pelo Pisa à época indicou que os estudantes que mantêm um modo de pensar (*mindset*) de crescimento obtiveram pontuações mais altas em leitura, matemática e ciências, além de terem menos medo de falhar.

Na sequência, o texto busca situar como alguns exemplos de ações que apostam nessa abordagem e em sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos estudantes vêm sendo incorporadas por pesquisas e investigações ao redor do mundo. O primeiro estudo que trata do tema foi publicado em 2015 (Paunesku *et al.*, 2015), relatando os resultados alcançados por um conjunto de intervenções empreendidas com grupos de estudantes e nas quais determinados estímulos ao modo de pensar de crescimento foram induzidos e encorajados junto a estes, tendo produzido efeitos positivos no seu aprendizado e desempenho acadêmico. Desde então, as pesquisas relacionadas a esse campo também buscaram identificar quais seriam os benefícios do fomento ao modo de pensar de crescimento para outros grupos de sujeitos que estivessem envolvidos

diretamente no processo de trabalho educativo ou que compreendessem subgrupos que são o público alvo da educação regular. Como resultante desse movimento, duas principais vertentes destes estudos passaram a existir: aquela que se detém de analisar o impacto que os modos de pensar dos professores têm sobre a aprendizagem dos alunos e uma outra que busca inteligir “como estereótipos negativos a respeito das capacidades intelectuais de grupos identitários (mulheres, negros etc.) podem prejudicar o desempenho e o pertencimento acadêmico de estudantes” (Ceipe, 2022b, p.6) – a assim chamada “ameaça do estereótipo”.

Os resultados das pesquisas relacionadas a primeira vertente dos estudos mencionada teriam revelado alguns pressupostos importantes. O primeiro deles indicaria que, embora a inclusão de conteúdos relacionados a esse tema por parte de cursos e programas de FCP tenham exercido algum tipo efeito positivo sobre o aprendizado dos estudantes, esse incremento seria muito mais significativo quando tais dinâmicas formativas incluíssem momentos para trocas de relatos de experiências entre os próprios professores(as). A possibilidade de os docentes verificarem como os colegas materializaram os conteúdos trabalhados nas oficinas de preparação continuada em práticas efetivas e obtiveram êxito nesse processo, seria o fator fundamental para consolidar aprendizados e a apreensão de conhecimentos relacionados aos *mindsets* de crescimento docente. O segundo pressuposto indicaria que oficinas de FCP que buscam incentivar altas expectativas por parte dos profissionais do magistério em relação a aprendizagem de seus alunos impactam significativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses mesmos docentes. Um estudo neozelandês, publicado em 2015 (Rubie-Davis *et al.*, 2015) teria avaliado as relações entre os modos de pensar dos professores(as) e os conselhos que estes oferecem a alunos com dificuldades de aprendizado em matemática, comparando os efeitos que três tipos diferentes de reações expressas por esses docentes teriam sobre o desempenho de seus estudantes. Os estímulos oferecidos sobre a forma de conselhos dos professores(as) aos discentes foram classificados de acordo com respostas de três tipos:

[...] amigável de baixa expectativa (‘Você é um bom aluno em geral, mas nem todo mundo tem jeito para matemática. Pode contar comigo’); amigável neutra (‘Você é um bom aluno em geral. Pode contar comigo’); e um terceira, focada em estratégias de aprendizado (‘Você é um bom aluno em geral. Que tal pensarmos em mudanças no seu método de estudos? Que tal um reforço? Pode contar comigo’) (Ceipe, 2022b, p.6).

Os resultados desta pesquisa indicam que os estudantes expostos a resposta de baixa expectativa são mais propensos a acreditar que seus professores(as) não esperam muito deles e por isso se engajam menos com o seu próprio processo de aprendizado. Além do que, esse tipo de resposta, comparada as outras duas mencionadas pelo estudo – amigável neutra e focada em estratégias de aprendizado – também teria reduzido a motivação dos alunos e, inclusive, impactado negativamente as suas expectativas de obter resultados positivos no futuro.

As iniciativas de pesquisa vinculadas a vertente dos estudos sobre os *mindsets* ou modos de pensar que estão relacionados a ideia de “ameaça do estereótipo” indicam que estudantes em situação de “vulnerabilidade” social tendem a ser muito mais impactados por estímulos negativos e falas desmotivadoras do que aqueles que não compõem esse subgrupo. Nesse sentido, o Ceipe (2022b) defende que duas premissas fundamentais teriam de ser assumidas pelos sistemas de ensino que atendem a esses estudantes, quais sejam estas: incentivar o desenvolvimento de *mindsets* de crescimento por parte desses sujeitos e preparar os professores(as) para alterarem o seu próprio modo de pensar, no que se refere as expectativas que possuem quanto a capacidade de aprendizagem e êxito acadêmico desses alunos(as). Para provar o seu ponto, o próprio Ceipe-FGV desenvolveu uma iniciativa de pesquisa que buscou implementar essas práticas, para assim atestar a sua “efetividade”.

Uma equipe de pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas desenvolveu um conjunto de oficinas que visam apresentar, discutir e fomentar o modo de pensar de crescimento entre professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa Modos de Pensar teve como objetivos desenvolver uma formação sobre modos de pensar de crescimento para professores, testá-la em um grupo piloto e, em seguida, aplicá-la em um grupo de 125 professores do 5º ano do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2019 (Ceipe, 2022b, p.8).

A pesquisa foi conduzida pela gerente executiva do Ceipe-FGV Tássia Cruz e consistiu no oferecimento de um curso de formação continuada organizado em cinco módulos, cujos encontros foram conduzidos por duas formadoras da SME do Rio de Janeiro. Os conteúdos específicos que teriam sido abordados nessas formações não foram descritos e nem detalhados nesse resumo. A única menção feita ao modo como esses encontros se desenvolveram nos informa que “[...] cada sessão incluiu partes expositivas, debates e a elaboração de atividades a serem aplicadas pelos professores participantes em suas salas de aula” (Ceipe, 2022b, p.8). Outra informação pertinente diz respeito ao

critério de escolha utilizado pelo Ceipe-FGV para selecionar os grupos de professores(as) que participaram do referido curso – tratavam-se de profissionais que lecionavam aulas para alunos(as) em condições de “vulnerabilidade” social ou em escolas situadas em zonas carentes do município do RJ. Entre os principais instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisa estavam: questionários para medir o modo de pensar de professores e estudantes; relatórios de observação em sala de aula que se pautavam por uma metodologia desenvolvida pelo Banco Mundial para medir a “qualidade” das práticas pedagógicas em questão³⁰ e a análise dos dados do Saeb e do Ideb de 2019 das escolas cujos docentes foram selecionados para participar das oficinas de FCP descritas.

Os resultados obtidos mostraram que as oficinas de modo de pensar para professores foram bem-sucedidas em fomentar o modo de pensar de crescimento, e que fazê-las gera resultados positivos na qualidade das aulas e no resultado de aprendizado dos estudantes (Ceipe, 2022b, p.9).

Outra questão para a qual o texto chama atenção ainda é aquela relativa ao “custo-benefício” que a promoção de ações com esse caráter poderia representar para as redes de ensino que optassem por apostar em itinerários formativos que busquem promover um *mindset* de crescimento para os seus professores(as). Haja posto que os impactos e resultados positivos descritos foram “alcançados após uma formação relativamente curta (dez horas distribuídas ao longo de cinco semanas)” (Ceipe, 2022b, p.9). No mais, as observações empreendidas pelos pesquisadores do Ceipe-FGV apontam para o fato de que, aparentemente, os professores(as) que possuem ou teriam desenvolvido um modo de pensar de crescimento tendem: a tratar seus alunos com mais respeito, responder melhor as suas necessidades de aprendizagem e a definirem expectativas de comportamento mais nítidas, bem como reconhecer com mais frequência os comportamentos positivos adotados pelos estudantes. A obtenção de notas mais altas no Ideb como consequência de resultados melhores alcançados no Saeb de matemática, constatadas por parte das escolas

³⁰ Essa metodologia foi lançada em 2019 pelo Banco Mundial e se chama *Teach*. Tal expediente leva em consideração ao menos três aspectos que julga serem fundamentais para aferir a “qualidade” das aulas ministradas por quaisquer docentes: a cultura de sala de aula, a instrução e as capacidades socioemocionais. Outros fatores agregados e passíveis de análise por essa metodologia, naquilo que diz respeito a otimização do aprendizado dos estudantes, estão relacionados ao uso do tempo de sala pelos docentes e de materiais de suporte para maximizar a “qualidade” das aulas, buscando melhor envolver os discentes. Atualmente existe um manual que pode ser acessado no site do próprio BM e que oferece maiores instruções de como essa metodologia pode ser utilizada por gestores escolares, além de indicar o acesso a outras ferramentas complementares e que podem ser agregadas a ela, para potencializar o processo de monitoramento e avaliação das práticas docentes.

cujos professores(as) participaram das oficinas propostas pelo Ceipe seriam a prova definitiva do sucesso e do êxito atingidos por essas propostas formativas.

Assim sendo, o resumo em questão se encaminha para as suas considerações finais e passa a indicar aos gestores públicos algumas recomendações específicas. A primeira delas, remete à necessidade da incorporação de noções, práticas e métodos relacionados aos modos de pensar (*mindsets*) por parte de programas de FCP e a serem oferecidos pelas redes de ensino. A segunda, demanda a inclusão de reflexões e discussões relativas a esse tema na Formação Inicial de Professores, em cursos de graduação em licenciatura e de pedagogia, propriamente ditos. A terceira e última recomendação feita por este documento destaca a importância de que políticas educacionais se detenham do desenvolvimento de ações ou iniciativas que busquem reduzir a desigualdade na forma de lidar com estudantes em situação de “vulnerabilidade” social. Para tanto, indica-se que seria necessário existirem mais pesquisas realizadas nesse campo, com vistas a promover a compreensão de como as gestões escolares poderiam atuar para promover *mindsets* de crescimento para os estudantes “vulneráveis”. Por outro lado, se sugere que formas de avaliar essa capacidade de promoção e estímulo aos modos de pensar de crescimento associados a todos os sujeitos envolvidos no processo de trabalho educativo (professores, coordenadores pedagógicos e gestores) também deveriam ser criados pelo Estado estrito e medidos em cada escola, para incentivar práticas desse tipo (Chaves; Lima, 2022).

Como podemos perceber, as prescrições de algumas medidas que são sugeridas pelos resumos de políticas do Ceipe-FGV aos gestores públicos, naquilo que concerne ao processo de preparação continuada de docentes, estão em completa sintonia com as ideias e pressupostos afirmados pelas publicações mais antigas disponibilizadas na página online desse APH e que são apoiadas por ele, a saber: o livro *Por uma nova formação continuada* (Labi, 2016) e os textos escritos por Maria Helena de Castro, Cláudia Costin e Guiomar Namó de Mello, associados ao livro *Educação em Pauta: uma agenda para o país* (Castro; Callou, 2018).

O resumo de política intitulado *Como tornar a formação continuada de professores efetiva* (Ceipe, 2018) reforça a noção de que a FCP deve servir apenas para suprir as “carências” da Formação Inicial, numa lógica em que os conhecimentos associados aos cursos de licenciatura e pedagogia tornam-se descartáveis em razão da sua inadequação às exigências feitas pelo processo de autovalorização do capital – que necessita de professores(as) cada vez mais desintelectualizados e treináveis para constantemente serem convertidos e reconvertidos a ideologia dominante (Shiroma *et al.*,

2017). As indicações feitas por Darling-Hammond *et al.* (2017), quanto as inúmeras alternativas e propostas das quais os sistemas de ensino poderiam se valer para organizar seus programas e políticas de FCP, prescreve nada menos do que variantes dos modelos de treinamento em serviço organizados em torno das assim chamadas “comunidades de aprendizagem docentes” geridas por um líder de formação continuada, descrita e adotada pelo Labi (2016) no projeto FIP. Tratam-se de grupos em que a figura do mentor ou *coaching* torna-se responsável por vigiar o trabalho dos pares e estimular as ações de “colaboração” entre os docentes que são tutorados por ele, com vistas a propiciar o desenvolvimento de métodos de ensino que melhorem os resultados da aprendizagem dos estudantes.

O resumo de política intitulado *Qualidade docente: evidências para guiar políticas públicas* (Ceipe, 2020b) também dialoga com algumas ideias que já haviam sido apresentadas por outras publicações apoiadas pelo Centro. Ao anuir que o processo de seleção e contratação de docentes deveria privilegiar a avaliação do “domínio” dos conteúdos do currículo escolar ao invés de considerar o valor de títulos e diplomas acadêmicos, o citado documento corrobora uma lógica que ignora completamente o valor dos cursos de licenciatura e pedagogia – e da Formação Inicial de Professores(as) de modo geral. Essa perspectiva encontra-se em perfeita sintonia com a ideia defendida por Guiomar Namó de Mello em seu texto *Formação Inicial e Continuada de Professores* (2018) segundo a qual, o advento da BNCC deveria fazer com que os professores(as) pudessem ser formados em seus cursos de habilitação para docência de modo a desenvolverem o “conhecimento pedagógico” dos conteúdos, em um tipo de percurso formativo em que as habilidades e competências a serem transmitidas aos alunos(as) e previstas pela BNCC assumem mais precedência e peso no interior dos currículos dos cursos de formação inicial do que o conhecimento dos fundamentos científicos relacionados aos conteúdos. A posição que também é defendida por esse documento em favor da instauração de sistemas de avaliação do desempenho dos professores(as) em sala de aula e ao mesmo tempo, da implementação de modelos de suporte às práticas docentes – com a oferta de determinados materiais, recursos associados as TICs e outros itinerários, pensados e idealizados por empresas privadas também não soa como uma grande novidade. Esses expedientes, na verdade, além de produzirem lucro para as empresas capitalistas que os comercializam junto aos sistemas de ensino, também contribuem para asseverar o controle sobre as práticas e ações que compreendem atividade vital desenvolvida por esses profissionais. A prática sistemática do oferecimento de *feedbacks*,

que é analisada como positiva e essencial para fazer com que esses modelos de gestão do trabalho docente deem certo, parece ser o principal ponto de conexão dessa referência (Ceipe, 2020b) com as outras publicações apoiadas pelo Centro, uma vez que estimulam a função desempenhada pelo líder de formação continuada tão naturalizada por alguns modelos de FCP desenvolvidos ao redor do mundo e assumida pelo coordenador-pedagógico no projeto FIP. O controle e a vigilância do trabalho docente impulsionado por esse tipo de função, do professor(a) líder de Formação Continuada e detentor de “boas práticas” que oferece *feedbacks* aos colegas, é a pedra basilar do tipo de política de formação em serviço que o Centro defendia e que os APHs da burguesia e sua intelectualidade sonham em implementar na educação básica. Por último, a ideia de “valorização” da remuneração docente a partir da instituição de políticas de penalização, enfeixa às sugestões feitas por esse resumo para fomentar a “qualidade docente”, o que nos parece ser um caminho natural para a implementação das políticas de FCP supracitadas. Haja posto que a naturalização da lógica de vigilância e avaliação constantes suscitada por práticas de prestação de contas, tão difundidas e arraigadas na educação básica atualmente, seria imprescindível para educar as subjetividades dos docentes brasileiros(as) a ponto de fazê-los aceitar sem grandes resistências a ideia de que sua atuação será avaliada por um mentor quem lhe oferecerá *feedbacks* constantes para indicar o que precisa ser melhorado.

Dentre as principais inferências e recomendações empreendidas pelo resumo de política intitulado *Capacidades estatais das secretarias municipais de educação: diagnósticos e reformas* (Ceipe, 2022c) nos chamou especial atenção a ideia de “visão sistêmica da gestão dos profissionais da educação nas redes de ensino” (Ceipe, 2020c, p.8). Tal proposição indica algumas medidas que as secretarias municipais de educação poderiam desenvolver e incorporar as suas políticas para aprimorar a carreira do magistério, num total de seis iniciativas que se complementam entre si. A primeira delas, prevê a seleção de professores(as) com o perfil desejado pela rede, valorizando mais a capacidade que os candidatos teriam de dominar os conteúdos do currículo escolar e trabalhar coletivamente, ao invés de avaliar esses sujeitos somente por meio de provas “tradicionais” e seus títulos – numa estratégia que mais uma vez, ignora os subsídios que a formação inicial possa oferecer a atividade vital desempenhada pelos profissionais do magistério, privilegiando muito mais o domínio das “práticas de ensino” e “didáticas”. Em segundo lugar, é sugerida a criação de um novo modelo de estágio probatório, o qual possua um caráter “formativo” e “avaliativo” e que compreenderia os cinco primeiros

anos de atuação dos docentes recém admitidos, incluindo o uso de “mentorias” – numa lógica idêntica ao projeto FIP desenvolvido pelo Labi. Na sequência, respectivamente, é recomendada a idealização de políticas de remuneração mais atrativas e que criem múltiplas possibilidades de progressão na carreira, de um lado é dito que a ascensão na profissão poderia estar condicionada ao atingimento de “metas formativas individuais” e ao desempenho na função; ao mesmo tempo se sugere que os professores(as) deveriam deixar de ser somente “auleiros(as)” e que as secretarias de educação deveriam criar as funções de mentores(as), coordenadores(as) de áreas do conhecimento e lideranças de discussões pedagógicas formativas, para ampliar o campo de atuação docente. Ambas as propostas, dialogam com as diretrizes do projeto FIP e com as práticas adotadas por alguns sistemas ao redor do mundo, quando da criação de programas de FCP que demandam práticas de mentoria, quadros de lideranças a serem incumbidas da tarefa de formar outros docentes e que condicionam a progressão na carreira ao desempenho alcançado por cada professor(a) em seu processo de preparação continuada, quando estes adquirem as competências e habilidades requeridas a sua atuação em um determinado patamar da profissão. As duas últimas recomendações feitas pelo documento em questão, por sua vez, dizem respeito às práticas de Formação Continuada de maneira estrita e a carreira docente como um todo. Se é sugerido que os programas de FCP sejam preferencialmente realizados *in loco* – no interior das próprias escolas básica –, centrados na “prática” e tenham por objetivo a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Quanto a carreira docente, é defendida a ideia segundo a qual, a formação e a prática profissional devam ser construídas enquanto processos coletivos, tendo o trabalho em grupo e “colaborativo” enquanto um valor primordial. Em ambos os casos, vemos o comparecimento de elementos que são fundamentais a promoção das políticas de preparação continuada defendidas pelo Labi e que foram apoiadas pelo Centro, quais sejam: a ideia de formação continuada realizada em serviço, em complexa desconexão com os ambientes universitários e centros de pesquisa científica na área da educação, voltadas única e exclusivamente para indução de melhorias dos resultados atingidos pelas escolas públicas em testes padronizados e a apropriação dos esforços oriundos do trabalho coletivo docente para alcançar esse horizonte.

Os resumos de políticas intitulados *Práticas educacionais inovadoras* (Ceipe, 2022d) e *Decodificando o aprendizado: modos de pensar de crescimento sobre a inteligência no contexto da educação pública brasileira* (Ceipe, 2022b), nos parecerem atender a um mesmo propósito, qual seja: reivindicar que os conteúdos relacionados às

temáticas debatidas por essas publicações sejam incorporados à formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil. Tanto as “práticas educacionais inovadoras” quanto os “modos de pensar de crescimento” representam aquilo que as teorias pedagógicas hegemônicas vêm defendendo e anuindo como sendo as novas fórmulas de sucesso para assegurar a eficácia e eficiência da escola pública no século XXI. Ambas as propostas se baseiam no engodo das “evidências” sustentadas pelo campo da neurociência e que indicam quais seriam as melhores formas de promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, inaugurando assim um parâmetro biologicista de compreensão das dinâmicas educacionais e que impele tanto à padronização do processo de ensino e aprendizagem quanto a sua reorganização a partir de novas bases teórico-epistemológicas. Segundo essa lógica, a “ciência” já teria descoberto a forma com que os cérebros de todos os indivíduos melhor respondem a determinados estímulos, especialmente quando se trata do processo de escolarização, fazendo com que haja uma hipervalorização das abordagens pedagógicas que reproduzem certos padrões de atividade neural de “crescimento”. Fica nítido que os resumos em questão remetem a tal lógica, traduzindo-se numa indicação aos gestores públicos do tipo de pleito que deveria ser assumido por eles em relação a demanda pela incorporação de práticas de ensino e metodologias de aprendizagem que se inspirem nesses modelos, tanto por parte de suas próprias redes de ensino quanto pelos cursos de habilitação à docência de nível básico. De sorte que a não assimilação desses pressupostos poderia levar a escola pública brasileira a ficar “para trás” na corrida pela disputa dos “conhecimentos” e “descobertas” que veem sendo feitas pela neurociência e que demonstrariam de que modo a instrução propiciada pelo ensino formal pode contribuir para produção de sujeitos “mais inteligentes”.

A análise das fontes e publicações que constituíram o *corpus* documental examinado por nossa pesquisa, compreendendo as produções divulgadas e apoiadas pelo Ceipe-FGV ao longo dos primeiros anos de sua atuação, entre 2016 e 2018 (Labi, 2016; Castro, 2018; Costin, 2018; Melo 2018), além dos materiais idealizados e distribuídos por esse APH no período subsequente, entre 2018 e 2022 (Ceipe, 2018; 2020b; 2022b; 2022c; 2022d) e que se relacionam com a pauta da preparação inicial e continuada de professores(as), indicam a evidente convergência dessas proposições com o projeto defendido pelo para a formação de docentes em escala global.

Ao explicar a sua hipótese, quanto a existência do Capital educador, Olinda Evangelista (2021, p.188) nos lembra que “o educador não se restringe a um indivíduo, mas é um sujeito histórico, de classe, a burguesia, assim como o educado refere-se à classe

trabalhadora ou, mais amplamente, na perspectiva gramsciana, às classes subalternas”. Tal compreensão se fundamenta na leitura que a autora realiza dos escritos de Marx (1945), mais especificamente de um excerto da terceira tese sobre *Feuerbach*³¹, a qual afirma que os educadores(as) também precisam ser educados, tanto pelo consenso quanto pelas relações sociais de produção especificamente capitalistas, para assim contribuírem com a reprodução desse sistema econômico, político e societário. Nesse sentido, podemos afirmar que as formulações e prescrições de políticas educacionais propugnadas por OMs e instituições financeiras internacionais compreendem parte significativa desse esforço que é encampado pelo capital educador para formar aqueles que formam as próximas gerações de trabalhadores(as).

Desde a criação de uma Agenda Global da Educação (AGE) por parte desses organismos em meados dos anos 1990, até a operacionalização de um sistema de avaliação de estudantes em escala global, todas estas iniciativas buscam definir a ideia de qualidade da educação e da escola pública a partir de parâmetros que, de um lado, são inalcançáveis para algumas nações, dada a condição de degradação e precariedade a que o ensino estatal tem sido submetido em países pobres e de capitalismo dependente, e do outro, indicam atributos que o professorado ainda não possui e precisaria desenvolver para desempenhar a sua atividade vital de maneira mais efetiva. No idos da década de 1990, a campanha realizada por agendas internacionais e corroborada pela intelectualidade orgânica da burguesia que atuava no campo educacional, afirmava a ideia de que a FP deveria priorizar a profissionalização docente (Shiroma; Evangelista, 2004). Segundo nos lembra Shiroma (2003, p.10), esse termo não passou de um eufemismo para definir um “novo perfil de professor [que é bem quisto pela burguesia], competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”. Nas décadas seguintes, os imperativos a serem perseguidos pela preparação inicial e continuada de docentes também foram gradualmente sendo transmutados, exigindo novas qualidades e características dos professores(as), passando por noções como as de gestores, administradores e até mesmo, mais tardiamente, de protagonistas (Shiroma; Evangelista, 2004). Essa mudança no ideário das reformas educacionais voltadas à conformação docente e sua relação com as

³¹ “A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (Marx, 1845).

demandas que passam a ser inqueridas pelo capital educador ao professorado, relacionam-se diretamente com o processo de reconversão docente (Evangelista; Seki, 2017). Tal movimento se insere num contexto mais amplo de reconversão, que abrangeu tanto a esfera econômica e produtiva dos países de capitalismo dependente nos anos 1990, assim como a própria classe trabalhadora e as instituições responsáveis pela sua formação, como no caso da escola pública. É a partir dessa dinâmica, essencialmente, que vão se criando as condições propícias à reposição e recomposição da hegemonia burguesa (Gramsci, 2011), haja vista o modo como as classes subalternas estão sendo constantemente convertidas à ideologia dominante.

O fenômeno da reconversão docente só pode ser adequadamente entendido como parte de um processo amplo de reconversão laboral ocorrido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, referido como reestruturação produtiva, abertura de mercados e reforma do Estado [ligados à] adoção de políticas neoliberais e processos de modernização conversadora [...].

[Nesse contexto] era necessária a reconversão do trabalhador e do professor, assim como da instituição “escola”, reforçada por sua virada assistencialista. A reconversão [...] pressupõe que o docente, atuando na educação da classe trabalhadora, contribua para gerar consenso, adesão, conformação e internalização do projeto educativo do capital (Evangelista; Seki, 2017, pp. 15, 21 e 47).

No campo do trabalho e da formação docente, a reconversão consiste em uma estratégia para empreender o convencimento da própria categoria do magistério de sua incapacidade e ineficiência, fazendo com que creiam, ao mesmo tempo, na possibilidade de que essa defasagem possa ser suprida à medida que o professorado responda às exigências que lhes são impostas pelas contrarreformas educativas, atendendo ao seu chamado para se tornarem “profissionalizados”, “gestores”, “administradores”, “protagonistas” e um sem número de outros eufemismos criados pelo discurso hegemônico no campo educacional e ao longo das últimas décadas para definir a ideia de “qualidade docente” da qual se jactam os OM. Sob essa ótica, seria importante converter e reconverter a força de trabalho à sociabilidade burguesa, tornando tangível para esses sujeitos a noção segundo a qual o “fracasso” da escola pública se deve a sua má preparação e falta de instrução. Para ser bem sucedido o processo de reconversão docente necessita, portanto, de reiteradamente persuadir os professores(as) da ideia de que lhes falta algo para serem “excelentes” ou “eficazes”, em uma iniciativa de subsunção do consenso de que dispõe os trabalhadores(as) da educação e que é idealizado pelo Capital educador e executado pela intelectualidade orgânica da burguesia e por seus próprios APHs, levando tanto a crença na “efetividade” dessas políticas de

contrarreformas, quanto da premente demanda por um processo formativo mais alargado, intermitente e que prevaleça sobre a preparação inicial e continuada do professorado.

[...] as estratégias de preparo [da força de trabalho docente] extrapolam os cursos formais, iniciais ou continuados. Formam o docente: materiais didáticos, impressos e tecnológicos; conteúdos e métodos; avaliação em larga escala; legislação; editais de financiamento de projetos e programas; escolas de formação, públicas e privadas; modalidades de ensino, presencial, híbridas e a distância; relações de trabalho e Aparelhos Privados de Hegemonia (Evangelista, 2021, p.167).

Como nos lembra Evangelista, a reconversão docente também contribui para alimentar toda uma rede de relações comerciais que envolve a aquisição de produtos que representam valores de uso e de troca que são fornecidos por empresas capitalistas ao Estado estrito, na ânsia de fomentar a “qualidade docente”. Nesse sentido, podemos inferir que essas empresas lucram com a ideia de que os professores(as) são ineficientes e incompetentes, em uma lógica em que a reconversão docente, além de promover a culpabilização da categoria dos trabalhadores(as) do magistério pela “crise” da escola pública, também contribui para transformar a própria educação estatal em mais um ativo a ser comercializado e transacionado, permitindo a punção do fundo público por capitais de ensino de toda sorte.

As proposições do Ceipe-FGV para a FP estão inseridas nesse contexto, compreendendo, portanto, as estratégias levadas a termo pela burguesia brasileira e por seus APHs vocacionados aos processos educativos para assegurar a efetivação do processo de reconversão docente. Nos chama atenção, entretanto, a maneira como essas proposições se valem de determinados predicados para sugerir e induzir esse movimento, dentre os quais destacam-se, principalmente, os bordões utilizados pelo Centro para comunicar à sociedade civil e política os benefícios que suas políticas poderiam promover à escola pública. Entre esses predicados estão as noções de: “qualidade” – pautada na ideia de uma educação para a produção de resultados –, “equidade” – na perspectiva da priorização do entendimento aos grupos mais “vulneráveis” –, “inovação” – relacionada às “evidências” e descobertas “científicas” mais modernas sobre como se dá o aprendizado e a escolarização em sistemas de alta *performance* – e de “excelência” – numa referência ao tipo de instrução formal que as instituições de ensino regular seriam capazes de oferecer aos seus estudantes na hipótese de conseguirem reunir e congregar todos os atributos citados anteriormente.

A noção de equidade é sem dúvidas a mais central e importante para as proposições do Ceipe-FGV no campo da FP, no sentido de que o argumento em favor do atendimento das necessidades educacionais dos grupos menos “favorecidos” acaba por racionalizar todo o processo de preparação inicial e continuada de docentes, que deveria ser revisto e reorganizado, segundo a concepção defendida por esse APH burguês. Não por acaso a formação e a atuação docente são recorrentemente citadas por Cláudia Costin e em outros textos do Ceipe-FGV como sendo o elemento principal capaz de assegurar a promoção da equidade na educação básica.

Mas antes de analisarmos especificamente a relação entre esse atributo e o processo de reconversão docente, julgamos que seja necessário discorrer brevemente sobre o sentido e objetivo pretendidos pela classe dominante ao se valer de tal conceito em suas proposições, já que a ideia de equidade tem sido difundida e utilizada por OMs, organizações financeiras internacionais, assim como por APHs burgueses e da própria classe trabalhadora para definirem um conceito mais amplo de qualidade da educação.

Além de marcar a virada assistencialista da escola pública ocorrida na primeira década do século XXI no Brasil (Evangelista; Leher, 2012), os discursos que remetem à ideia de equidade e à necessidade do cuidado com os mais “vulneráveis” também indicam como a burguesia brasileira, por meio da atuação de seus APHs, tem procurado agir para assegurar a adesão dos segmentos da classe subalterna que considera serem os mais perigosos: os miseráveis e despossuídos. E isso porque, os grupos dominantes sabem que é a partir das condições mais profundas de carestia, pobreza e miserabilidade, as quais são submetidos amplos setores da sociedade brasileira pertencentes à classe trabalhadora, que se instituem também as melhores circunstâncias para criação de novos quadros de lideranças e indivíduos que representem os interesses dos de baixo, sendo imperativo, portanto, apassivar de alguma forma esses extratos da população e aliviar momentaneamente a sua condição de miserabilidade (Fontes, 2020). Pois, são justamente essas situações sociais limítrofes que, se não forem “abrandadas” de alguma forma, tornam-se responsáveis por acirrar os conflitos de classe e produzir aqueles(as) que virão a ser os(as) futuros(as) intelectuais orgânicos da classe subalterna – responsáveis organizar e dirigir a própria classe na luta contra o bloco histórico hegemônico, criando seus APHs e outros movimentos que impulsionam a sublevação dos dominados, por meio da ação de grupos como sindicatos, jornais populares, associações de bairro, entre inúmeras iniciativas sociais e culturais classistas que assumem o compromisso com a luta pela emancipação desses sujeitos. Para livrar-se de tal infortúnio, a burguesia brasileira

tem buscado empreender ações, sobretudo no campo educacional, com vistas a converter ao ideário dominante aqueles indivíduos que são enxergados como mais propensos a se rebelarem, inculcando-lhes uma concepção segundo qual, por meio de programas sociais e de benefícios de combate a miséria, o Estado brasileiro estaria assegurando a esses segmentos mais pauperizados disporem das condições mínimas de preparação e de apoio para que estes possa ascender socialmente, incluindo aqui o acesso à educação básica e a atenção às suas demandas mais prementes nesse sentido. Caso esse horizonte não se realize no futuro, entretanto, nem os grupos dominantes que atuam por meio de seus APHs “benevolentes” e campanhas para o alívio da pobreza mais imediata no país e nem o Estado estrito, promotor de ações assistencialistas com o mesmo viés, poderão ser culpados pelo seu insucesso em relação às condições de vida e de trabalho indignas propiciadas pelos arranjos produtivos existentes no capitalismo moderno e que se assevera em países situados na periferia desse sistema econômico. Do ponto de vista sustentado por esse ideário, mais uma vez tal desfecho recairá sobre a escola pública e seus professores(as), que não souberam ou não puderam assegurar aos mais “vulneráveis” uma educação de “qualidade” e “excelência”.

Cumpramos lembrar que políticas como a BNCC e contrarreforma do EM, por exemplo, apoiadas por APHs burgueses e seus intelectuais orgânicos, não tem feito outra coisa pela escola pública brasileira senão assegurar que o processo educativo ao qual tem acesso os ditos mais “vulneráveis”, se constitua numa trajetória acadêmica e educacional completamente empobrecida – e que nem de longe pode ser comparada com os currículos e modelos de ensino endereçados aos filhos(as) da burguesia. Enquanto os circuitos formativos das escolas básicas estatais se alinham às contrarreformas educacionais aprovadas em anos recentes no Brasil, contentando-se em subsidiar apenas uma formação para o exercício do trabalho precário, por outro lado, vemos os grupos dominantes lastrearem a formação de seus descendentes, futuros gestores e administradores do mundo capitalista, a partir de uma lógica completamente diferente. Verificamos, portanto, que se tratam de currículos educacionais e modelos de escola antagônicos. O primeiro tipo, que atualmente conforma o processo de instrução formal oferecido pelas redes básicas de ensino por todo o país, pode ser definido e descrito a partir das palavras de Antonio Gramsci, que indica que nessas escolas,

[...] o nexa instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educabilidade, [e] a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola

retórica, sem seriedade, pois faltará a corporalidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (Gramsci, 2011, p.222).

Em meados dos anos 1920, durante a ascensão do regime fascista na Itália, o autor sardo se deteve tanto da análise quanto da crítica do modelo de ensino que foi instaurado pela reforma gentílica do ensino público naquele país, idealizada pelo governo de Benito Mussolini e que era muito semelhante ao modelo das contrarreformas atuais adotadas em nosso país. O intuito fundamental dessa política educacional consistiu, essencialmente, na criação de uma escola dual: que oferecia oportunidades educacionais distintas aos filhos(as) da classe burguesa, dirigente da sociedade italiana, e aos descendentes dos trabalhadores(as), expropriados e explorados pelo Capital. Mostrando que esse movimento de produção de desigualdades e iniquidades a partir da mudança na organização dos sistemas públicos de ensino, na verdade é uma estratégia bastante antiga e utilizada pelas burguesias capitalistas para assegurar a sua hegemonia política, econômica e cultural.

Enquanto a escola destinada a classe subalterna desde aquela época se restringe a uma instituição limitada e obtusa, encarnando os modelos concebidos pelas contrarreformas executadas pelos grupos dominantes, as escolas dedicadas à instrução e à preparação de quadros para a liderança do mundo capitalista, por outro lado, se orientam pelo princípio do trabalho educativo, o qual pressupõe:

O equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma instituição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2011, p.221).

Embora as críticas feitas por Antonio Gramsci à contrarreforma educacional instaurada por Giovanni Gentile – ministro da educação de Mussolini – e suas repercussões sobre sistema de ensino público italiano tenham se originado no início do século passado, destacamos como os fundamentos defendido por esse autor ainda são de suma importância para analisarmos e compreendermos o que ocorre no Brasil atualmente. Pois, assim como as transformações preconizadas pelo Estado estrito italiano em 1922, o arcabouço que impôs mudanças recentes à legislação educacional brasileira, tais como a

implementação da nova BNCC e a reformulação do EM, também dá conta de instituir a criação de uma escola dual de forma ainda mais ultrajante. Nesse sentido, cabe ainda e sem dúvidas, a pertinência do argumento idealizado por Gramsci (2011) quanto ao caráter de classe que esse tipo de formulação de política pública representa e passa a impelir a educação estatal.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas técnicas [...] preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que **este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas** (Gramsci, 2011, pp.225-226, grifo nosso).

Ao passo que o discurso adotado por intelectuais orgânicos do capital e reproduzido a exaustão por seus APHs, defendendo a tão alardeada “equidade” não passa, no final das contas, de uma mera falácia! Dado o modo como o projeto de degradação da escola pública colocado em prática por esses grupos só contribui para fragilizar ainda mais a formação e a instrução dos filhos(as) da classe trabalhadora brasileira.

No que se refere à relação guardada entre a defesa da pauta da “equidade” e o processo de reconversão docente reiterado pelas proposições do Ceipe-FGV, destacamos a maneira com que o apelo à necessidade do atendimento das necessidades educacionais dos “vulneráveis” comparece a maior parte das publicações analisadas, materializando-se na demanda por métodos de ensino personalizados ou feitos sob medida para cada estudante. Aparentemente essa abordagem permitiria aos professores(as) valorizarem e reconhecerem de fato a diversidade cultural e de experiências de vida trazidas por seus alunos para o ambiente escolar, fazendo com que elas fossem efetivamente integradas às dinâmicas de ensino e aprendizagem. Para tanto, seria necessário que os profissionais do magistério dominassem um vasto conjunto de técnicas e didáticas de ensino, de sorte que quanto maior fosse o arsenal de práticas e expertises demonstradas pelos docentes nesse sentido, maior seria também a sua capacidade de conseguir produzir novos arranjos “formativos” ou “trilhas” de conhecimento desenvolvidas sob medida para cada sujeito em sua sala de aula. Além disso, esses conhecimentos também poderiam ser potencializados quando associados às práticas educacionais inovadoras desenvolvidas ao longo dos últimos anos e/ou combinadas com recursos pedagógicos diversos, como

plataformas educativas, utilização de IA nas escolas, assim como tantos outros usos e aplicações ligadas às TICs.

Desta feita, não faria sentido o processo de formação inicial e continuada de docentes contemplar o ensino de conteúdos e conhecimentos que se relacionam com os aspectos teórico-epistemológicos relacionados ao processo de trabalho educativo, levando à abertura de um precedente perigoso para que os fundamentos histórico-filosóficos da educação, assim como os conhecimentos teórico-epistemológicos desse campo fossem ignorados pela preparação da força de trabalho docente. Como consequência desse movimento, teríamos professores(as) que operacionalizam e executam métodos, didáticas e propostas pedagógicas sem nem sequer serem capazes de refletir sobre as finalidades e concepções colocadas por tais práticas. Caso esse cenário se confirmasse, conforme encorajado pelas proposições do Ceipe-FGV para a FP, veríamos a intensificação e aceleração das dinâmicas que levam à desintelectualização da categoria do magistério, conforme nos asseveram Shiroma e Evangelista (2004, p.535), que nela enxergam a “[...] contraface do seu controle [...] [tendo] por objetivo [...] torná-los mais pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente”. Outra definição concisa criada para descrever esse fenômeno da desintelectualização é aquela utilizada por Shiroma *et al.* (2017, p.42), quem alerta para o fato de que as atuais políticas voltadas à FP buscam “[...] impedir a atuação docente crítica, refletida, pensada, intencional. Colaboram para a desintelectualização do professor e sua redução a recurso, instrumento ou insumo”. Tal categoria analítica exprime perfeitamente como as formulações concebidas por APHs burgueses e endereçadas à seara da preparação de docentes (além de outras iniciativas que conformam e circunscrevem a sua atividade vital) vão criando as condições ideais para fazer com que os professores(as) deixem de se tornar detentores dos conhecimentos e saberes que possuem sobre o seu próprio ofício, ficando cada vez mais dependentes do consumo de recursos e produtos de “suporte” à docência, ao ponto de, como referido anteriormente, tornarem-se eles mesmos meros recursos descartáveis a serem utilizados no processo de trabalho educativo.

Embora as tramas criadas pelo capital educador e operadas pelos intelectuais orgânicos da burguesia e por seus inúmeros APHs possam parecer difíceis de serem superadas, não podemos deixar de notar que toda essa ofensiva contra a categoria docente reflete justamente o receio que a classe hegemônica possui em relação ao potencial de sublevação que o trabalho vivo do professor pode incitar nas classes subalternas. A burguesia tem ciência de que, assim como o labor desempenhado por esses profissionais

é indispensável a dinâmica de recomposição e reposição da hegemonia burguesa, dada a sua condição de formadores das consciências e subjetividades dos sujeitos que serão os trabalhadores(as) do futuro, tal qualidade também torna os professores(as) um grupo potencialmente perigoso para o capitalismo. Haja posto que o trabalho de mediação desempenhado pelos educadores(as) para o desenvolvimento de uma nova concepção de mundo e de história junto aos de baixo pode ser algo extremamente eficiente na produção da contra hegemonia. Essa constatação, sobretudo, é a principal responsável por tornar as inúmeras dimensões que compreendem a FP – entre cursos de preparação inicial e continuada de docentes, além de muitos outros expedientes que conformam esses sujeitos e sua atividade vital – alvos constantes das políticas de contrarreformas, as quais intentam promover o esvaziamento teórico e a desintelectualização por completo dos cursos de licenciaturas no Brasil. Uma outra prova contumaz do perigo e ameaça constantes que os professores(as) representam para a hegemonia burguesa, pode ser compreendida a partir da leitura que os próprios OM e organizações financeiras internacionais faziam em seus documentos, estudos e publicações sobre o tema da educação pública nos idos da década de 1990, ao definirem esses trabalhadores(as) como os principais obstáculos a efetivação das contrarreformas educativas sugeridas por uma AGE instaurada naquela época (Shiroma; Evangelista, 2004). E isso, porque, em muitos países do mundo, os trabalhadores(as) da educação representam nada menos do que a maior categoria de profissionais atuantes no serviço público, de sorte que a sua mobilização em uma perspectiva contra hegemônica fariam com que esse grupo se tornasse uma frente capaz de impedir, de fato, o avanço de quaisquer políticas ou atores dominantes sobre a escola e a educação públicas. Ciente desse potencial, estamos de acordo com a posição defendida por Evangelista (2021), que lembra a importância da categoria docente se recusar a atender o chamado das contrarreformas para que esses trabalhadores(as) se tornem os “protagonistas” responsáveis pelo “sucesso” destas políticas idealizadas pelo capital educador. Ao contrário disso, a autora reforça a necessidade de que os professores(as) voltem a ser obstáculos no caminho do projeto educativo dominante, construindo lutas no seu campo de atuação e subsidiando uma nova percepção de mundo e/ou das consciências dos seus educandos.

Outro aspecto a ser observado quanto a essas proposições erigidas pelo Ceipe-FGV e naquilo que tange a preparação de docentes, diz respeito à convergência que tais formulações possuem em relação ao arcabouço legal adotado e implementado pelo Estado estrito recentemente. O período que compreendeu os últimos anos de atuação do Centro,

entre 2018 e 2023, foi marcado pela criação de uma nova política para a FP no Brasil. Essa legislação foi promulgada e sancionada pelo CNE em dezembro 2019, passando a conformar os itinerários dos cursos de licenciatura em todo o território nacional e seus currículos prescritos, correspondendo a Resolução CNE/CP n. 2/2019. Tal legislação tratava da concepção das novas DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituía a criação de uma BNC para a Formação Docente (Brasil, 2019). Dentre as principais disposições inauguradas por esse documento, nos chamou especial atenção a formulação de uma matriz de “competências docentes” que é dividida em duas sessões: as das competências gerais e específicas de que deveriam dispor os professores(as) atuantes nas redes básicas de ensino. As informações que esquematizam, organizam e detalham cada uma dessas competências foram incluídas na resolução mencionada sob a forma de alguns anexos. Reproduzimos apenas um dos quadros contidos nesses anexos, que trata das “competências específicas”.

Quadro 9 – Competências docentes específicas estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, que institui novas DCNs para a Formação Inicial de Professores e cria a BNC-FP (2019)

1. Conhecimento profissional	2. Prática profissional	3. Engajamento profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2019).

Um primeiro aspecto a ser notado em relação a essas competências é o modo como o seu desdobramento em outras subdivisões, a serem avaliadas do ponto de vista das ações fundamentais desenvolvidas pelos profissionais da educação nas escolas públicas brasileiras, retomam os mesmos atributos e a divisão que foi estabelecida pela matriz de

competências do projeto Formação Inicial de Professores (FIP)³² idealizado e implementado pelo Laboratório de Inovação Educacional do RJ (Labi) na rede municipal de ensino Jacareí, em 2016, conforme descrito pelo livro *Por uma nova formação continuada* (2016). A semelhança guardada entre o modelo preconizado pelo Labi e aquele criado pela Resolução CNE/CP n. 2/2019³³ nos parece ser um indicativo, quando menos, do fato de que as formulações idealizadas e divulgadas por APHs educacionais burgueses tais como o Ceipe-FGV e naquilo que tange as políticas de FP, certamente exerceram significativa influência sobre o exame, a apreciação e a tomada de decisão quanto ao conteúdo e o sentido incorporados pelas então novas DCNs para a FP concebidas pelo CNE a época. Além da incorporação desse dispositivo a nova legislação, nos chamou especial atenção a deferência que também é expressa por esta diretriz quanto a um dos eixos centrais do projeto educativo dominante para a categoria docente, qual seja: o da adesão deste documento as concepções formativas defendidas pela intelectualidade orgânica do capital quanto a ideia de uma hipervalorização dos proponentes de “prática” docente em detrimento dos conteúdos mais teóricos e abstratos associados à preparação de professores(as), a qual é afirmada por trechos da nova lei que buscam aumentar a carga horária de estágios e disciplinas presenciais ou que devem ser cumpridas por meio de itinerários que contemplem dinâmicas de “vivências” nas escolas básicas.

Ainda que a incorporação das premissas defendidas pela intelectualidade orgânica da burguesia em relação a pauta da preparação de docentes tenha sido materializada por tal dimensão da legislação supracitada, atendendo nitidamente aos interesses do bloco histórico hegemônico. Cumpre lembrarmos que a assunção das prerrogativas relativas à criação de uma matriz de competências docentes naquele momento, parece não ter sido suficiente para fazer com que tal “exigência” se tornasse efetiva. Pois, ao serem incorporadas por meio de um texto anexo as novas prescrições legais que definiam os

³² Essas informações podem ser retomadas na observação do *Quadro 6 – Dimensões a serem trabalhadas e desenvolvidas pelos professores(as) iniciantes no período do estágio probatório segundo as diretrizes do programa FIP (2016)*.

³³ Não estamos afirmando que Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu novas DCNs para a FP e que criou uma BNC voltada a esse segmento, foram inspiradas pelo projeto FIP, mas sim que, as proposituras idealizadas e implementadas em menor escala por APHs educacionais burgueses – como no caso do apoio endossado pelo Ceipe-FGV a iniciativa mencionada –, refletem justamente as ambições e objetivos que esses grupos possuem para a preparação de docentes no país, dando origem ao projeto de maior dimensão e ossatura que efetivamente influencia as decisões de órgãos como CNE e o próprio MEC. O que explica, em grande medida, as concordâncias entre essas formulações e as políticas oficiais adotadas pelo Estado estrito. Assim sendo, a relação de similitude entre a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e o Projeto FIP concebido pelo Labi e apoiado pelo Ceipe-FGV, apenas cristaliza esse processo.

rumos dos cursos de habilitação à docência de nível básico em âmbito nacional e situadas ao final desse documento, logo após o capítulo que trata das disposições finais e transitórias deste, a organização da escrita do próprio texto legal parece ter relegado esses predicados relacionados a “boa atuação” docente ao esquecimento. Ao passo que, quando muito, essas “competências” apenas tenham sido levadas em conta pelos projetos político pedagógicos dos cursos de licenciaturas, ou seja, eram assumidas por dispositivos que nem sempre são seguidos à risca pelas IES. Por conseguinte, a avaliação do processo de aquisição dessas “qualidades” por parte dos futuros professores(as), acabou nem sequer sendo cobrada pelo MEC e nem demanda às instituições responsáveis por prover a formação inicial de docentes. Entretanto, cabe ressaltarmos que essa legislação foi tornada sem efeito em 2024, quando o governo Lula da Silva III instituiu a criação de novas DCNs para a FP, as quais foram aprovadas sob a forma da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Diferentemente da Resolução que a antecedeu, a legislação proposta, criada e recém sancionada pela gestão de Camilo Santana (PT) no MEC, incluiu diretamente no corpo do texto que estabelece essas novas prescrições à preparação de docentes, as ditas “competências” e “habilidades” das quais os professores(as) devem dispor ao concluírem o curso de licenciatura, dedicando um capítulo inteiro a elas, denominado “BASE NACIONAL COMUM E PERFIL DO EGRESSO DA FORMAÇÃO INICIAL” (Brasil, p.4, 2024). O que nos parece ser um nítido esforço empreendido na concepção desse documento para valorizar tais “características” e “qualidades” que as novas DCNs consideram indispensáveis ao exercício da profissão do magistério. Ao mesmo tempo, esse capítulo também reitera a relação desta política com o arcabouço inaugurado pela criação da nova BNCC e que amplia para o campo da formação e do labor docente, propriamente ditos, o referencial das competências e habilidades a que está submetida a própria educação regular e o ensino básico atualmente. Mas além disso, é importante lembrarmos que essa foi só uma das estratégias utilizadas pela atual gestão do MEC para estimular o desenvolvimento destas características reconhecidas como “competências” por parte dos profissionais do magistério. Além de reposicionar essas considerações no interior do próprio texto legal que estipula tais diretrizes, elevando-as da condição de meros apêndices para uma lista de “atributos” elencados em um dos primeiros capítulos que compõem essa resolução, o governo federal também buscou se certificar de que a exigência relacionada ao perfil esperado dos egressos dos cursos de licenciaturas não fosse transformada em letra morta e nem ignorada pelas IES; dando um passo a mais na

efetivação dessa política, como não se viu no governo anterior, inclusive. Esse movimento foi consolidado de fato com o anúncio e operacionalização de duas iniciativas distintas que passaram a ser executadas pelo MEC após a promulgação da Resolução CNE/CP n. 4/2024. De um lado temos a criação de um Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (ENADE) que será realizado anualmente somente pelos discentes concluintes dos cursos de licenciaturas; e do outro, uma Prova Nacional Docente (PND), que embora seja facultativa, poderá ser exigida por Estados e Municípios como um pré-requisito ao ingresso e atuação na carreira docente, seja como etapa preliminar em concursos públicos ou mesmo para processos seletivos de contratação de profissionais para ocuparem cargos temporários.

Em um evento organizado no Ministério da Educação em outubro de 2023 para divulgar os resultados do Enade do ano anterior, o atual titular da pasta, Camilo Santana (PT), anunciou que a partir de 2024 os cursos de licenciaturas passariam a ser avaliados anualmente pelo referido teste. Até então, os resultados do desempenho dos alunos de todos os cursos superiores só eram verificados a cada três anos, conforme o ciclo avaliativo que contemplava determinadas áreas do conhecimento. Outra grande mudança comunicada pelo atual ministro da educação nesse evento foi a criação de uma prova prática para medir o desempenho dos futuros professores(as). A ideia inicial era que o Enade das licenciaturas contasse também com uma avaliação dos estágios supervisionados, que seria computada na nota final obtida pelos candidatos que realizassem esse exame. Em uma entrevista concedida ao jornal *O globo* (Alfano, 2024) em março de 2024, o presidente do Inep Manoel Palácios deu maiores detalhes sobre como funcionaria o novo modelo. Aparentemente a reformulação do Enade contribuiria para “[...] impulsionar a aprendizagem no país, que ocupou as últimas posições do Pisa [...] [nesse sentido] o Inep [escolheu] apostar em aprofundar a avaliação da formação inicial dos professores” (Alfano, 2024, n.p.) Outra preocupação do MEC e de “especialistas” na área da educação seria a enorme presença de cursos na modalidade à distância para formar professores(as) e que estaria contribuindo para a baixa qualidade dos profissionais formados nos últimos anos “em 2022, pelo menos seis em cada dez concluintes de licenciaturas foram formados em cursos de ensino à distância” (Ibidem, n.p.). Palácios explica que, além das mudanças anunciadas anteriormente, o Enade licenciaturas se caracteriza por ser um exame mais extenso, “com matrizes e testes para avaliar também a formação como professor, **focado em conhecimentos e habilidades docentes**, não só nos bacharelados, como acontecia até então” (Ibidem, n.p., grifo nosso).

Além disso, foi confirmado que a nova prova contaria com dois componentes distintos para a avaliação dos futuros professores(as): uma parte teórica, com itens de dissertação e de múltipla escolha, e uma parte prática, que corresponderia ao estágio docente na escola. O roteiro para a avaliação dos estágios obrigatórios estaria sendo elaborado pelas comissões do Inep, num esforço em atender cada um dos 17 cursos de licenciaturas existentes no país. Estariam entre as questões avaliadas pelas comissões, sobretudo, um conjunto de preocupações que abrangeria a capacidade dos licenciandos(as) lidarem com os estudantes, de orientar, de ensinar e conduzir uma proposta pedagógica. Segundo indicou Palácios,

[...] não é [questão de] fazer um teste. [A prova prática do Enade licenciaturas] demanda observações ao longo de um tempo. Da mesma maneira como quem está se formando em Medicina tem um preceptor na unidade de saúde fazendo sua avaliação. A gente tem compromisso com a rede pública de educação básica e quer que a formação [inicial] do professor seja de cada vez melhor qualidade (Alfano, 2024, n.p.).

Uma possibilidade para implementar essa nova política seria estabelecer parcerias e colaborações com as redes municipais e estaduais de ensino para que as escolas regulares pudessem se tornar campo para a prática. O presidente do Inep lembrou ainda que a avaliação prática promovida pelo Enade licenciaturas não tem caráter punitivo e que o intuito do MEC não é reprovar estudantes, mas sim avaliar a situação dos cursos de habilitação à docência para implementar outras políticas públicas que envolvam ações como regulação e financiamento destes. Na sequência Palácios afirmou que a prova prática também contribuiria para que todos os estudantes efetivamente realizem os seus estágios obrigatórios de forma presencial e tenham contato com a realidade das escolas públicas brasileiras – incluindo nesse grupo os graduandos das licenciaturas não presenciais, cujos estágios seriam cada vez mais realizados de maneira precária em diversas IES.

O edital dessa nova modalidade do Enade foi lançado pelo Inep em julho de 2024, (Brasil, 2024), com a sua primeira edição tendo sido realizada em novembro daquele ano, que contemplou inicialmente a aplicação da prova teórica e, posteriormente, as etapas para a aplicação da prova prática, que ocorreu nos meses seguintes, entre setembro e dezembro. Ao definir os instrumentos para a avaliação da prova prática, o edital em questão estipula que a aptidão dos estudantes nesse quesito será medida de acordo com o desempenho apresentado pelos candidatos durante a regência de classe de uma aula, a qual será observada e avaliada pelos professores supervisor e o orientador de estágio – o

primeiro sendo vinculado a IES de origem do discente e o segundo à escola básica na qual será realizado o estágio obrigatório. Os conteúdos da prova teórica, por sua vez, foram definidos de acordo com as Matrizes de Referência para cada área do conhecimento, idealizadas e lançadas alguns meses antes do exame por portarias do próprio Inep, as quais “[...] **estabelecem o perfil, as competências e os objetos de conhecimento que serão avaliados [neste teste]**” (Inep, 2024, n.p., grifo nosso). Além disso, o novo modelo dessa prova conta também com questões que abrangem um componente de Formação Geral Docente (comum a todas as licenciaturas) e um componente específico de cada área. A apresentação do Enade Licenciaturas conforme descrito na página oficial do Inep informa que:

As principais mudanças no exame dizem respeito às matrizes de referência e aos objetivos das provas das licenciaturas, que passarão a ter maior **foco na avaliação das competências docentes que nos conteúdos disciplinares de cada curso**. Nesse contexto, além de um novo modelo de itens, **o Enade contará com a avaliação anual das competências e habilidades práticas docentes desenvolvidas pelos estudantes nos estágios supervisionados obrigatórios** (Inep, 2024, n.p., grifo nosso).

Já a notícia da criação de uma Prova Nacional Docente (PND) foi anunciada pelo governo logo após a realização da primeira edição do Enade das Licenciaturas em novembro de 2024. Essa proposta, que passou a ser apelidada de “Enem dos professores” em referência ao Exame Nacional do Ensino Médio, foi oficialmente lançada em um evento promovido pelo Ministério da Educação em janeiro de 2025, junto com um pacote de outras medidas que visavam “valorizar” os professores(as) brasileiros(as). Além da confirmação da Prova Nacional Docente, o MEC também anunciou a criação de um programa para levar docentes até as áreas mais remotas do país e onde esses profissionais são mais demandados ou estão em falta, que será chamado de “Mais Professores”, numa referência ao programa Mais Médicos do governo federal. Outra novidade foi ampliação do programa Pé-de-meia para os estudantes universitários dos cursos de licenciaturas, que ao ingressarem no ensino superior a partir de 2025, tendo obtido uma média acima de 650 pontos no Enem, poderão receber um bolsa no valor de R\$500 por mês. Incluem medidas adicionais a essa política de “valorização docente” ainda: a criação de uma plataforma para reunir cursos de FCP que serão disponibilizados e oferecidos aos profissionais da educação; e parcerias com bancos e empresas privadas para assegurar “benefícios” aos trabalhadores(as) da educação, tais como descontos em hotéis, livrarias e a criação de um cartão com “vantagens” especiais. Essas seriam, em linhas gerais, as opções disponíveis

para, de um lado, incentivar os mais jovens a ingressarem na carreira e do outro, fazer com que a categoria docente no geral se sentisse um pouco mais “prestigiada”.

Quanto a PND, ainda restam mais dúvidas do que certezas sobre a efetividade dessa política. O argumento inicial utilizado pelo MEC e informado pelo secretário executivo da pasta, Leonardo Barchini, é o de que “o ministério [fornecerá] as ferramentas para uma boa avaliação, e que Estados e municípios utilizem essa ferramenta da melhor maneira possível. Especialmente em municípios pequenos há uma dificuldade muito grande em organizar concursos” (Leonardo Barchini *apud* Terra, 2024, n.p.). Segundo o ministro da educação, Camilo Santa, a medida já estaria sendo cobrada a tempos por governadores e prefeitos, dado o seu potencial de assegurar a economia de recursos que poderiam ser poupados pelos entes federados (Tokarnia, 2024). Até o momento cerca de 80% dos Estados brasileiros já aderiram a proposta, segundo indica o MEC (Brasil, 2025). Um total de 22 Estados e 1.500 municípios já teriam manifestado interesse em participar da prova. O governo argumenta que a PND não é um processo de certificação para o ofício docente, mas sim “uma porta de entrada adicional para as redes de ensino [que poderia ser utilizada pelos professores no início da carreira]” (Inep, 2025, n.p.). O MEC assegura ainda que a adesão a prova é voluntária por parte das secretarias de educação estaduais e municipais, assim como a inscrição dos candidatos que pretendem realizar essa prova. No mais, as redes de ensino têm autonomia total para escolher como usar os resultados da prova, seja para tornar essa uma etapa classificatória, eliminatória, ou complementar aos concursos públicos que promove. A PND segue a mesma matriz avaliativa do Enade das Licenciaturas, de sorte que as notas dos estudantes que realizam esse teste na reta final do seu curso de graduação, também ficará disponível e poderá ser acessada e utilizada para processos seletivos pelos Estados e municípios que aderirem a essa nova política. Segundo indicou o atual ministro da educação “vamos fazer uma seleção nacional unificada [...] [e] utilizar [também os resultados] da prova do Enade para ficar num banco de profissionais. O município e o Estado que aderirem vão ter acesso” (Camilo Santana *apud* O globo, 2024, n.p.). Fato este que nos permite afirmar, sem sombra de dúvidas, a existência de uma dinâmica de complementariedade entre esses dois sistemas de avaliação dos profissionais da educação; a Prova Nacional Docente e o Enade das Licenciaturas. Do ponto de vista do discurso formal adotado pelo governo, é defendida a perspectiva segundo a qual:

[A PND] auxilia na promoção da padronização e na elevação da qualidade dos processos seletivos para professores. Ela facilita a realização de concursos públicos e demais formas de processo seletivo, permitindo que estados e municípios a utilizem para a admissão de docentes em suas redes de ensino. Isso resulta na redução de custos com licitações e assegura a qualidade das provas aplicadas. Ademais, a prova confere autonomia às redes de ensino para utilizarem os resultados conforme suas necessidades específicas, seja de forma classificatória, eliminatória ou complementar à outras provas (Inep, 2025, n.p.).

A primeira edição da PND será realizada em outubro de 2025, conforme prevê o edital lançado pelo Inep em julho do mesmo ano e que define as regras e o cronograma geral de execução dessa avaliação. A partir de então, a prova será realizada anualmente segundo indica o MEC, ressaltando sua intenção em tornar esse teste, assim como o próprio Enade Licenciaturas, uma política permanente de avaliação docente.

Embora o governo federal e a atual gestão do MEC afirmem que a PND não é uma política de certificação profissional, chamamos atenção para o fato de que a estrutura e organização interna desse circuito avaliativo é muito semelhante àquela empreendida por outras corporações de profissionais liberais que atendem a este mesmo propósito. O caso do Exame Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil, realizado anualmente em todos o Estados do país para habilitar e certificar os estudantes recém formados em cursos de Bacharelado em Direito e que queiram atuar na profissão é o mais conhecido destes processos, sendo responsável por creditar milhares de aspirantes à carreira jurídica de tempos em tempos. Assim sendo, tanto o governo federal quanto o MEC não podem assegurar que, na hipótese de uma eventual mudança na gestão desse ministério e do próprio comando do executivo federal brasileiro, a PND não seja transformada numa política que certifique os professores(as), já que essa avaliação atende a todos os requisitos de exames semelhantes e poderia facilmente ser convertida a esse desiderato. Afinal de contas, esse é um dos objetivos e interesses que há anos vem sendo sustentado pela intelectualidade orgânica da burguesia no campo da educação, que assinala para a necessidade de critérios de seleção mediados por políticas públicas permitirem que apenas os “melhores talentos” permaneçam na profissão. Uma pequena alteração nos requisitos e mecanismos de funcionamento da PND serviriam a esse intento, que por sua vez, poderia render uma política e propaganda com aura positiva, segundo a qual, o Estado brasileiro estaria selecionando os “melhores” profissionais e excluindo da carreira aqueles que seriam os “ineficientes”. Dado o avanço empreendido por inúmeros sistemas de penalização e culpabilização do professorado constatado nas últimas décadas, é

razoável presumir que esse risco espreita a carreira docente e é facilitado pela criação de uma política como a PND e o Enade Licenciaturas.

Outro risco colocado pela criação dessas avaliações, quando da sua adesão por parte de Estados e municípios que queiram utilizar as notas e o desempenho alcançado por candidatos destes exames para realizar processos seletivos para eventual admissão de docentes e criação de cadastros reserva, é o fato de que essa política também contribuiria para impulsionar a contratação em massa de professores(as) temporários, com vínculos empregatícios precários e instáveis, ao invés de serem concursados e efetivos, como vem ocorrendo em redes de ensino por todo o país. Atualmente, a adesão ao PND pelos entes federados não impõe nenhuma contrapartida à Estados e municípios para a contratação de um percentual mínimo de professores(as) efetivos em seus processos seletivos ou concursos, o que seria minimamente plausível, se pensarmos que, como é defendido pelo governo, a realização de uma avaliação de tipo nacional, renderia a economia de recursos que não precisariam ser dispendidos pelas secretarias de educação, abrindo espaço financeiro para a contratação de professores(as) efetivos nessas redes. Porém, a realidade concreta dos fatos indica justamente o contrário, dando conta da existência de um movimento que tende a se asseverar e ser subsidiado, pelo governo federal com a execução de políticas como a PND e o Enade Licenciaturas. São inúmeras as manchetes e matérias de jornais com reportagens produzidas somente nos últimos anos em que a análise dos dados do Censo Escolar, coordenado e concebido pelo Inep, dão conta desse quadro: “Mais da metade dos professores da rede estadual são temporários” (Gorziza; Tavares; Bueno, 2024, n.p.); “No Brasil, 15 redes estaduais priorizam contratação 'por temporada', sem garantir estabilidade ou plano de carreira aos professores” (Tenente, 2024, n.p.); “Em 10 anos, escolas estaduais do país perderam um terço dos professores efetivos” (Palhares, 2024, n.p.); “63% dos municípios do país não realizam concurso para professor há mais de 5 anos” (Palhares, 2024, n.p.); “Nas redes estaduais de educação, os temporários eram 31,1% em 2013 e passaram para 50,04% em 2024” (Góis, 2025, n.p.). Segundo levantamento feito pelo UOL em 2013 (UOL, 2013), com base nos dados do Censo Escolar de 2012, sete Estados Brasileiros possuiriam em suas redes um número muito maior de professores contratados do que de efetivos, conforme índices analisados a época, em sendo estes: ES (71%); MT (66,1%); AC (62,9%); CE (60,2%); MS (60,1%); SC (59,8%); PB (51,9%). Atualmente 15 das 27 unidades da federação já trabalham com mais docentes contratados do que efetivos (Palhares, 2024), cujos indicadores que retratam essa situação chegam a mais de 70% em pelo menos quatro Estados – AC

(79,28%); SC (75,96%); MT (74,88%); ES (73,22%) (Tenente, 2025) –, dando mostra de como esse movimento tem sido intensificado com o passar dos anos. Se levarmos em considerações esses números, fica patente que a criação de uma política como a PND e o Enade das licenciaturas, embora possam fazer com que Estados e municípios poupem dinheiro ao não precisarem realizar processos seletivos e concursos anuais, mas sem com isso exigir nenhuma contrapartida para a admissão de docentes efetivos, muito provavelmente fará com que esses valores economizados sejam transferidos para inúmeros capitais de ensino e fundos de investimento, ao invés de serem destinados à ações que promovam a valorização docente de fato, num processo que também têm ocorrido sistematicamente ao longo das últimas décadas no Brasil (Seki, 2023; Seki, 2021).

Ante o exposto, partimos do entendimento de que ambas as políticas analisadas, desde a criação da Resolução CNE/CP n. 4/2024, até os recém concebidos circuitos para a avaliação anual de professores(as), concorrem para atender as proposições de uma AGE naquilo que concerne as pautas que se relacionam com o campo da FP. Em suma, essas iniciativas atendem diretamente as reivindicações que são colocadas pelo documento *Grandes Professores: Como Fomentar a Aprendizagem dos Alunos na América Latina e no Caribe* (Banco Mundial, 2014), publicado pelo BM em 2014 e recorrentemente citado pelo Laboratório de Inovação Educacional do RJ no livro *Por uma nova formação continuada* (Labi, 2016), tendo sido utilizado, inclusive, para embasar seu projeto para a preparação de docentes no Brasil. As legislações mencionadas, atendem especificamente a duas importantes dimensões das políticas de FP idealizadas pelo BM, quais sejam, **políticas para recrutar** “bons” professores, em que se inserem os seguintes componentes: aumentar os critérios e padrões exigidos para a formação inicial de professores; aumentar os critérios exigidos para a contratação de novos professores; aumentar a seletividade dos futuros professores efetivos. Por outro lado, essas diretrizes também se inscrevem no nexo das **políticas para preparar** docentes, atendendo a três outros pontos fundamentais prescritos pelo BM nesse documento, quais sejam: instituir mecanismos de avaliação mais abrangentes e que incidam diretamente sobre aquilo que foi ensinado na formação inicial; criar sistemas de avaliação que se baseiem em características da profissão e que mensurem a *performance* docente de forma mais aprofundada; focar na formação profissional de professores com ênfase na relevância do conteúdo do treinamento, na intensidade e duração dos cursos de graduação e de

preparação continuada³⁴. Não por acaso, as novas medidas adotadas pelo governo Lula III convergem para o mesmo tipo de percepção que Cláudia Costin e outros intelectuais orgânicos da burguesia possuem em relação as políticas que julgam serem “exitosas”, do ponto de vista do papel pretensamente desempenhado por elas em criar condições de atratividade, seleção e retenção dos “melhores” talentos na profissão docente. E prova disso é o fato de que a própria ex-fundadora e diretora do Ceipe-FGV, ao conceder uma entrevista em 2018 (Costin, 2018) – como já foi citado em outro momento – declarou que enxergava com bons olhos a ideia da criação de uma Sistema de Seleção Unificada (Sisu) dos professores(as) para certificar os profissionais da educação, num projeto que havia sido cogitado por Fernando Haddad (PT) no período em que ele esteve à frente do MEC, mas que acabou não sendo implementado e que possuía moldes idênticos aqueles que inspiraram a PND e o Enade Licenciaturas. Num movimento mais geral, essas políticas contribuem sobremaneira para ampliar o controle que o bloco histórico hegemônico, representando por seus intelectuais orgânicos e APHs educacionais, exercem sobre a atividade docente, ademais na medida em que impõem muito mais facilmente os conteúdos da BNCC sobre a FP, levando a padronização e a um rígido processo de vigilância das ações que compreendem o ofício cotidiano de professores atuantes nas redes básicas. Com a criação de uma BNC da FP e de uma lista de “habilidades” e “competências” docentes que constituem o perfil esperado dos egressos dos cursos de licenciaturas, a qual foi inaugurada pela Resolução CNE/CP n. 4/2024 e passou a ser cobrada anualmente por provas como o Enade Licenciaturas ao concluintes dessas graduações em nível superior ou, no caso dos professores(as) em início de carreira, exigida pela PND, nos parece que a chance da categoria dos trabalhadores(as) do magistério conseguirem driblar essa legislação, não tendo de se adequar as suas exigências e prescrições, vão sendo cada vez mais reduzidas. Porquanto, a imposição desse modelo de formação de professores(as), pautada no ensino dos currículos, “competências” e “habilidades” exaradas pela BNCC, conforme demonstrado, induz cada vez mais à desintelectualização e à conformação docente, em sendo estas, condições indispensáveis ao próprio processo de reconversão desta força de trabalho, levando ao

³⁴ Todas essas características e descrições da política sugerida pelo BM já foram apresentadas e analisadas nesta dissertação, podendo ser retomadas mediante a observação do *Quadro 5 – Amostra de possíveis programas e políticas para recrutar, preparar e motivar professores com base nas sugestões do relatório do Banco Mundial (2014)*.

fechamento do cerco que o próprio capital educador tem imposto a preparação de profissionais do magistério em escala global.

Tendo esgotado por ora as reflexões que apontam para as convergências existentes entre as proposições do Ceipe-FGV e as atuais políticas públicas instituídas no âmbito da preparação dos trabalhadores(as) do magistério de nível básico no Brasil entre os anos de 2016 e 2024, julgamos que seria importante nos determos nos aspectos e circunstâncias que teriam levado ao fim repentino desse APH burguês, já que como indicado, suas formulações parecem ter obtido sucesso em seu intento de influenciar determinados aspectos da ação estatal nesse tocante. Mais importante do que isso é também mapear os atuais projetos e iniciativas que têm sido desenvolvidas por sua matriarca, fundadora e ex-diretora, dada a sua condição singular como uma importante intelectual orgânica do capital, além de difusora e divulgadora do projeto educativo dominante, conforme indica a posição que é ocupada por essa figura no interior do próprio partido da educação, o TpE, como já foi demonstrado. O capítulo que segue se detém neste objetivo, qual seja, investigar quais fatores teriam precipitado o fim abrupto do Centro e quais tem sido os voos mais recentes alçados por Cláudia Costin desde o encerramento das atividades desse APH.

6 O FIM DERRADEIRO DO CEIPE-FGV E OS NOVOS VOOS ALÇADOS POR CLÁUDIA COSTIN

Foi a partir de uma publicação realizada na rede social *LinkedIn* e vinculada ao perfil do próprio Ceipe-FGV, feita no dia 1 de julho de 2023, que o fechamento dessa organização e o encerramento de suas atividades foi oficialmente comunicado ao grande público. Na postagem em questão, lê-se um texto no qual as glórias e conquistas alcançadas pelo Centro são exaltadas, remetendo a uma espécie de senso de dever cumprido que aparentemente era partilhado por todos aqueles que faziam parte deste projeto: desde os seus mantenedores e principais APHs parceiros, até os profissionais que compunham a equipe de trabalhadores(as) empregados(as) por essa iniciativa. Para alguns de seus principais quadros e intelectuais orgânicos, no entanto, o fim do Ceipe-FGV representava apenas uma pequena inflexão em sua trajetória profissional, num movimento em que o encerramento dessa empreitada daria lugar a novas oportunidades de trabalho e de atuação em outros campos, como faz questão de lembrar o referido texto; sugerindo que estes sujeitos teriam saído dessa situação mais fortalecidos e prestigiados do que nunca. Na sequência havia ainda uma foto, na qual os membros da equipe do Centro podiam ser vistos reunidos em torno de sua agora ex-fundadora e diretora, Cláudia Costin, de Rafael Parente, ex-presidente do conselho executivo desse APH, e Tássia Cruz, ex-gerente executiva da citada organização.

Passados seis anos desde o início das suas operações, o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV CEIPE) encerra suas atividades no dia 1 de julho (sábado).

Criado como um *think-and-do-tank*, nos dedicamos a uma missão: proporcionar a melhoria na gestão da política educacional para construir uma educação mais inovadora, equitativa e de qualidade em todo o país.

Sob direção da professora Claudia Costin, gerência-executiva de Tassia Cruz, o trabalho contínuo de uma equipe diversificada, parceiros e mantenedores com valores alinhados aos nossos, o CEIPE se consolidou como um dos centros mais importantes para a formação de lideranças educacionais no país. Foi a partir do nosso objetivo e da confiança de colaboradores que conseguimos gerir importantes projetos, formar líderes, realizar mentorias, redigir diversas publicações e produzir eventos fortalecendo o debate educacional.

A cofundadora e diretora do CEIPE, Claudia Costin, que tem em sua trajetória cargos importantes como Ministra e Secretária de Estado, começa um novo ciclo na liderança do Instituto Singularidades. A nossa gerente-executiva, Tassia Cruz, mestre em economia e PhD em economia da educação pela Universidade de *Stanford*, foi promovida para iniciar o *tenure track* para uma carreira como professora permanente da FGV EBAPE.

A equipe responsável pelo projeto Qualificação Direta em Primeira Infância, parceria com a Petrobras na Iniciativa Territórios Pela Primeira Infância, também seguirá seus esforços na FGV EBAPE.

Nosso muito obrigado a todos que contribuíram para a história do CEIPE! Nós nos orgulhamos muito dos resultados do nosso trabalho e é desejo de todos nós

que o legado do CEIPE seja levado a frente, de forma contínua e sustentável (Ceipe, 2023).

A notícia do fim repentino do Ceipe-FGV não só pegou muitas pessoas de surpresa como também levantou questionamentos sobre quais teriam sido os motivos por trás dessa decisão. Até então o Centro parecia estar numa trajetória de franca ascensão, se fortalecendo e consolidando enquanto um APH estratégico para assegurar a execução do projeto educativo dominante, atuando ao lado de grupos como as Fundações Lemann e Itaú Social, dos Institutos Natura e Unibanco e do próprio TpE. O encerramento das atividades desenvolvidas por essa organização neste momento parecia não fazer muito sentido, tendo em vista o contexto de expansão e ampliação da importância que seus projetos e iniciativas desempenhavam para a implementação de políticas imprescindíveis à recomposição da hegemonia burguesa, tais como as contrarreformas do EM e da nova BNCC. De modo que, ao ser representado pela figura de Cláudia Costin, o Ceipe-FGV parece ter mobilizado muitos esforços e recursos de seus mantenedores para construir a rede de influência política e ideológica da qual dispunha e passou a operar, à medida que se expandia para inúmeros Estados e municípios por todo o Brasil. Encerrar a trajetória de um APH dessa estirpe significaria nada menos do que abrir mão de um lugar privilegiado no processo de tomada de decisão entre aqueles grupos que há décadas veem indicando os rumos a serem seguidos pela educação pública em nossos país, de sorte que reunir as credenciais necessárias para ascender a essa posição não é algo simples ou que possa facilmente ser reproduzido; o que torna essa decisão ainda mais incompreensível até aqui. Entre algumas hipóteses prováveis para explicar esse movimento estaria a ideia de que o Ceipe-FGV simplesmente desempenhou o papel que lhe cabia e cumpriu a sua missão, assegurando e tornando viável, junto com outros APHs burgueses, a implementação do novo arcabouço legal associado as contrarreformas educacionais aprovadas em anos recentes no Brasil. Vejamos se essa inferência encontra respaldo na realidade.

Dado o fato de que os nomes de intelectuais orgânicas da burguesia como Cláudia Costin, Neca Setubál e Priscila Cruz foram alguns dos primeiros a serem anunciados para compor o grupo de transição na área da educação do governo Lula III (2022-2026) (Cravo, 2022), não é de se espantar que o MEC e o executivo federal tenham se comprometido a não interromper e nem descontinuar a contrarreforma do EM e a implementação da nova BNCC (Vardélio, 2024). Sob esse ponto de vista, talvez fosse possível cogitar que a existência do Centro não faria mais sentido, dado o fato de que uma

das principais bandeiras defendidas por essa organização e que estava diretamente relacionada a pauta das contrarreformas e a coordenação de esforços para fazer com que elas se concretizassem de fato, acabou sendo conquistada e assegurada pelo governo vigente. Todavia, esse argumento também não nos pareceu sustentar-se por conta própria. Pois ao se comprometer com a continuidade dessas medidas, tudo indica que o executivo federal na verdade tornou ainda mais imprescindível a atuação do Ceipe-FGV e de outros APHs que se dedicavam a esse propósito. Diante desse cenário, na verdade estariam colocadas as condições ideais para que o Centro ampliasse ainda mais a sua participação nesse processo, ao prestar consultorias e apoio técnico às secretarias de educação de Estados e municípios que quisessem contratar seus serviços. Essa seria uma oportunidade ímpar para a organização fundada por Cláudia Costin expandir ainda mais os seus tentáculos sobre o aparelho de Estado e ampliar a própria hegemonia que vinha construindo no campo educacional. Uma prova inegável disso, por exemplo, foi o modo como a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Básica e Políticas Educacionais (DGPE) também vinculada a FGV, se beneficiou desse contexto, atuando inclusive para preencher o vácuo que havia sido deixado pelo Centro no campo das políticas educacionais após o seu fechamento.

A referida diretoria foi criada em 2018, alguns anos após a fundação do Ceipe-FGV, na esteira dos esforços empreendidos pela própria FGV para articular as redes Pró-BNCC e auxiliar no processo de significação dessa política, como nos lembram Araújo e Lopes (2022). Desde o seu lançamento o DGPE é dirigido pelo ex-ministro da educação do governo Dilma I (2010-2014) José Henrique Paim e conta com a vice direção de Romeu Weliton Caputo, ex-secretário de Educação Básica do MEC e conselheiro do CNE também nomeado por Dilma Rousseff (PT) em seu primeiro mandato. Atualmente esse APH atua em três países diferentes (Brasil, Argentina e Chile) e está presente em quase todo o território nacional, em 19 estados da federação e no distrito federal, assim como em outros 2.540 municípios pelo país afora. As ações e projetos executados pelo DGPE contemplam oito eixos temáticos distintos: (1) Alfabetização; (2) Educação de Jovens e Adultos; (3) Gestão Estratégica; (4) Gestão Pública; (5) Educação Profissional e Tecnológica; (6) Formação Continuada; (7) Pesquisas e Estudos; e (8) Sistema Integrado de Ensino. Estes eixos, por sua vez abrangem cinco grandes áreas: adequação e produção de material didático; avaliações sistemáticas; formação continuada de educadores; implantação de plataformas educacionais e adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem. Além de ter assumido o projeto Qualificação Direta em Primeira

Infância (QDPI) financiado pelo Petrobrás, o DGPE também vem se destacando na promoção de outros tipos de ações que antes eram desempenhadas pelo Ceipe-FGV nesse campo, dentre as quais, o oferecimento de cursos de formação continuada para professores(as) e gestores das redes básicas de ensino e a implementação de currículos municipais e estaduais alinhados a proposta da nova BNCC. Nos últimos anos, esse APH executou pelo menos quatro iniciativas voltadas especificamente ao fornecimento cursos de formação continuada para professores(as) e gestores das redes de ensino dos Estados de Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Pará e São Paulo. Enquanto que o processo de implementação de currículos alinhados a BNCC e a contrarreforma do EM foram contratados e demandados por setes outros Estados e suas redes de ensino: no Pará, Amapá, Maranhão, Piauí, Ceará, Pernambuco e Bahia (Fundação Getúlio Vargas, 2025). Portanto, cremos que a hipótese aventada inicialmente, quanto à possibilidade do esgotamento das funções e atribuições para as quais o Ceipe-FGV havia sido inicialmente criado, não encontram respaldo na realidade. Já que ao se aproveitar da ausência da atuação desse APH, num curto espaço de tempo o DGPE cresceu a olhos vistos e, principalmente, à medida que oferecia o mesmo portfólio de serviços e soluções educacionais disponibilizadas pelo Centro.

Uma outra hipótese para justificar o fim precoce da organização dirigida por Costin seria a existência de algum tipo de conflito ou impasse que acabou por acirrar os ânimos entre essa intelectual orgânica da burguesia e a direção da Ebape-FGV. Alguns indícios parecem reforçar essa perspectiva de que um litígio pouco amigável teria ocorrido entre Cláudia Costin e a Fundação Getúlio Vargas. O primeiro deles diz respeito a forma abrupta como o comunicado oficial do encerramento das atividades do Ceipe-FGV, após seis anos de atuação, ocorreu por meio de uma postagem em redes sociais – a qual não foi republicada por nenhum outro perfil da Fundação Getúlio Vargas ou repercutida em seus sites oficiais e institucionais, como geralmente ocorria com divulgações de eventos e outros expedientes produzidos por esse APH. O segundo indício, diz respeito a maneira como logo após a circulação desse comunicado houve também a queda do *site* que hospedava a página *online* do Centro e que era mantida num sítio eletrônico da própria FGV. Como resultado dessa derrubada houve a perda de inúmeras publicações, entre traduções de alguns textos que até então eram inéditos no Brasil e livros que haviam sido apoiados e divulgados pelo Ceipe-FGV, além de todos os 23 fascículos de resumos de políticas vinculados ao projeto PEA, os quais foram produzidos sob o intuito de serem divulgados e disponibilizados aos gestores públicos. Conforme

podermos verificar, a página online do Observatório Tecnologia na Escola (OTec) cuja o Ceipe-FGV era a instituição âncora e por meio da qual foram sendo divulgados os relatórios de avaliação do processo de implementação da Iniciativa BNDES Educação Conectada, promovida pelo MEC junto a algumas redes de ensino, também foi retirada do ar naquele mesmo período.

Em entrevista concedida ao site *Thinkers em ação* em junho de 2022, quase um ano antes do anúncio do fechamento desse APH, Costin havia revelado que originalmente a ideia da criação do seu centro prescindia da existência dessa organização no interior da FGV ou de qualquer outra instituição desse tipo. Afinal de contas, esse anseio remetia a um projeto pessoal de que dispunha a referida intelectual orgânica da burguesia e se associava a um dos seus grandes “propósitos” de vida. Entretanto, Costin assumiu que havia sido convencida a atrelar o seu Centro a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Ebape-FGV) por achar que essa seria uma opção mais viável e poderia lhe abrir algumas portas.

A ideia do centro antecedeu ele ser dentro da FGV.

Em 2013 mais ou menos eu estava na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro [e] surgiu essa ideia ‘vamos tentar criar um centro de reflexão sobre política educacional que ajude os gestores educacionais’.

Eu discuti essa ideia com a Bárbara Brants, que é uma pesquisadora de educação que trabalhava no Banco Mundial à época, agora ela já é aposentada. E ela trouxe uma outra pesquisadora para conversar comigo [...] as duas vieram me contar o que elas discutiram sobre isso, que a minha visão sobre política educacional ainda era muito brasileira, que eu deveria primeiro olhar para o que o mundo vem fazendo em educação.

E aí veio a sugestão delas, que o Banco Mundial criou um cargo de diretor global de política educacional [...] que isso ia me expor, se eu competisse ao cargo, para o que o mundo faz – seja países que tem uma educação inferior à nossa, seja no estágio de desenvolvimento diferente do nosso.

Fiquei dois anos lá e decidi voltar para criar meu centro. Foi então que o diretor da Ebape ouviu a minha ideia, quando ele esteve lá nos Estados Unidos nesse período e conversou comigo. Então ele falou assim, mas por que você não faz isso dentro da FGV?

Eu achei uma ideia interessante (Costin, 2022, n.p.).

Na sequência, Costin admite que a ideia do Ceipe se “emancipar” da Ebape-FGV estaria sendo cogitada há algum tempo por ela e outros membros de sua equipe e talvez esse fosse um processo inevitável. Nesse sentido, a citada intelectual orgânica da burguesia argumenta que tal litígio seria possível de ser feito, uma vez que o Centro teria condições de se manter somente com as contribuições de alguns dos seus principais mantenedores.

[queremos passar] uma ideia clara de que nós não somos um centro de pesquisa. A FGV tem um centro de políticas sociais que é muito bom, mas eles só trabalham fazendo pesquisa. O nosso centro não, nós temos um compromisso com a implementação [de políticas educacionais] nossa vocação é outra. **Tem uma questão que a gente se faz de tempos em tempos [e que é a seguinte] dado o fato de que a FGV é muito burocrática, muito lenta [e] nós somos um bicho um pouco diferente, será que nós não deveríamos uma hora nos emancipar? Isso está ficando cada vez mais claro.** [E bem] nós não somos um centro muito caro. Hoje quem nos financia é a Fundação Lemann, o próprio Instituto Unibanco e o Itaú Social também nos financiam [e] durante um tempo o Armínio Fraga também nos financiava (Costin, 2022, n.p., grifo nosso).

Tal declaração, portanto, nos permite inferir que muito provavelmente o processo de “emancipação” do Centro estaria sendo organizado por Costin desde muito antes da divulgação do comunicado oficial do encerramento das atividades desse APH. Por outro lado, o argumento sustentado pela então fundadora e diretora dessa organização também não parece fazer muito sentido, quando se sugere que a separação da FGV ajudaria a consolidar a imagem do Centro como um proponente e implementador de políticas públicas e educacionais, ao invés de uma iniciativa acadêmica e que somente produz pesquisas científicas. E isso porque, como foi demonstrado, o DGPE, também vinculado a FGV, segue até hoje atuando no desenvolvimento de desenhos de políticas educacionais e contribuindo para a sua implementação em diferentes redes de ensino por todo o país. De sorte que soa falsa essa prerrogativa, segundo a qual o Centro seria tão diferente de outros núcleos de atuação da FGV e desenvolveria ações tão singulares que não teria mais espaço para permanecer nessa instituição. Novamente, parece que a hipótese de um litígio pouco amigável, motivado por algum tipo de atrito ou descontentamento de Costin com a diretoria da Ebape-FGV vai se confirmando.

Durante muito tempo Cláudia Costin também foi professora do curso de Administração Pública da FGV, possuindo um vínculo como docente do magistério superior atuante nessa instituição desde 2013. Além disso a referida intelectual orgânica da burguesia realizou o seu curso de graduação, mestrado e doutorado nas áreas de administração e economia nesta mesma universidade, onde contribuiu com atividades de pesquisa e posteriormente tornou-se colaboradora permanente desta, somando uma trajetória de pouco mais de meia década entre funções acadêmicas e outras atribuições que desempenhou junto à FGV – como quando esteve à frente do seu Centro, por exemplo. Atualmente, no entanto, parece que Costin não faz mais parte dessa instituição. Procuramos pelo seu nome entre os docentes que lecionam aulas para os cursos da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), da Escola de Economia de São

Paulo (EESP) e da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) do Rio de Janeiro, mas não encontramos nenhum registro que a contemplasse. O que nos leva a crer que desde o fechamento do Ceipe-FGV ou talvez até mesmo antes disso, Costin já tivesse cortado os vínculos acadêmicos que possuía com essa instituição.

Ao que tudo indica a “emancipação” do Centro em relação a Ebape-FGV acabou ocorrendo de fato, mas para isso foi necessário que Costin encerrassem as atividades desse APH e criasse uma nova organização nos mesmos moldes. A consolidação deste movimento, portanto, parece ter se dado efetivamente alguns meses após a divulgação do comunicado oficial do fim das atividades do Ceipe-FGV, quando Cláudia Costin e Rafael Parente decidiram vir a público para anunciar a criação de seu novo APH educacional. A forma escolhida para divulgar essa notícia foi a utilização de um grande holofote oferecido pelo jornal o *Estado de S. Paulo*, que cedeu espaço para que estes intelectuais orgânicos da burguesia e ex-parceiros de Centro pudessem escrever uma coluna divulgando o novo projeto que iriam encampar. Esse texto foi publicado no dia 5 de dezembro de 2023, sob o título *Um salto na educação: a urgência da escala no contexto brasileiro* (Parente; Costin, 2023), no qual os autores defendem a ideia de que, um “ganho de escala” em iniciativas educacionais seria indispensável para assegurar a efetivação de mudanças sociais profundas em nosso país. Tal movimento, no entanto, implicaria em repensar as práticas educacionais existentes no Brasil atualmente e superar os métodos de ensino tidos por “tradicionais”, de modo a ceder espaço para que novas abordagens e protótipos de inovação pudessem ser introduzidos nos ambientes escolares. Um outro pré-requisito fundamental à realização de um “ganho em escala” consistiria no oferecimento de garantias para que as experiências “exitosas” e “inspiradoras” concebidas por algumas redes de ensino e propostas por diferentes grupos, pudessem ser sintetizadas e convertidas em pressupostos capazes de embasar uma reforma abrangente e sistêmica do aparato educacional brasileiro, num movimento capaz de combinar “paixão e pragmatismo no desenvolvimento educacional” (Parente; Costin, 2023, n.p.). No trecho que segue, o conceito de “ganho em escala” é melhor definido pelos autores supracitados.

Ganhar escala não se resume a atingir mais pessoas; implica aprofundar e sustentar o impacto de **práticas bem-sucedidas, assegurando que todas as crianças, independentemente de origem, raça, gênero ou orientação sexual, tenham acesso a uma educação de excelência.**

Escalar envolve uma combinação de expansão, replicação, adaptação, aprofundamento e sustentação do impacto de políticas, práticas, projetos ou programas bem-sucedidos em diversos contextos e ao longo do tempo (Parente; Costin, 2023, n.p., grifo nosso).

Ao que parece, duas determinantes seriam cruciais para consubstanciar o “sucesso em escala”: liderança e vontade política. Ambas as qualidades se unem na busca pelo desenvolvimento de capacidades estatais que seriam indispensáveis para subsidiar as políticas descritas anteriormente. Mais do que isso, seria preciso apostar na ideia de que essa construção só poderá avançar se representar as vontades e os anseios de um sujeito coletivo, tornando indispensável a construção e manutenção de coalizões que deem voz a distintos grupos sociais, tais como “educadores, estudantes, formuladores de políticas, comunidades, ONGs e parceiros do setor privado” (Parente; Costin, 2023, n.p.). A necessidade de investimentos nos processos de formação e capacitação tanto de docentes quanto de gestores, tendo em mente o apoio a implementação de práticas “eficazes”, também é listada como um fator de suma importância para o avanço de iniciativas que cooperem para o tão almejado “ganho em escala”. Os autores sinalizam ainda para a relevância de que monitoramentos e avaliações contínuas das políticas públicas educacionais sejam realizadas por parte do Estados e municípios, pois somente assim poderíamos: identificar as melhores práticas, medir o seu impacto sobre a aprendizagem dos estudantes, estabelecer metas a serem alcançadas pelas escolas públicas e garantir que as recomendações prescritas pelo arcabouço educacional brasileiro estão sendo cumpridas efetivamente. Por último, são destacadas as possibilidades de usos e aplicações “benéficas” de recursos relacionados às TICs para aprimorar e “dar escala” a alguns resultados educacionais. Desde a assimilação de plataformas de aprendizagem *online* pelas escolas básicas, até a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) e a análise de dados sobre o progresso de estudantes em sua trajetória escolar, que são gerados por alguns sistemas, todos estes seriam “bons” exemplos de como tais instrumentos poderiam ser usados para “apoiar a entrega, a avaliação e a melhoria da educação, o que [pretensamente] se alinha[ria] com a visão de [Darcy] Ribeiro sobre a adoção de soluções modernas para desafios tradicionais” (Parente; Costin, 2023, n.p.). Assim sendo, o citado artigo encerra a análise a que se propõe e convida os seus leitores a conhecerem um pouco mais dos projetos e ações que são executados pelo Instituto Salto, o mais novo APH da classe burguesa a abrigar Cláudia Costin e Rafael Parente, seus cofundadores.

Por meio de sua atuação o Instituto Salto busca “mapear, sistematizar e escalar”³⁵ as melhores práticas da educação brasileira para apoiar um salto na qualidade, equidade e no acesso” (Salto, 2025, n.p.). Quanto às frentes de atuação a que se dispõe esse APH, destacam-se alguns segmentos específicos: produção de conhecimento, inovação, comunicação e mobilização social e formação de quadros. Ao produzir e difundir conhecimentos sobre as melhores práticas e políticas educacionais existentes, corroboradas por “evidências” e baseadas em perspectivas “inovadoras”, o Instituto Salto procura incentivar a adoção destas medidas “em escala” por parte das redes básicas de ensino. No campo da inovação, são priorizadas iniciativas para auxiliar as escolas públicas e mesmo as organizações do “terceiro setor” a reformularem seus modelos e espaços educacionais, num movimento para acelerar importantes mudanças nessa área. A comunicação e mobilização social, por sua vez, focam na concepção e divulgação de estratégias que ajudam a promover o engajamento e a participação de determinados grupos sociais no debate educacional – seja apoiando melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes em geral, estimulando a maior participação das famílias em ações para contribuir com o sucesso acadêmico de seus filhos(as) ou administrando as demandas educativas de comunidades específicas. O empenho na proposição de cursos de formação e “capacitação” destinados aos docentes e gestores educacionais pretende desenvolver nesses profissionais as atitudes, habilidades e competências necessárias ao exercício da liderança na “transformação” da educação brasileira, enfeixando assim o conjunto das tarefas primordiais cumpridas por esse APH. Em se tratando dos projetos prioritários aportados pelo Salto, até agora existem um total de seis empreendimentos em execução e que se relacionam em maior ou menor medida com as frentes de atuação descritas anteriormente. Entre esses projetos estão: o laboratório de ganho de escala, o programa de formação de coordenadores pedagógicos, as redes de

³⁵ Os termos “escalar” e “escala” recorrente utilizados nos materiais produzidos por esse APH possuem uma qualidade polissêmica e podem ter múltiplos sentidos a depender das circunstâncias em que são empregados. Em alguns casos a palavra “escalar” é utilizada como sinônimo de selecionar, quando essa organização se refere às políticas e práticas “bem-sucedidas” que são escolhidas por ela para serem replicadas por parte de seus programas e projetos. Quando do processo de replicação, passada a etapa da definição dos referenciais “práticos” a serem utilizados nesse movimento para embasar e inspirar modelos educacionais, o termo “escala” ou “escalar” assume o sentido de ampliação, massificação e otimização, numa referência a ideia de escala como conceito geográfico. Ou seja, os termos “escala” e “escalar” associados à essa última situação dizem respeito a intenção sustentada por esse APH de replicar em larga escala as práticas que julgam serem “inovadoras” e “exitosas”.

Conforme pudemos averiguar, esse novo léxico de palavras e termos que são tão utilizados pelo Instituto Salto remete as concepções e noções difundidas pelo Centro para a Educação Universal do *Brookings Institute*: um dos mais longevos e tradicionais APHs ligados a classe hegemônica existentes no mundo hoje e que articula projetos educacionais em escala global.

escolas vocacionadas, o observatório de inclusão digital na escola, as mentorias para secretários e gestores do alto escalão e o uso de aulas digitais com IA.

O Laboratório de ganho em escala aposta na ideia de que a combinação de determinadas “estratégias-técnicas” e políticas públicas seria fundamental para ampliar e visibilizar as “melhores práticas” educacionais existentes no Brasil e no mundo atualmente. Essa iniciativa se propõe a utilizar o conhecimento e a metodologia dos *Real Time Scaling Labs*³⁶ (Laboratórios de escala em tempo real) para apoiar a expansão de ações e políticas que julga serem importantes. O objetivo central deste programa é criar uma rede de troca de conhecimentos entre as equipes de diferentes escolas que empregam os ditos modelos e práticas “bem-sucedidas”, propiciando assim interações entre esses sujeitos tanto em nível nacional quanto internacional.

A formação de coordenadores pedagógicos em escala é mais um dos focos de interesse do Salto. O intento pretendido por esse APH seria o de idealizar “a melhor política pública possível de formação de coordenadores pedagógicos” (Salto, 2025, n.p.), tendo por base o mapeamento de algumas referências nacionais e internacionais, para a partir de então criar planos pilotos a serem implementados em um pequeno número de escolas da rede pública. Tais processos formativos seriam marcados por trilhas de aprendizagens individualizadas e personalizadas, as quais contribuiriam para o desenvolvimento de certas competências e capacidades técnicas de “liderança”.

A ideia da criação de um circuito de escolas vocacionadas em escala, por sua vez, pressupõe a mobilização de esforços para “acelerar a transformação de modelos escolares, a ressignificação de espaços, práticas, rotinas e crenças [associadas a instituições de ensino formal], para que os jovens possam se apaixonar novamente pelo processo de aprendizagem” (Salto, 2025, n.p.). O desejo do Salto é conceber uma rede de escolas desse tipo e que se tornariam “*Hubs*” tanto para a formação de professores(as) quanto para o desenvolvimento de materiais e recursos relacionados às metodologias ativas de aprendizagem. As referências que servem de inspiração para esse modelo são os “Ginásios Pernambucanos, os Ginásios Experimentais Cariocas, e experiências internacionais como a metodologia Reggio Emilia, a *New York City Charter School of the Arts* e o *Project Zero*, da Universidade de *Harvard*” (Idem).

³⁶ A metodologia que utiliza os conhecimentos desenvolvidos pelos *Real Time Scaling Labs* para aprender, documentar e apoiar intervenções educacionais em tempo real, com vistas a ampliar e sustentar a aprendizagem de qualidade para crianças e jovens em todo o mundo, foi concebida pelo projeto *Millions Learning*, financiado pelo Centro para a Educação Universal do *Brookings Institute*.

O Observatório da Inclusão Digital na Escola possui o diferencial de ser uma empreitada que agrega os conhecimentos de dois projetos distintos para dar origem a algo novo. Pois, de um lado se aproveita das expertises reunidas pelo Observatório Tecnologia nas Escolas (OTec) e do outro acumula as experiências que serão selecionadas pelo Laboratório de ganho em escala para criar um sistema que seja capaz de apoiar os gestores educacionais no desenho e implementação de políticas de integração de novas tecnologias e de inclusão digital nas escolas.

O programa de Mentorias para secretários e gestores do alto escalão se destina aqueles profissionais que queiram desenvolver competências pessoais, relacionais e de gestão, com vistas a potencializar as suas próprias capacidades, estratégias e resultados. Tais processos de mentoria seriam caracterizados por possuírem uma abordagem estruturada e que conta com objetivos bem definidos, além de valorizar o respeito mútuo e a comunicação eficiente. Por meio desse expediente o Instituto Salto promete oferecer a esses secretários e gestores educacionais “algo a mais” do que uma simples orientação profissional, contribuindo também para “o [seu] crescimento pessoal, utilizando uma combinação de ferramentas e metodologias [formativas diversificadas]” (Salto, 2025, n.p.).

O uso de aulas digitais com inteligência artificial em escala é mais uma das entregas que esse APH pretende realizar às secretarias de educação que eventualmente contratem os seus serviços. Com o aumento da conectividade de escolas por todo o país e a maior utilização de plataformas digitais pelas redes de ensino, o Instituto Salto defende que a assimilação das ferramentas de IA pelos processos de ensino e aprendizagem seria o próximo passo a ser dado na direção de um horizonte de inovação e modernização do aparato educacional brasileiro. Segundo indica essa perspectiva, as plataformas que utilizassem esses novos recursos associados a IA poderiam “impulsionar a personalização do aprendizado e o engajamento dos [seus] alunos [nesse processo]” (Salto, 2025, n.p.), melhorando os resultados da aprendizagem destes últimos. A Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro teria sido a primeira a demandar esses serviços, contando com a atualização da plataforma Educopédia³⁷, que passará a contar com

³⁷ A Educopédia é uma plataforma que foi desenvolvida pela Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais do Rio de Janeiro quando Rafael Parente era o subsecretário responsável por essa pasta, no período em que Cláudia Costin comandou a SME daquele município, entre os anos de 2009 e 2014, durante o mandato de Eduardo Paes (MDB).

ferramentas de IA para serem incorporadas às atividades que são disponibilizadas aos seus alunos.

A única publicação realizada pelo Instituto Salto até o momento foi um *e-book* lançado em novembro de 2023, intitulado *Precisamos falar sobre como escalar políticas e projetos educacionais no Brasil* (Salto, 2023), que conta com capítulos escritos individualmente por Rafael Parente e também em parceria com Cláudia Costin, além de sessões produzidas por outros colaboradores. O lançamento desse livro foi repercutido por um programa do canal *Globo News*³⁸ no dia 3 de dezembro de 2023, para o qual Rafael Parente concedeu uma breve entrevista comentando alguns dos temas que são abordados por essa literatura. Desde então nenhuma outra publicação foi lançada por esse APH e tão pouco encontramos novas menções ao Salto e as suas ações sendo destacadas pela grande mídia. Entre os principais mantenedores que apoiam essa organização estão alguns dos maiores e mais proeminentes APHs educacionais vinculados a classe burguesa no Brasil, tais como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Movimento Bem Maior. Aparecem ainda como patrocinadores de ações específicas: as Fundações Telefônica Brasil e Itaú Social e os Institutos Natura e Sonho Grande.

Há diversas semelhanças entre a mais recente organização e o Ceipe-FGV. A começar pela constatação de que os colaboradores e parceiros de que dispõe o Instituto Salto são praticamente os mesmos APHs que apoiavam as ações do Centro, salvo as exceções da Fundação Telefônica Brasil, do Movimento Bem Comum e do Instituto Sonho Grande. As frentes de atuação a que se propõe o Instituto Salto também parecem ser idênticas aquelas adotadas pelo Centro, quanto ao investimento na produção de conhecimentos relacionados a difusão de propostas e diretrizes de políticas educacionais que se associam ao campo dominante e que assumem a forma dos projetos do Laboratório de ganho em “escala” e das Escolas vocacionadas. A proposição de programas para a formação de quadros de profissionais do magistério que atuam nas escolas básicas e de mentorias para gestores educacionais, como no caso das iniciativas que visam formar coordenadores pedagógicos em escala e capacitar secretários e dirigentes das secretarias de educação, exprimem e replicam o caráter de medidas que também já foram desenvolvidas pelo Centro no passado e que agora assumem novas roupagens quando da sua execução pelo Instituto Salto. O mesmo se aplica às atividades encampadas por esse APH com vistas a assegurar a pretensa “modernização” e “inovação” da escola pública,

³⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/especial-de-domingo/video/livro-traca-estrategias-para-a-educacao-12165505.ghtml>. Acesso em: 20 de jun. de 2025.

assim como dos métodos e processos educativos que estejam contidos no seu interior, conforme preveem o projeto Observatório da Inclusão Digital na Escola e os expedientes que defendem o uso de aulas digitais e de plataformas educacionais associadas a IA para estimular aprendizagens “mais significativas” aos estudantes.

Ao menos quatro dos seis projetos citados anteriormente e que estariam sendo executados pelo Instituto Salto, parecem ter assumido a continuidade de ações que eram desenvolvidas pelo Ceipe-FGV. Do ponto de vista da produção do conhecimento aplicado às políticas públicas, os projetos do Laboratório de ganho em “escala” e das Escolas vocacionadas, cumprem o mesmo papel desempenhado pelas publicações vinculadas à iniciativa Políticas Educacionais em Ação (PEA) desenvolvida pelo Centro entre os anos de 2018 e 2022, uma vez que ambos os empreendimentos buscam divulgar e visibilizar as práticas educacionais que consideram “exitosas” ou “bem-sucedidas” e a partir desse movimento traçar diretrizes de políticas públicas e recomendações para serem seguidas por gestores nas redes de ensino. Já o programa de mentorias para secretários e dirigentes do alto escalão, parece assumir a mesma perspectiva que era sustentada e defendida pelas frentes de atuação para a formação de líderes em políticas educacionais do Ceipe-FGV, materializadas sobre a forma dos projetos Líderes educacionais fluminenses, implementado entre os anos de 2019 e 2021, e da Parceria Votorantim pela Educação (PVE), que contratava mentorias para secretários e dirigentes de algumas redes de ensino em municípios por todo o país e que ocorreu entre os anos de 2018 e 2021. O Observatório da Inclusão Digital na Escola, por seu turno, é sem dúvidas o expediente concebido pelo Instituto Salto que mais demarca um paradigma de continuidade em relação aquelas medidas que encorajam a adoção das TICs e demais tecnologias educacionais pelas políticas públicas educacionais e que era também demandada pelo Ceipe-FGV ao aparelho de Estado. Não por acaso, esse projeto inclusive conta com o subsídio dos dados e conhecimentos que foram acumulados pelo Centro na gestão do Observatório Tecnologia na Escola (OTec).

Outra semelhança evidente entre o Instituto Salto e o Ceipe-FGV diz respeito à concepção de educação defendida por ambos os APHs. Conforme demonstrado, os projetos e programas idealizados pelo Salto sustentam a ideia de que a adoção de modelos educativos baseados em experiências consideradas “bem-sucedidas” na promoção da aprendizagem de crianças e jovens, seria a melhor saída para subsidiar a entrega de uma escola pública de excelência, inovadora, equitativa e de qualidade, tal qual afirmava o Centro. Todas essas características, que aparentemente seriam chanceladoras da “boa”

educação, comparecem nos materiais produzidos pelo Salto, indicando assim o tipo de horizonte formativo almejado por essa organização para a classe subalterna em nosso país.

Mais do que notarmos a reiteração no uso dos bordões e termos que haviam sido adotados pelo Ceipe-FGV no passado para definir os parâmetros de “qualidade” e “eficiência” que deveriam ser alcançados pela educação pública, nos interessa compreender o que a mobilização destes argumentos e pressupostos por parte do Instituto Salto retomam. Nitidamente os discursos citados remetem a uma noção de educação escolar pautada na lógica da produção de resultados. Sob esse ponto de vista, não podemos deixar de notar que as “evidências” disponíveis e que indicam a efetividade desse modelo educativo hegemônico, apontam justamente para a sua proficiência em produzir os resultados que são valorizados por tal viés dominante e referendados por um sem número de APHs da classe burguesa, tais como o próprio Instituto Salto. Ou seja, esses indícios, tão propalados pela intelectualidade orgânica do capital, acabam por discriminar apenas o êxito que algumas ações e experiências possuem em produzir os tipos de resultados que são cultuados por esse paradigma, que reduz a ideia de qualidade da educação pública a uma noção esdrúxula de qualidade total ou estandardizada. Assim sendo, podemos afirmar que as práticas “inspiradoras” e “bem-sucedidas” descritas por esse APH, tornam a atestar a eficácia desses expedientes quanto à produção de resultados que possibilitam tão somente: algumas melhorias pontuais de certos índices educacionais e das métricas de avaliações que medem a aprendizagem de estudantes em larga escala; além do avanço constatado em alguns casos na consolidação de “melhores” posições em determinados *rankings* que pretensamente indicariam a maior ou menor qualidade do ensino e da escola pública em todo o mundo.

As noções de “equidade”, “qualidade” “excelência” e “inovação” do ensino também funcionam como forma de dissimulação na atuação desse APH, recrudescendo a sonegação de uma educação mais qualificada aos de baixo pelas burguesias. E isso porquê, ao exigir que a escola pública dispense um tratamento diferenciado aos grupos ditos “vulneráveis”, aparentemente fazendo com que seja possível esses sujeitos terem mais chances de ascenderem socialmente, após acessarem a educação formal, se ignora o fato de que as ações e medidas prescritas pelas políticas educacionais apoiadas por esses grupos e APHs na verdade atuam no sentido oposto, criando condições proibitivas a qualquer chance de progresso social dos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. Pois enquanto os projetos e programas que são bem quistos pela classe

hegemônica e dirigidos aos subalternos seguem sendo executados por seus APHs, restringindo o processo educativo dos filhos(as) dos trabalhadores (as) a um tipo de currículo escolar centrado na produção de resultados e na replicação de “práticas” exitosas, é omitido o fato de que os descendentes da burguesia são educados por um currículo singularmente distinto e que lhes assegura o acesso ao patrimônio histórico e cultural legado pelas gerações anteriores. Ao contrário do que querem fazer crer organizações como o Instituto Salto, as mazelas sociais existentes em países de capitalismo dependente, como no caso do Brasil, não decorrem da impossibilidade de que a “equidade”, a “excelência”, e a “inovação” sejam alcançadas e asseguradas pela escola pública, mas sim do fato de que o processo educativo e a instrução escolar empobrecida, defendida pela intelectualidade orgânica do capital, impede que as classes subalternas dominem aquilo que os dominantes dominam (Saviani, 2010), sendo essa uma condição indispensável à manutenção da própria hegemonia burguesa. Nesse sentido, podemos dizer sem sombra de dúvidas, que a equidade é a última das preocupações de que dispõem esses grupos e APHs educacionais em termos práticos.

Embora o Instituto Salto se consolide como o herdeiro legítimo do legado deixado pelo Ceipe-FGV, reafirmando muitos dos seus pressupostos teóricos, ideológicos e práticos (como pudemos ver). Fica nítido que, passados quase dois anos desde a criação desse APH, a sua atuação obviamente não reflete o mesmo prestígio e influência de que o Centro dispôs outrora. Apesar de possuir projetos ambiciosos e assumir a continuidade de muitas das ações que foram iniciadas pelo Ceipe-FGV, o Instituto Salto ainda não usufrui de resultados que tenham sido suficientemente amadurecidos por esses mesmos projetos para serem apresentados ao grande público. Ao que tudo indica, a contratação de seus serviços nem sequer estaria sendo demandada por secretarias de educação de Estados e municípios, uma vez que não existem registros de nenhuma parceria ou vínculo estabelecido entre o Salto e quaisquer redes de ensino para desenvolver as políticas supracitadas. Pudemos constatar, inclusive, que os programas e expedientes apresentados anteriormente nunca chegaram a ser executados em lugar algum, em uma demonstração de como esse APH não apresenta ainda notória relevância no campo das políticas educacionais atualmente.

Entre os fatores que teriam concorrido para essa inexpressão destaca-se o fato de que a organização, muito provavelmente, esteja inativa desde o início de 2024. A última atualização do seu *site* ocorreu no dia 30 de janeiro de 2024, quando foi repercutido um encontro ocorrido naquela mesma data entre a diretora institucional do Consed a época,

Nilce Costa, e Rafael Parente, diretor-executivo do Instituto Salto. Aparentemente, a conversa teria girado em torno do lançamento do *e-book* realizado um mês antes por esse grupo e dos conteúdos abordados por tal literatura. Segundo aponta essa nota, a então representante do Consed teria indicado que as propostas de políticas educacionais aludidas por esse escrito e que potencialmente poderiam ser implementadas pelo Salto, seriam consideradas e discutidas na próxima reunião de secretários do Consed. No entanto, nenhuma outra notícia a esse respeito foi divulgada após essa reunião.

Outra constatação que chamou nossa atenção, diz respeito ao fato de que a equipe responsável por operacionalizar as atividades do Salto conta com apenas mais três membros, além de Cláudia Costin e o próprio Rafael Parente, sendo estes: o consultor de operações Marcos Moraes, a consultora pedagógica Heloísa Mesquita e o consultor de comunicação e relacionamento Cristiano Americano. A decisão por manter uma equipe tão pequena nos parece um indicativo tácito da inatividade desse APH, já que para aportar os empreendimentos que almeja, provavelmente o Salto teria de contratar um número muito maior de funcionários, a exemplo do próprio Ceipe-FGV, para traçar um paralelo, que contava com um total de 26 trabalhadores(as) em sua equipe em 2021 (Ceipe, 2021b).

A interrupção do ciclo de publicações que aparentemente estavam previstas para serem realizadas pelo Salto logo após a divulgação do seu primeiro e único livro (Salto, 2023) também soa como mais um indício que aponta para a possibilidade de que esse APH esteja inativo. Nas considerações finais do *E-book* que foi lançado no final de 2023 destacam-se dois trechos em especial e que nos parecem apontar para o fato de que essa publicação seria a primeira de uma série de prováveis outras literaturas que viriam na sequência. No primeiro deles lê-se “[...] este volume é apenas o começo – uma faísca que irá acender inúmeras iniciativas” (Salto, 2023, p.133) e depois, no segundo trecho, é afirmado que “[...] o próximo volume do 'Salto da Educação' nos aguarda, rico em novos insights, histórias e estratégias para a jornada à frente” (Salto, 2023, p.135). Previsão que não se realizou, talvez pelo fato de que tanto Rafael Parente quanto Cláudia Costin fizeram opção por se dedicarem exclusivamente às funções que veem sendo exercidas por ambos no interior do aparelho de Estado.

Desde abril de 2024 Rafael Parente é um dos membros que compõe a Comissão Técnica de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), já tendo sido contratado para exercer essa mesma função nos biênios de 2026-2027 e 2028-2029 junto ao MEC. Além disso, esse intelectual orgânico da burguesia também acumula o cargo de pesquisador do Núcleo de Excelência em

Tecnologias Educacionais (NEES) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), onde contribui com projetos de pesquisa que investigam os possíveis usos e aplicações da Inteligência Artificial Generativa no contexto educacional e escolar. O desenvolvimento de programas e plataformas educativas é uma das marcas registradas da atuação de Rafael Parente. No período em que esteve à frente a Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais do Rio de Janeiro (2009-2014), Parente idealizou e implementou quatro projetos diferentes relacionados às TICs, dentre os quais, as plataformas Educopédia e Rioeduca.net, a metodologia de aprendizagem que mescla múltiplas tecnologias e recursos didáticos conhecida como Conecturma e auxiliou a implementação do programa Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (Gente) ao lado de Cláudia Costin na SME do Rio de Janeiro. No passado, esse intelectual orgânico da burguesia criou e dirigiu dois APHs vocacionados à condução de projetos e programas que associavam o uso das TICs à educação escolar, tendo sido estas organizações, respectivamente, o Laboratório de Inovação Educacional do Rio de Janeiro (Labi) (2014-2017) e o Edufuturo (2015-2018). Ambos os APHs mencionados não tiveram uma vida muito longa, sendo criados e desativados rapidamente, mas não sem antes cumprirem seu propósito, qual seja, prospectar e consolidar o nome de Rafael Parente como um importante quadro entre aqueles intelectuais orgânicos da burguesia do segundo escalão e que atuavam nos bastidores de APHs educacionais menores. Prova disso é o fato de que após sua inserção nesse circuito, incluindo a passagem pelo Ceipe-FGV, num período de poucos anos, Rafael Parente foi alçado do posto de Subsecretário da SME do Rio de Janeiro – que ocupou em 2014 – à posição de ministro de Estado em 2019, quando assumiu a secretaria de educação do Distrito Federal na gestão de Ibaneis Rocha (MDB), numa trajetória ascendente repentina. Alguns anos depois disso, nos parece que o movimento da criação de um novo APH educacional por Parente e Costin foi fundamental para novamente alçar esse intelectual orgânico da burguesia ao cargo que ele ocupa atualmente na burocracia estatal, mas dessa vez no MEC.

Cláudia Costin, por seu turno, ocupou durante pouco mais de um ano o cargo de presidente do Instituto Singularidades, tendo sido essa a principal função exercida por esta intelectual orgânica da burguesia entre maio de 2023 e julho de 2024. Ou seja, poucos meses antes do Ceipe-FGV ter sido fechado, Costin já tinha iniciado suas atividades nessa nova instituição e lá permaneceu durante a maior parte do tempo em que tanto a criação quanto a operacionalização do Instituto Salto estariam sendo preparadas. Um aspecto curioso relacionado à atuação do Singularidades é o fato de que essa organização cumpre

um duplo papel, pois ao mesmo tempo em que exerce a função de um APH educacional burguês, ela também desempenha tarefas formativas no sentido *estrito sensu*, já que essa é uma Instituição de Ensino Superior credenciada pelo MEC e especializada na oferta de cursos de graduação em pedagogia, pós-graduação *lato sensu* e de extensões na área da educação. O principal diferencial do Instituto Singularidades em relação a outras IES públicas e privadas que oferecem cursos na área da educação é o fato de que essa foi uma organização pioneira na adoção dos modelos e currículos educacionais propostos por APHs burgueses desde o início dos anos 2000 para a FP no Brasil. De sorte que toda a estrutura dos cursos oferecidos por essa IES está organizada em torno da ideia de um processo de preparação inicial e continuada de docentes que privilegie o ensino do domínio dos conteúdos pedagógicos, invista na prática “profissional” e assegure que os estágios obrigatórios e outros componentes “vivenciais” relacionados à profissão docente serão efetivamente transmitidos aos seus estudantes desde os primeiros períodos dos seus respectivos cursos. Foi apostando nessa perspectiva, sobretudo, que o Singularidades se tornou uma instituição prestigiada e reconhecida por outros importantes APHs educacionais vinculados à classe hegemônica, sendo recomendados por estes grupos a muitas redes de ensino, dado o fato de que, segundo as percepções da intelectualidade orgânica do capital, este seria um centro de educação superior que oferece aquilo que os professores(as) precisam aprender de fato. Essa fama foi fundamental para fazer com que o Singularidades se tornasse uma das plataformas preferidas por algumas redes de ensino para a contratação de cursos de FCP, por exemplo. O movimento mais recente empreendido por essa instituição para mostrar o diferencial que seu currículo representa no campo da FP, foi o lançamento do Laboratório de inovação educacional do Singularidades, o LabSing, fruto de uma parceria com a Universidade de *Columbia* nos EUA e que busca criar o primeiro Laboratório do Brasil vocacionado à formação inicial e continuada de docentes com ênfase na abordagem *Maker* ou construcionista. O LabSing faz parte de uma rede chamada *FabLearning*, reconhecida como a rede mundial de laboratórios de educação construcionista.

O Instituto Singularidades foi criado em 2001 “[...] a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI” (Singularidades, 2025). Cumpre lembrarmos que desde 2010, no entanto, essa organização passou a fazer parte do Instituto Península, tendo sido incorporada por esse com vistas a fomentar a ampliação e o impacto de suas ações no âmbito nacional e em escala nacional. O Península é o braço social da Península

Participações, empresa de investimentos da família Abilio Diniz, fundada em 2010 para financiar projetos e programas educacionais. Esse grupo se autodenomina como uma organização sem fins lucrativos, caracterizando-se, portanto, como um legítimo APH burguês. Entre os principais apoiadores e parceiros do Instituto Singularidades estão as fundações Itaú Social, Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Telefônica Brasil, Bradesco e Roberto Marinho, além do Instituto Natura. Grande parte dos parceiros dessa organização também são secretarias de educação em diferentes Estados e regiões do país, o que indica, muito provavelmente, que em algum momento essas redes de ensino tenham sido consumidoras dos produtos e cursos comercializados por esse grupo. Entre as redes de ensino listadas como parceiras do Singularidades estão as Secretarias Municipais de Educação de Florianópolis, Osasco, Jacareí, Caraguatatuba, Campinas, São José dos Campos (ambas no interior de SP), Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e Recife; além das Secretarias Estaduais de Educação de São Paulo e Minas Gerais. Dito isso e destacada a importância desse APH para o campo da FP, o que o torna um lugar perfeito para ser ocupado por determinados intelectuais orgânicos. Chamamos atenção para o fato de que Cláudia Costin deixou de ocupar a cadeira da presidência do Singularidades em julho de 2024, após ter estado a frente dessa organização durante pouco mais de um ano, naquilo que acreditamos ter sido uma preparação para alçar um novo voo.

No dia 23 de outubro de 2024, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo realizou a sua 2921ª Sessão Plenária de Caráter Especial para dar posse a dois novos conselheiros. Cláudia Costin foi um dos nomes indicados para compor o referido colegiado, sendo designada para atuar na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Estadual de Educação, enquanto que Anderson Ribeiro foi o outro nome anunciado para também fazer parte deste órgão de Estado, vindo a ocupar uma das cadeiras da Câmara de Educação Superior. Maria Helena de Castro, atual presidente do CEE, foi quem conduziu os trabalhos da sessão e discursou ao lado de figuras como o atual Secretário Estadual de Educação, Renato Feder, e o Secretário Estadual do Governo de SP, Gilberto Kassab (PSD), o qual exerceu a representação do executivo paulista em nome do governador Tarcísio de Freitas (Republicanos), que não pode comparecer ao evento de posse dos novos conselheiros (Parisi, 2024). Após agradecer pelo trabalho dos conselheiros que encerraram seus mandatos, Maria Helena Castro fez o uso da palavra e ressaltou que a capacidade de “mudança” da educação brasileira é a chave para o sucesso da escola pública, mencionando a importância de reformas contínuas no currículo paulista, incluindo nesse processo a etapa do EM e a própria contenda da formação

continuada dos professores(as) paulistas. Na sequência, a palavra foi cedida a Costin, que seguiu a mesma tônica do discurso de sua parceira de TpE e agora presidente do CEE, sublinhando o seu compromisso com uma educação pública de “qualidade” e a necessidade de “inovação” e adaptação contínuas, de sorte que estas seriam as qualidades que sua atuação junto aos demais conselheiros da CEB procuraria legar ao sistema paulista de ensino. Renato Feder foi quem falou na sequência, dando as boas-vindas a nova conselheira e indicando que o processo de “modernização” da educação pública do Estado de SP tem sido uma das prioridades da sua gestão, assegurando o investimento em infraestrutura e encorajando o uso das tecnologias na educação, tal como a iniciativa que prevê a utilização de IA para avaliar o desempenho de estudantes implementada na rede, entre outros exemplos. Mirando os desafios a serem enfrentados no ano que viria pela frente (2025), o Conselho apontou para a centralidade e urgência que o debate de algumas questões demandaria desse colegiado, dentre os quais: a contrarreforma do EM, o aprimoramento de políticas para a formação profissional e técnica, a necessidade de abordar o tema da equidade no ambiente escolar e a importância da integração da IA nos currículos escolares, visando preparar os estudantes para o “cenário tecnológico global” (Parisi, 2024).

Cumpramos lembrar que desde o início da gestão Tarcísio de Freitas (Republicanos) a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) tem sido envolta em uma série de polêmicas. Em agosto de 2023 a pasta afirmou que iria se retirar do PNLD, um programa do MEC que envia livros didáticos gratuitamente para todos os Estados e municípios do país, atendendo as suas respectivas redes de ensino. A proposta de Renato Feder e Tarcísio de Freitas era de que os materiais didáticos da rede estadual paulista passassem a ser 100% digitais (Rodrigues, 2023). De partida, tanto professores(as) quanto outras organizações representativas dos interesses do magistério apontaram para o fato de que muitos dos estudantes, e mesmo os docentes da rede estadual, não possuem acesso a computadores, *tablets* e *notebooks*, o que tornaria proibitiva tal proposta. Na sequência, o jornal o *Estado de S. Paulo* (Cortês; Godoy, 2023) também revelou que Renato Feder era alvo de uma investigação do Ministério Público, que apurava a existência de um conflito de interesses entre a Seduc e a empresa *Multilaser*, que haviam fechado um contrato no valor de R\$ 76 milhões para a aquisição de *notebooks* em dezembro de 2022. Ocorre, no entanto, que o secretário de educação é um dos sócios dessa empresa e que a compra se deu logo após o seu nome ter sido confirmado para o comando da pasta. Era óbvio que a decisão pela substituição de

materiais impressos e distribuídos gratuitamente pelo PNLD por produções em formato digital, beneficiaria contratos de empresas de tecnologia como a *Multilaser* com a secretaria de educação paulista, implicando num flagrante conflito de interesses. A repercussão negativa do caso fez com que Feder voltasse atrás em alguns pontos de sua decisão. Foi anunciado que a Seduc não iria aderir ao PNLD mas que os materiais didáticos 100% digitais seriam projetados em *slides* pelos professores(as) para que os estudantes pudessem copiar e, em alguns casos, poderiam ser impressos para aqueles(as) membros das comunidades escolares que assim o preferissem. Passadas algumas semanas após esse comunicado, foram divulgadas novas matérias na imprensa que apontavam para a existência de erros graves nos conteúdos veiculados por esses mesmos materiais didáticos (Sales; Bernardo, 2023). Como consequência de pressão pública a que a Seduc foi submetida e que questionava a qualidade desses materiais, a rede estadual voltou atrás mais uma vez e aderiu parcialmente ao PNLD. Essa decisão teria sido motivada, sobretudo, por conselhos que teriam sido dados a Feder pelas então membras do CEE Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Castro, e por Cláudia Costin, que também havia sido recentemente indicada pela gestão Tarcísio para compor esse colegiado e atuava informalmente como conselheira dando algumas sugestões ao secretário estadual paulista (Uol, 2023).

A polêmica mais recente envolvendo as escolas públicas no Estado de São Paulo foi o leilão para a privatização de 16 unidades de ensino que seriam construídas e geridas por uma empresa privada, a qual arrematou esse “lote” de instituições por um valor de R\$3,25 bilhões. O evento que chancelou essa operação ocorreu no dia 4 de novembro de 2024, na Bolsa de Valores (B3), na capital paulista, tendo sido comemorado por Tarcísio de Freitas e Renato Feder, que estiveram no local para acompanhar a negociação. Do lado de fora do evento, professores(as), estudantes e sindicatos, entre outros membros de movimentos sociais que protestavam contra a privatização das escolas públicas, foram duramente reprimidos pela Polícia Militar, sendo agredidos e dispersados com bombas de gás lacrimogênio e *sprays* de pimenta (Dauer; Paiva; Campos, 2024). Conforme apurado por uma reportagem do G1 (2024) que tratou do caso o “Consórcio [arrematado] ofereceu o maior desconto (22,51%) em relação ao valor de referência do leilão” (Dauer; Paiva, 2024, n.p.). Com a soma das escolas entregues com essa venda, um total de 33 unidades de ensino públicas haviam sido adquiridas pela iniciativa privada até então, segundo dados divulgados pela Seduc-SP à época. Todavia, a Justiça de SP acaba de impor um revés a esse desfecho, tendo anulado o leilão de todas as escolas privatizadas

anteriormente. A decisão atende a uma ação impetrada pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (Apeoesp), que alegava a flagrante ilegalidade representada por tais negociações. O parecer favorável ao requerimento do sindicato foi proferido em março desse ano (2025), por um juiz da 3ª Vara da Fazenda Pública de São Paulo, que considerou a concessão de escolas públicas à iniciativa privada por meio de tais expedientes ilegal de fato (Cruz, 2025).

Uma matéria do G1 (2023) publicada em setembro de 2023 fez um balanço dos primeiros oito meses da gestão de Renato Feder a frente Seduc, listando 10 momentos em que as decisões tomadas pela pasta da educação tiveram de ser revistas após causarem críticas e serem repercutidas negativamente pela opinião pública, assim como por educadores e até mesmo sofrerem revezes em função de decisões determinadas pela justiça. Entre as medidas que causaram mais polêmica e foram alvo de críticas, levando até mesmo a pedidos para que Feder renunciasse ao cargo ou fosse deposto, estão: (1) a não adesão ao PNLD; (2) o anúncio da adoção de materiais didáticos 100% digitais; (3) a constatação de inúmeros erros no material didático concebido e distribuído pela própria Seduc para substituir os livros do PNLD; (4) a instituição de práticas de vigilância constante de diretores(as) sobre as aulas dos professores(as) regentes; (5) a investigação para apurar a existência de conflito de interesses em contratos milionários; (6) a instalação automática e sem permissão de um app da Seduc nos celulares dos professores(as); (7) o processo de compra sem apresentar licitação para livros que já eram distribuídos gratuitamente pelo PNLD; (8) o fechamento de 327 salas de aula somente no primeiro semestre de 2023; (9) o não cumprimento da promessa feita pela Seduc quanto a contratação de 550 psicólogos para atuar nas escolas da rede estadual, após uma professora ter sido morta a facadas por um estudante em março de 2023; (10) a criação de uma resolução para cancelar matrículas de alunos(as) que possuísem mais de 15 faltas consecutivas.

Esse é o grupo político que indicou Costin para o Conselho Estadual de Educação de SP e cuja as ações, ao que tudo indica, seguem sendo chanceladas por parte deste órgão. Embora as engrenagens da máquina estatal paulista sejam velhas conhecidas de Costin e de seu grupo político, que durante anos teve o Estado de São Paulo como um dos últimos redutos daquilo que restou do PSDB, essa é a primeira vez que a citada intelectual orgânica da burguesia ocupa uma cadeira no CEE. Além de reencontrar Maria Helena de Castro na presidência desse colegiado, Cláudia Costin se reúne mais uma vez junto de outras personagens que foram importantes para assegurar a dominação burguesa no

interior do aparelho de Estado ao longo das últimas décadas e no campo do pensamento educacional propriamente dito. A presidência da Câmara de Educação Básica do CEE atualmente é ocupada por Kátia Smole, ex-secretária de Educação Básica do MEC e conselheira do CNE no governo de Michel Temer e parceira de Costin no TpE. Na Câmara de Educação Superior, por sua vez, encontramos Bernadete Gatti, que se destaca por ser uma importante referência utilizada pelo campo dominante para sustentar as suas críticas à Formação Inicial de Professores no Brasil e atestar o “fracasso” dessa contenda educativa. Além disso, temos nessa câmara ainda a presença de Guiomar Namó de Mello, também reconhecida por ser uma importante referência teórica para os intelectuais orgânicos da burguesia e que, ao lado de Cláudia Costin, Maria Helena Castro e Maria Helena Fini deu origem ao clã das grandes matriarcas do pensamento neoliberal na educação brasileira. Esse fato, por si só, nos parece suficiente para continuarmos a prestar atenção nos movimentos que esse grupo irá empreender ao longo dos próximos anos no CEE. E isso porquê, da última vez que essas intelectuais se reuniram, fazendo parte do Estado estrito e ocupando cargos importantes no governo paulista, elas foram capazes de influenciar decisivamente, por meio de suas políticas e discursos, a sociedade civil e política em nosso país, assim como o consenso social de maneira geral. De sorte que as práticas idealizadas e implementadas por estas últimas no âmbito da educação pública no Estado de São Paulo acabaram sendo exportadas e difundidas não somente para outras redes de ensino por todo o país, mas também chegaram ao mais alto escalão da república, vindo a conformarem a atuação do próprio governo federal no MEC desde então, num movimento que prescinde de colorações e identidades partidárias.

A nosso juízo, a atuação do Ceipe-FGV, bem como a influência exercida por esse APH sobre a execução de políticas educacionais junto às secretarias estaduais e municipais de ensino em diferentes regiões do país, exprime uma generalidade quanto ao tipo de movimento que a classe burguesa empreende para promover a difusão de suas ideias e concepções de mundo com vistas a conservar a hegemonia do bloco histórico preponderante. Sem óbice disto, cremos que os projetos e iniciativas encampadas pelo Centro também denotam uma particularidade que é intrínseca à forma de organização desse APH, cujos escritos e produções acabaram por propiciar algum grau de interação e interlocução direta entre a intelectualidade orgânica da burguesia no Brasil e as formulações criadas por grandes centros de difusão do pensamento dominante, tais como universidades estrangeiras e APHs internacionais, além de OM e instituições financeiras como o Banco Mundial e a OCDE. Antes da criação do Ceipe-FGV, propriamente dita,

poucos outros grupos ou organizações haviam se detido com tanto afincio da tarefa de traduzir e interpretar as obras e literaturas produzidas pelo campo dominante no âmbito internacional e no campo da educação, salvo algumas iniciativas pontuais. O que denota, uma vez mais, o caráter particular desse tipo de atuação do Centro.

Em última instância, cumpre lembrarmos que essa dimensão para a qual apontamos e que remete à particularidade das iniciativas desenvolvidas pelo Centro, não pode ser compreendida sem que antes olhemos para o tipo de ação singular que a figura da própria Cláudia Costin exerceu e desempenhou nos anos em que esteve à frente dessa organização, tendo sido a principal intelectual orgânica responsável por assegurar a sustentação deste projeto. Como nos lembra Gramsci (2011), os intelectuais orgânicos da burguesia atuam em distintos flancos e se dividem em inúmeros segmentos, tal qual a organização de um exército ou instituição de caráter militar, com gradações e postos de comando que ascendem numa hierarquia determinada, indicando a maior ou menor importância desses quadros.

A atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: **no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.; no mais baixo, os mais modestos "administradores" e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada** (Gramsci, 2011, pp.208-209, grifo nosso).

A existência dessa divisão é fundamental para que possamos definir o tipo de ação singular que foi exercida por Cláudia Costin no âmbito da implementação do projeto educativo dominante no período em que esta intelectual dirigiu o Centro, assim como para refletirmos sobre as funções desempenhadas por essa figura no interior do próprio partido da educação, o TpE, e sua importância para levar a termo as políticas idealizadas por esse APH burguês. Se contrastarmos os distintos perfis e características que subjazem a atuação das próprias intelectuais que compõem o grupo das damas de ferro do governo paulista e matriarcas do pensamento neoliberal na educação brasileira, podemos perceber nitidamente como a definição cunhada por Gramsci, quanto aos intelectuais orgânicos e sua diversidade, adquire contornos mais demarcados. Conforme pudemos observar, ao analisar alguns dos textos que foram inscritos por essas mesmas intelectuais (Castro, 2020; Costin, 2020; Mello, 2020), cada uma delas oferece uma contribuição diferente para assegurar o avanço da hegemonia burguesa no campo da educação pública e estatal. Maria Helena Castro e Maria Inês Fini, por exemplo, podem ser consideradas as intelectuais mais “técnicas” ligadas a este grupo, sendo responsáveis por subsidiar a

análise dos dados e estatísticas que cancelam a ideia de “falência” e “ineficiência” da escola pública. Não por acaso, ambas as figuras se especializaram no exercício de funções que lhes demandavam a administração de autarquias e órgãos de governo como o Inep, que são responsáveis por conceber e executar avaliações em larga escala, além de compilar dados e estatísticas relativas aos mais diferentes níveis de ensino. Guiomar Namo de Mello, por sua vez, representa um tipo de intelectual que é um tanto mais sofisticada, tendo sido responsável por elaborar e efetivamente desenvolver a base “científica” e filosófica que ampara as convicções sustentadas pela ideologia burguesa no Brasil. Como traço distintivo de sua trajetória profissional, Namo de Mello reúne inúmeros títulos acadêmicos e passagens por associações científicas ou de pesquisa que a habilitam a esse posto, de idealizadora das teses e pressupostos que conformam o pensamento hegemônico, fazendo com que disponha de um perfil bastante distinto daquele que possuem outras intelectuais ao seu redor. Com isso chegamos a Cláudia Costin, quem diferentemente destas últimas, não exhibe necessariamente um perfil de caráter mais “técnico” em sua atuação no campo educacional e tão pouco pode ser considerada uma “elaboradora” do pensamento dominante. Cumpre lembrarmos que em toda a sua trajetória nessa área, nos anos em que ocupou cargos de destaque à frente de algumas secretarias que se relacionavam direta ou indiretamente com a pauta educacional, Costin não foi escolhida necessariamente por sua qualidade “técnica”, mas sim por seu bom trânsito político no interior do PSDB, o que sem dúvidas contribuiu para a sua indicação ao exercício destas funções. Se existe algum aspecto que pode ser relacionado a sua capacidade “técnica”, ele diz respeito especialmente às credenciais em que essa intelectual exibiu e conquistou após exercer o cargo de ministra de Estado, quando em meados dos anos 1990, no governo FHC I (1995-1998), geriu o Ministério de Administração e Reforma de Estado (Mare) conjuntamente com o economista chefe da referida pasta, Bresser Pereira, à época também filiado ao PSDB. De sorte que a virada observada na carreira de Costin no período que se seguiu, nos idos do final da década 1990 e início dos anos 2000, a partir do momento em que essa intelectual passa a atuar na área educacional, nos parece muito mais um esforço cancelado pela classe dominante para implementar no âmbito da escola pública e dos sistemas de ensino as políticas que a ex-ministra havia desenvolvido no campo econômico. Em termos práticos, podemos afirmar que Cláudia Costin efetivamente foi a dama de ferro do Psdebismo, tendo em vista a sua contribuição para a implementação de medidas que impuseram severos cortes de gastos e um regime austeridade fiscal ao Estado brasileiro, as quais asseveraram a

privatização de inúmeros serviços públicos e de empresas estatais brasileiras no governo FHC I (1995-1998), sendo este o principal tipo de expertise “técnica” que a distinguia de suas outras parceiras de TpE: o seu conhecimento de causa em relação a materialização de políticas de corte neoliberal.

Se nos determos na análise da divisão de tarefas que se impõem e são ratificadas pela ação do clã das grandes matriarcas do neoliberalismo no campo educacional no Brasil e tendo em vista as lentes oferecidas pelo referencial gramsciano, fica nítido que, por um lado, Namo de Mello seria a única a ocupar o mais alto posto da hierarquia existente nesse círculo, sendo a principal “criadora” das concepções teórico-filosóficas que alimentam e/ou justificam a consenso e o pensamento hegemônico na área da educação (Gramsci, 2011). No segundo escalão dessa hierarquia, encontramos Maria Helena de Castro e Maria Helena Fini, atuando no interior de órgãos como o CNE e o Inep, dando um verniz “técnico” às suas próprias convicções e visões de mundo sobre o sentido e a função que deveriam ser assumidas pela educação pública e estatal, sendo, portanto, as “administradoras” da “riqueza intelectual” acumulada por outros pensadores(as) e intelectuais orgânicos(as) do capital, como nos lembrou Gramsci (2011). Enquanto que Costin, por sua vez, parece ter ocupado durante muito tempo a menor graduação entre essas intelectuais, atuando como uma “modesta divulgadora” do projeto educativo dominante. No entanto, nos parece que esse quadro sofreu uma inflexão a partir de 2014, quando Costin começou a exercer um novo tipo de função no interior desse círculo de intelectuais e do próprio partido da educação. Nesse período, a ex-ministra e economista foi selecionada para exercer um mandato como diretora global de educação no Banco Mundial, entre os anos de 2014 e 2016, além de tornar-se professora colaboradora da universidade de *Harvard* (EUA). Esse contato com organizações internacionais e instituições de ensino superior tidas como prestigiosas pelo consenso social e hegemônico, foram fundamentais para ampliar a relação de Costin com organismos como a Unesco e seus prepostos. Foi em sua passagem por *Harvard*, por exemplo, que a referida intelectual conheceu um dos autores do relatório *Reimaginando Nossos Futuros Juntos* (Unesco, 2022), lançado pela comissão da Unesco sobre o futuro da educação no mundo em 2022, o diretor da Iniciativa Global de Inovação em Educação vinculada a esta universidade, Fernando Reimers. Este último foi um dos fiadores da criação do Ceipe-FGV no Brasil, tendo sido o principal encorajador dessa empreitada, além de possibilitar a colaboração com a universidade de Harvard e a Ebape-FGV, onde estava sediado o Centro dirigido por Costin. Nos anos que seguiram, essa intelectual

orgânica também foi convidada a integrar a comissão que redigiu o relatório responsável por refletir sobre as mudanças para o futuro do mundo trabalho e suas repercussões para a educação global, encomendado pela OIT e publicado em 2019 por essa mesma OM. Mais recentemente, em 2020, Costin também foi convidada a fazer parte do Instituto para a aprendizagem ao longo da vida da Unesco, tornando-se membro permanente dessa organização. Ao ascender a essa trajetória, a ex-ministra de Estado e cofundadora do TpE, parece ter trilhado um caminho que poucos intelectuais no campo da educação no Brasil haviam seguido até então. Antes de mais nada, Costin tornou-se uma das únicas personalidades em nosso país a possuir franca entrada em diferentes círculos internacionais e OM que propõem formulações para a educação pública em escala planetária, o que acabou a habilitando, sem dúvidas, ao exercício da função primordial de intérprete e tradutora desses intelectuais coletivos e de suas teorias pedagógicas e/ou educativas na região da ALC, as quais representam, em última instância, o próprio capital educador. Tal currículo e experiência junto a esses organismos e instituições internacionais, decerto concorreu para tornar essa figura uma das principais, se não a mais proeminente, difusora e divulgadora do projeto educativo dominante em anos recentes, culminando na atribuição de uma nova tarefa a ser desempenhada por ela no interior do TpE desde o seu retorno ao Brasil em 2016. A criação do Ceipe-FGV, portanto, exprime um dos aspectos que a alçaram a essa nova incumbência, de representar um dos rostos públicos e mais conhecidos a defenderem a intensificação das contrarreformas educativas aprovadas na última década, tornando-se assim, uma personagem muito mais conhecida por diferentes extratos da sociedade civil e política, bem como por sua aguerrida militância em favor dessa pauta. Nesse interim, podemos dizer que Costin foi prospectada, de uma modesta divulgadora da riqueza intelectual acumulada pela classe dominante e com uma atuação mais tímida e apagada, vindo a adquirir, posteriormente, o *status* de uma das vozes mais vocais e mirada por diferentes holofotes para empreender a defesa da plataforma política e ideológica a que se dedicou ao longo das últimas duas décadas, tendo em vista, o apelo que suas declarações passaram a ter desde então. Essa mudança radical, na percepção de sua contribuição enquanto intelectual orgânica que atua para o convencimento da opinião pública e que concorre para o sucesso de tal empreendimento, remete a principal particularidade de sua trajetória profissional e intelectual, sendo percebida e repercutida sobre o próprio Centro que Costin coordenou e fundou, além de diferenciá-la de outras intelectuais orgânicas ao seu redor, não podendo deixar de ser notada em nossa análise.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de “sucesso” do Ceipe-FGV, compreendida por momentos que passam tanto pela sua criação efetiva – fruto de uma parceria com outros APHs burgueses internacionais e nacionais –, quanto pela atuação desempenhada por essa mesma organização na execução de determinadas políticas educacionais e em diferentes redes de ensino por todo o país, chegando até o instante em que a sua desativação foi confirmada, exemplificam alguns aspectos importantes a serem notados no âmbito da dinâmica de produção e reprodução das sociedades capitalistas modernas, dando especial ênfase a particularidade com que isso ocorre em países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil. Antes de mais nada, denota-se a imprescindibilidade da atuação destes APHs, ligados a distintas frações da classe dominante, para se obter o consentimento quer passivo ou ativo da sociedade civil e das classes subalternas, com vistas a manter a sua própria hegemonia. De sorte que a multiplicação e o crescimento exponencial desses organismos de tipo privado, nos servem de parâmetro para observar como o bloco histórico dominante vêm sentindo com espírito de corpo as contradições colocadas pelo momento em que vivemos, com o acirramento das tensões que demarcam a luta de classes e sinalizam para a necessidade do enfrentamento desse sistema de produção e das relações sociais que o engendram, passando inclusive por estratégias que demandam a organização dos subalternos em seus próprios APHs de classe. A ação destes grupos, que tanto podem servir aos interesses do bloco histórico dominante quanto das classes populares e que se fazem cada vez mais notar no âmbito da vida coletiva, também nos permite recordar o fato de que a sociedade civil, onde se localizam muitas destas agremiações – ao contrário do que querem fazer crer os prepostos da burguesia – está aberta a disputas e embates, denotando-se como mais um dos espaços de conflito em que ocorre a luta de classes. Como foi demonstrado pelo exemplo do próprio Ceipe-FGV, se por um lado essas organizações surgem no terreno da sociedade civil, ao mesmo tempo, a sua atuação não se restringe somente a esta seara, mas ao contrário disso – requer e demanda a assimilação do próprio aparelho de Estado. Em última instância, podemos afirmar que esse é o objetivo central destes grupos: tornarem-se agentes diretos do tipo de ação que deveria ser desenvolvida ou desempenhada pelo Estado estrito. Haja posto que tal dinâmica leva a uma lógica em que a concessão destes serviços e atividades à APHs da classe burguesa, conforme descrito, também oferece a eles o acesso direto ao fundo público, permitindo a sua punção e expropriação por capitais privados à medida que induz também a

mercantilização de direitos como o próprio acesso à educação básica e regular. Ao mesmo tempo, a concentração dos esforços desempenhados por esses APHs – dentre os quais, o Centro de políticas educacionais fundado e dirigido por Costin na FGV – demonstra um interesse que também é de outra ordem. Pois, ao se deterem nas proposições de diretrizes de políticas públicas que são especificamente direcionadas ao campo da Formação de Professores(as), estes sujeitos históricos e de classe, também passam a controlar em larga medida as condições objetivas e subjetivas de preparação daqueles profissionais que educam as próximas gerações e que também são constantemente (re)educados nesse processo.

Se por um lado APHs como o Ceipe-FGV cumprem um papel importantíssimo do ponto de vista de assegurarem a reprodução e a reposição da ideologia dominante, e, portanto, contribuem para a manutenção da ideologia e hegemonia burguesas prevalente na sociedade de classes. Ao mesmo tempo, a existência desse grupo e sua dissolução, bem como a reconfiguração das atividades que lhes são atribuídas pela classe economicamente preponderante, não podem ser explicadas ou compreendidas sem que nos detenhamos do tipo de atuação que foi exercida por seus intelectuais orgânicos ao longo desse processo. Além de darem a direção e a condução desse movimento, que reafirma a superposição da noção de Estado ampliado sobre as dimensões da sociedade civil e política, os intelectuais por trás da criação e coordenação de diferentes APHs burgueses, também denotam a maneira com que muitas vezes os conflitos intraclasse são administrados no interior dessas organizações e agremiações, além de se chocarem com seus projetos pessoais. A depender da qualidade e da função singular desempenhada por certos quadros e que exprimem, entre outros aspectos, a capacidade que estes últimos possuem de mobilizar determinados interesses e frentes de ação, podemos verificar que tais movimentos também explicitam a maneira com que alguns APHs muitas vezes se tornam eles mesmos transitórios e descartáveis, de acordo com objetivo que cumprem para atender o interesse específico de um ou mais intelectuais orgânicos. O caso do Ceipe-FGV, assim como do próprio Instituto Salto, que o substituiu em sua tarefa de levar a termo determinados projetos educacionais, é um exemplo elucidativo desse princípio. Em ambos os casos, verificamos que estes APHs acabaram sendo mobilizados e acionados para auxiliar a classe dominante em seu projeto de implementar as contrarreformas educativas aprovadas em anos recentes e tão logo esse interesse deixou de tornar-se condizente com o projeto pessoal de seus intelectuais orgânicos e principais dirigentes, que pretendiam retornar ao Estado estrito, esse objetivo acabou sendo relegado a um segundo plano. Em linhas gerais

podemos dizer que um intelectual orgânico depende de seus APHs para se credenciar ao posto de dirigente, agenciador e/ou divulgador da vontade coletiva expressa pela classe dominante – que muitas vezes se apresenta de maneira disforme, necessitando de ser organizada e conformada por esses quadros, de modo a dar vasão a um projeto coletivo e comum ou que reúna interesses semelhantes. Lembremos, todavia, que essas iniciativas também tendem naturalmente a opor determinadas frações da classe hegemônica, fazendo com que estas se vejam diante da necessidade de realizar um processo de litígio interno e que opõem grupos com interesses discordantes sobre certo aspecto. Mediante essa lógica, o intento de alcançar o cerne do Estado estrito e ser integrado a burocracia estatal, assim como de, a partir disso, alcançar cargos em Organismos Multilaterais e organizações que tais, também parece ser um objetivo ou solução a ser perseguida por muitos intelectuais orgânicos da burguesia, já que estes seguem cientes de que frentes móveis de ação de classe podem tanto ser consolidadas quanto dissolvidas rapidamente, de modo que lhes seja favorável, em um dado sentido, a estabilidade oferecida por determinados cargos e postos existentes tanto na burocracia de Estatal quanto em outras instituições de caráter supranacional. Diante desse pressuposto, cabe a asserção segundo a qual, os APHs e as frentes ação que os compreendem são transitórios na maioria dos casos, embora a função dos intelectuais orgânicos que as mobilizam e direcionam, permaneçam indispensáveis tanto no âmbito de sua atuação junto ao Estado ampliado e, principalmente, no cerno do próprio Estado estrito.

O estudo detido das ações desempenhadas pelo Ceipe-FGV, conforme empreendido por nossa pesquisa, ratifica a noção segundo a qual, no contexto do atual estágio de desenvolvimento das forças sociais produtivas e determinações que cercam o processo de expansão e acumulação capitalista, os APHs que atuam no campo da educação se denotam como sendo nada menos do que essenciais para assegurar a transformação do Estado estrito e do fundo público em um *locus* privilegiado de produção de lucro e de riqueza privada para os capitalistas. Nesta senda, destaca-se ainda, a função educativa que também é desempenhada por esses grupos, que com suas políticas tornam possível a subsunção do consenso e da subjetividade das classes subalternas, fazendo convergir para o seu projeto formativo e que ocorre em diferentes tempos e espaços da vida coletiva, dentre os quais a própria Escola pública. O caráter tentacular dessas organizações, que compreendem o traço mais marcante das atuais formas de atuação burguesa em nosso país, as quais muitas vezes têm origem na sociedade civil e chegam, por meio de suas ações, a serem integradas pelo aparelho de Estado, conformam

diuturnamente essa dinâmica. De sorte que, todo esse movimento não seria possível sem a coordenação dos intelectuais orgânicos que elaboram, difundem e repercutem o consenso responsável por referendar o pensamento hegemônico. Todas estas características e nuances puderam ser percebidas a partir do exame das iniciativas empreendidas pelo Ceipe-FGV e que evidenciam aspectos atinentes a totalidade, particularidade e singularidade do fenômeno observado em maior escala, qual seja: o da manutenção da hegemonia e controle das classes dominantes sobre os subalternos por meio do controle do Estado ampliado, sendo mediado pela ação de APHs burgueses e seus intelectuais orgânicos.

8 REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Boletim Informativo do Comando de Greve dos Docentes da UFRGS**. Brasil, Porto Alegre: RS – 04 de julho de 2012. Disponível em: <https://andesufrgs.wordpress.com/2012/07/04/boletim-informativo-do-comando-de-greve-dos-docentes-da-ufrgs-04-07-2012/>. Acesso em: 09 mar. 2025.

ANTUNES, Ricardo. A ontologia singularmente humana do trabalho. **Motrivivência**, ano XXII, n. 35, p. 202-233, dez. 2010.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**. Brasília, v.8, n.15, p.265-280, jul./dez.2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO. **Entidades educacionais expressam contrariedade à nomeação de Cláudia Costin para a SEB**. Brasil, 22 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2012/11/22/entidades-educacionais-expressam-contrariedade-a-nomeacao-de-claudia-costin-para-a-seb/>>. Acesso em: 12 out. 2024.

CARIELLO, Lisia. Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). **Revista Marx e o Marxismo–Revista do NIEP-Marx**, v. 9, n. 17, 2021.

CÁSSIO, Fernando. A BNCC como política educacional. In: **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC, São Paulo: Ação educativa, 2019, pp. 13-40.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. CALLOU, Raphael. **Educação em Pauta**: uma agenda para o país. Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura. 2018.

CAVADAS HERDADE, L. V.; SANTANA DOS SANTOS, V. O PROJETO DA REDUCA PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL NA AGENDA DO CAPITAL NA AMÉRICA LATINA. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-26, 22 jul. 2022.

CEIPE FGV. **Aprender fazendo**: desafios para práticas de ensino remoto e implementação do ensino híbrido no contexto da pandemia de COVID-19. 2022a, 64p. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/publicacoes/guias>. Acesso em: 15 abr. 2023

CEIPE FGV. **BNCC na Educação Infantil**: Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas. 2019a, 61p.

Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023

CEIPE FGV. **Dimensões do diálogo**: como minimizar os impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem escolar. 2021a, 31p. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/artigos/dimensoes-do-dialogo-como-minimizar-os-impactos-da-pandemia-de-covid-19-na-aprendizagem>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CEIPE FGV. **Matriz de Competências do Gestor em Políticas Educacionais**. 2019b, 45p. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/artigos/matriz-de-competencias-do-gestor-de-politicas-educacionais>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CEIPE FGV. **Relatório Anual 2021**: 5 anos do FGV Ceipe. 2021b, 29p. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/artigos/relatorio-anual-2021-5-anos-do-ceipe> Acesso em: 15 mai. 2023.

CEIPE FGV. Políticas públicas em ação. Decodificando o aprendizado: modos de pensar de crescimento sobre a inteligência no contexto da educação pública brasileira. **Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais**. n. 18. 2022b.

COSTIN, C. A escola brasileira não ensina a pensar. [Entrevista concedida a] Solange Monteiro. **Revista Conjuntura Econômica**, v. 72, n. 10, p. 12-17, 2018a.

COSTIN, C. A BNCC e a Formação de Professores na Educação Infantil. **Canal FGV YouTube**, 2018b. 1 vídeo (4h51min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i9JnHBa5nvk>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTIN, C. Carta aberta. In: **Relatório Anual 2021**: 5 anos do FGV Ceipe. 2021b, 29p.

COSTIN, C. Desafios da Educação no Brasil após a COVID19. Painel: A EDUCAÇÃO NOS NOVOS TEMPOS. **Anais da 72ª Reunião Anual da SBPC**, 2020a.

COSTIN, C. et al. Os esforços da Fundação Getúlio Vargas para melhorar a educação básica antes, durante e depois da pandemia. In: Fernando M. Reimers e Francisco J. Marmolejo (Orgs.). **Colaborações entre Universidade e Escola durante uma Pandemia**. Springer Ciência e Mídia Empresarial LLC, 2022, pp.43-57. *E-book*. ISBN 978-3-030-82159-3. Disponível em: < https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-82159-3_2>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSTIN, C. Os grandes desafios da educação. [Entrevista concedida a] Oriana White. **Thinkers em ação**. [S.l.]: Thinkers Brasil, 15 ago. de 2022a. Disponível em: <https://thinkers-brasil.org/claudia-costin/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COSTIN, C.; COUTINHO, Allan Michel Jales. Aprendizagem para todos: vencendo obstáculos no estado do Amazonas. **Revista de Estudos Brasileños**, v. 6, n. 11, p. 139-153, 2019.

DARLING-HAMMOND, L. *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. **Education Policy Analysis Archives**. v. 8, nº 1, jan. 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness.* **Education Policy Analysis archives**, [S.l.], v. 13, p. 42, oct. 2005.

DARLING-HAMMONS *et. al.* (2017). **Empowered Educators. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World.** *The Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE). National Center on Education and the Economy (NCEE).* Jossey-Bass: San Francisco.

DARLING-HAMMOND, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). **Effective Teacher Professional Development.** Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Unesco Brasil/Cortez, 1996.

DESVENDANDO EVIDÊNCIAS: #1 – **EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS E GESTÃO PÚBLICA EM EDUCAÇÃO BÁSICA.** [Locução de]: Monalisa Vasconcelos. Entrevistada: Cláudia Costin. [S.l.]: Canal Futura, 10 mai. 2022. *Podcast.* Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/midias-educativas/podcast/evidencias-cientificas-e-gestao-publica-em-educacao-basica>. Acesso em: 1 out. 2024.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos. **Balanco das greves de 2012.** Estudos e Pesquisa, São Paulo, n. 66, p. 01-35, maio 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2012/estPesq66balancogreves2012.html> . Acesso em: 09 mar. 2025.

EBAPE e Harvard inauguram primeiro think tank brasileiro de políticas educacionais. **Fundação Getúlio Vargas**, 2016. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/ebape-e-harvard-inauguram-primeiro-think-tank-brasileiro-politicas-educacionais>. Acesso em: 1 out. 2024

EVANGELISTA, Olinda. **FORMAÇÃO DOCENTE E APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA.** In: Olgaíses Cabral Maués *et al.* (Orgs.). **Glossário: a internacionalização da educação, os organismos internacionais e a formação docente.** Campinas – SP: Mercado das Letras, pp.288-293, 2024.

EVANGELISTA, Olinda; CHAVES, Priscila Monteiro. **Escolarização da classe trabalhadora no pós-pandemia: “quanto vale ou é por quilo?”**, 2021. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/escolarizacao-da-classe-trabalhadora-no-pos-pandemia-quanto-vale-ou-e-por-quilo/>.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. In: **Trabalho necessário**, Ano 10, nº15, 2012, pp.1-29.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios Teórico-Metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Georgia Cêa, Sônia M. Rummert e Leonardo Gonçalves (Orgs.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas.** Rio grande: Ed. da FURG, 2019, pp.83-120.

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO TERCEIRO GOVERNO LULA: NOVAS POLÍTICAS, VELHO ALVO. **Cadernos CEDES**, v. 45, p. e289823, 2025.

EVANGELISTA, Olinda; VENCO, Selma. Crise sanitária e legado educacional: a cilada do ensino híbrido. In: **Contrapoder**, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/crise-sanitaria-e-legado-educacional-a-cilada-do-ensino-hibrido/>.

FGV EBAPE/CEIPE – Construção da proposta curricular no território do Rio de Janeiro. **Canal FGV YouTube**, 2019. 1 vídeo (2h07min47seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8t3NiIdzvY>. Acesso em: 30 dez. 2023.

FGV EBAPE/CEIPE – Webinar | Como anda a implementação da BNCC no Brasil? **Canal FGV YouTube**, 2021. 1 vídeo (2h10min25seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_g6-jV_dkY. Acesso em: 25 dez. 2023.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo–Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 14, 2020.

FONTES, Virgínia. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes. **Revista outubro**, v. 31, p. 217-232, 2018.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p.17-44, dez. 1999.

FREITAS, Pamela Morais Rodrigues de. **O Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas e a Conformação Docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC: Joaçaba, 2022.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R.; GIMENES, N.A.S. TARTUCE, G.L.B.P.; e HUMBEHAUM, S.G. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Fundação Victor Civita - Estudos & Pesquisas Educacionais**. Nº 1, maio 2010

_____. SÁ BARRETO, E.S; ANDRÉ, M.E.D.A., 2011. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO

_____. TARTUCE, G.L.B.P.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A. Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório preliminar. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**, 2009.

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

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a educação. Carlos Nelson Coutinho (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, pp. 202-231.

JENSEN, Ben.; SONNEMANN, Julie.; ROBERTS-HULL, Katie.; HUNTER, Amélie. ***Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems.*** Washington, DC: National Center on Education and the Economy. 2016. PDF File.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* doi: 10.1596. **Washington, DC: World Bank.** CC BY, v. 3, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GUIMARÃES *et al.* *The effect of teacher content knowledge on student achievement: A quantitative case analysis of six Brazilian states.* **Reuniões da ABAVE,** 2014.

LABi – Laboratório de Inovação Educacional. **Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21.** Rio de Janeiro, 2016.

LEIRO, M.; COELHO, J. SEC firma parceria com Fundação Getúlio Vargas para formação de professores na BNCC. **Bahia Notícias,** Salvador, 29 out. 2019. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/240871-sec-firma-parceria-com-fundacao-getulio-vargas-para-formacao-de-professores-na-bncc.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MANTOVANI, F. **ONG foi ‘MEC da sociedade civil’ para retomada na pandemia.** Folha de S. Paulo. Publicado em: 14 set. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-social-mais/2022/09/ongfoi-mec-da-sociedade-civil-para-retomada-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 2 jul. 2024.

MARIZ, Renata. Educadora Maria Inês Fini é a nova presidente do Inep. **O globo,** 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/educadora-maria-ines-fini-a-nova-presidente-do-inep-19316080>. Acesso em: 24 mar. de 2025.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento “Todos pela Educação”:** um projeto de nação para a educação brasileira. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), Campinas, SP, 2013.

MAÚES, Olgaíses Cabral.; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. In: **Textura**, v. 24, n. 54, p.11-35, jul./set.2022.

MENDES, Valdelaine Rosa. A intensificação dos princípios do mercado na organização das políticas educacionais: análise do CEIPE. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, p.125-144 out./dez., 2021.

MENDES, Valdelaine Rosa; PERONI, Vera Maria Vidal. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 65-88, 2020.

MENDONÇA, Sônia. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Revista Marx e o Marxismo—Revista do NIEP-Marx**, v. 2, n. 2, p. 27-43, 2014.

MÉSZÁROS, István. Das crises cíclicas à crise estrutural. In: **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao parlamentarismo** [tradução de Paulo Cezar Castanheira]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. **O avesso das evidências: pesquisa e política educacional em tempos de negacionismo**. Lutas Anticapital, 2023.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para 2019-2022**. 1ª Ed. (Versão para debate), set., 2018. Disponível em: < <https://static.poder360.com.br/2018/11/58.pdf> >.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: Tendências, ensaios e possibilidades. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 281-292, jul./dez. 2014.

PAES, Murillo Rodrigues. **As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica (2019) no Brasil e a sua relação com a composição de uma nova força de trabalho docente**. 83p. Monografia (Licenciatura em Geografia), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. In: **Movimento-Revista em Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PRESPETINO, Giuseppe. Estado. In: GUIFO, L.; PASQUALE, V. (Orgs). **Dicionário Gramsciano (1826-1937)**. 1ª Ed. - São Paulo: Boitempo, 2017.

RAFAEL parente aceita convite para assumir Secretaria de Educação do DF. **G1**, Distrito Federal, 13 de nov. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/11/13/ibaneis-convida-rafael-parente-para-assumir-secretaria-de-educacao-do-df.ghtml>.

REFORMA do currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais. O Globo, 22 set. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>. Acesso em: 2 jul. 2024.

REIMERS, Fernando M.; SCHLEICHER, Andreas. **Educação interrompida, Educação repensada**: Como a pandemia de Covid-19 está mudando a educação. Tradução para o português feita pelo CEIPE – Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, 2020.

_____. **Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020**. Tradução para o português por Raquel de Oliveira, FGV EBAPE CEIPE. Revisão por Teresa Pontual e Claudia Costin, FGV EBAPE CEIPE, 2020.

ROBINSON, J. P.; WINTHROP, R. **Millions Learning**: Ampliando a Escala da Educação de Qualidade em Países em Desenvolvimento. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*, 2016.

Disponível em: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/04/global_20170110_millions_learning_portuguese.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação (Tese de Doutorado), Florianópolis, SC, 2008.

SAKATA, Kelly L. S.; GUIMARÃES, Joseli A. V.; CHIMEL, Luciane. A proposta educacional do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE) no contexto da Covid-19: Análise crítica. **Covid-19 no Brasil e no mundo**: impactos políticos, sociais e econômicos. [Org. Tiago Perez Bernardes de Moraes]. 1ª Ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2021. pp. 9-27.

SEKI, Allan Kenji. Relações entre capitais de ensino, monetários e tecnologias educacionais digitais: um estudo de caso da Arco Educação. **Revista Cocar**, n. 20, 2023, pp.1-25.

_____. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal**: Marxismo e educação em Debate, Vol. 13, n. 1, pp. 48–71, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. A tragédia docente e suas faces. Olinda Evangelista e Allan Kenji Seki (Orgs.) **Formação de professores no Brasil**: leituras e contrapelo. 1ª. Ed. – Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017, pp. 17-58.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROJETO DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO 2050. **Cadernos CEDES**, v. 45, p. e289823, 2025.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, p. 61-79, 2003.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, pp. 553-603, maio/ago. 2020.

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO. 2022.

REIS, Luiz Henrique F. dos. A atuação do Cieb na Educação Básica: expandindo o mercado de soluções digitais. **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira** (2016-2022). São Paulo – Pimenta Cultural, 2023, pp. 260-290.

FONTES E WEB-GRAFIA

ALFANO, Bruno. Entrevista: avaliação de futuros professores será anual com prova prática e 'exame mais extenso', diz presidente do Inep. **O globo**, Rio de Janeiro, 19 de mar. de 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/19/entrevista-avaliacao-de-futuros-professores-sera-anual-com-prova-pratica-e-exame-mais-extenso-diz-presidente-do-inep.ghtml>.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **PROPOSTA PRELIMINAR PARA A BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL; **Lei nº 13.415/2017**, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL; **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de set. de 2016.

BRASIL; Conselho Nacional De Educação. **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, Brasília, DF, 29 de outubro de 2020.

BRASIL; Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL; Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de abril de 2020.

BRASIL; Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 de junho de 2024.

BRASIL; Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDITAL Nº 124**, DE 20 DE JULHO DE 2024. Dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos, os prazos e os demais aspectos relativos ao Enade 2024, nesta edição aplicado exclusivamente aos cursos de licenciaturas (Enade das Licenciaturas), a serem cumpridos pelo Inep, pelas Instituições de Educação Superior (IES) e pelos estudantes habilitados para o Exame. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de julho de 2024.

CEIPE FGV. Políticas públicas em ação. Como tornar a formação continuada de professores efetiva. **Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais**. n. 3. 2018. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/artigos/politicas-publicas-em-acao-numero-3> Acesso em: 5 dez. 2020a.

CEIPE FGV. Políticas educacionais em ação. Práticas pedagógicas inovadoras. Qualidade Docente: evidências para guiar políticas públicas. n. 20. **Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais**. 2022d.

CEIPE FGV. Políticas educacionais em ação. Qualidade Docente: evidências para guiar políticas públicas. n. 7. **Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais**. 2020b.

COSTIN, Cláudia. A educação do futuro e a OCDE: Educar inclui preparação para diferentes opções profissionais. **Folha de São Paulo**, 23 de jun. de 2022c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/claudia-costin/2022/06/a-educacao-do-futuro-e-a-ocde.shtml>.

_____. A educação, o futuro e a tecnologia: Ferramentas tecnológicas não bastam para educar seres humanos autônomos. **Folha de São Paulo**, 7 de abr. de 2022d. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/04/a-educacao-do-futuro-e-a-tecnologia.shtml>.

_____. A OCDE e os desafios da educação brasileira: Relatório enfatiza as profundas desigualdades educacionais que vivemos. **Folha de São Paulo**, 8 de jan. de 2021b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2021/07/a-ocde-e-os-desafios-da-educacao-brasileira.shtml>.

_____. A OIT, o futuro do trabalho e aprender a aprender: Relatório reivindica uma agenda econômica centrada em seres humanos. **Folha de São Paulo**, 25 de jan. de 2019a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2019/01/a-oit-o-futuro-do-trabalho-e-aprender-a-aprender.shtml>.

_____. Aprender ao longo da vida: a eterna beleza de ser um eterno aprendiz. **Folha de São Paulo**, 11 de mar. de 2021c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2021/03/aprender-ao-longo-da-vida-a-beleza-de-ser-um-eterno-aprendiz.shtml>.

_____. A pandemia e o professor: Muitas revelaram exaustão frente ao acúmulo de tarefas para as quais não estavam preparadas. **Folha de São Paulo**, 12. de ago. de 2021d. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2021/08/a-pandemia-e-o-professor.shtml>.

_____. Desafios para transformar a educação: Desigualdades educacionais e Insuficiências de Aprendizagem se aprofundaram com a Covid. **Folha de São Paulo**, 4 de nov. de 2021e. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2021/11/desafios-para-transformar-a-educacao.shtml>.

_____. Educação de qualidade exige bons professores e gestores: Em Singapura, busco igualdade de oportunidades não só no discurso, mas na prática. **Folha de São Paulo**, 19. de out. de 2018c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiacostin/2018/10/educacao-de-qualidade-demanda-bons-professores-e-gestores.shtml>.

_____. Envelhecer aprendendo: No Brasil, além da emergência da pandemia, há a necessidade de requalificar o adulto que trabalha ou até promover a reinvenção profissional. **Folha de São Paulo**, 1 de jul. de 2021f. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2021/07/envelhecer-aprendendo.shtml>.

_____. Formar professores para a prática profissional: Muito precisa ser feito para termos escolas com excelência e equidade, mas tudo começa com formar educadores. **Folha de São Paulo**, 22. de nov. de 2019b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2019/11/formar-professores-para-a-pratica-profissional.shtml>.

_____. Inovação, tecnologia e equidade: Ensino remoto é estratégia de mitigação de danos, mas pode nos socorrer temporariamente. **Folha de São Paulo**, 19 de

mai. de 2022e. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/05/inovacao-tecnologia-e-equidade.shtml>.

_____. O professor e o orgulho profissional: Parabéns a Luiz Felipe Lins e a todos que participaram do prêmio Educador Nota 10. **Folha de São Paulo**, 20. de out. de 2020a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2020/10/o-professor-e-o-orgulho-profissional.shtml>.

_____. O retorno as aulas e seus desafios: Não podemos deixar que a Covid-19 acabe com as chances de equidade social. **Folha de São Paulo**, 17 de abr. de 2020b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2020/04/o-retorno-as-aulas-e-seus-desafios.shtml>.

_____. Os estudantes e a volta à escola: Só 39% dos que voltaram presencialmente à escola participaram de aulas de reforço. **Folha de São Paulo**, 11. de ago. de 2022f. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/08/os-estudantes-e-a-volta-a-escola.shtml>.

_____. Reimaginar o mundo e a educação para o futuro: Os sistemas educacionais não estão conseguindo lidar com as ameaças do século 21. **Folha de São Paulo**, 5 de mai. de 2022g. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/05/reimaginar-o-mundo-e-a-educacao-para-o-futuro.shtml>.

_____. Voltar à escola com um ensino tradicional ou renovador? A pandemia traz a possibilidade de uma educação inovadora se houver boas políticas públicas. **Folha de São Paulo**, 25 de jun. de 2020c. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2020/06/voltar-a-escola-com-um-ensino-tradicional-ou-renovado.shtml>.

_____. A Folha e a educação: Por agora, me despeço, pois passei a integrar o grupo técnico de transição de educação. **Folha de São Paulo**, 22 de nov. de 2022h. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2022/11/a-folha-e-a-educacao.shtml>.

CORTÊS, Gustavo; GODOY, Marcelo. Governo Tarcísio fechou três negócios com empresa de secretário da Educação com ele já no cargo. **Estado de S. Paulo**, 11 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/governo-tarcisio-fechou-tres-negocios-com-empresa-de-secretario-da-educacao-com-ele-ja-no-cargo/?srsltid=AfmBOoqFBK5Pe4XrPTPhkmQop40V24QduPqJU6UuhBN3hs0aKiu2qzkip>.

CRAVO, Alice. Alckmin nomeia Claudia Costin e mais 17 nomes para a equipe de transição de Lula. **O globo**, Brasília, 17 de nov. de 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2022/11/alckmin-nomeia-claudia-costin-e-mais-17-nomes-para-a-equipe-de-transicao-de-lula.ghtml>.

CRUZ, Elaine P. Justiça de SP anula leilões para gestão privada de escolas estaduais. **Agência Brasil**, 13 de mar. de 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-03/justica-de-sp-anula-leiloes-para-gestao-privada-de-escolas-estaduais>

DAUER, Letícia; PAIVA, Deslange; CAMPOS, Indianara. Leilão das escolas: Consórcio SP + Escolas leva 2º lote por R\$ 3,25 bilhões enquanto estudantes protestavam do lado de fora. **G1**, São Paulo, 04 de nov. de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/11/04/consorcio-sp-escolas-arremata-2-lote-de-construcao-de-escolas-publicas-do-estado-de-sp-por-r-325-bilhoes.ghtml>.

ENADE das Licenciaturas: novidades serão implementadas na edição de 2024. **Gov.br.**, 05 de ago. de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/enade/enade-das-licenciaturas-novidades-serao-implementadas-na-edicao-de-2024>>.

ERROS em materiais, falta de psicólogos e saída do PNLD: 10 momentos de Feder na Educação de SP que foram alvos de críticas. **G1**, São Paulo, 06 de set. de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/06/erros-em-materiais-falta-de-psicologos-e-saida-do-pnld-10-momentos-de-feder-na-educacao-de-sp-que-foram-alvos-de-criticas.ghtml>.

GOIS, Antônio. Nas redes estaduais de educação, os temporários eram 31,1% em 2013 e passaram para 50,04% em 2024. **O globo**, 21 de jul. de 2025. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/antonio-gois/coluna/2025/07/crescimento-dos-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-e-preocupante.ghtml>>.

GORZIZA, Amanda; TAVARES, Pedro; BUONO, Renata. Mais da metade dos professores da rede estadual são temporários. **Revista Piauí**, 05 de abr. de 2024. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/mais-da-metade-dos-professores-da-rede-estadual-sao-temporarios/>>.

INSTITUCIONAL. **Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE)**, 2025. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/institucional>

INSTITUCIONAL. **Instituto Salto**, 2025. Disponível em: <https://institutosalto.org.br/institucional/>.

INSTITUTO SALTO. **O salto 1**: precisamos falar sobre como escalar políticas e projetos educacionais no Brasil – Recife: Pipa Comunicação, 2023. Disponível em: <https://institutosalto.org.br/publicacoes/>.

LEVANTAMENTO do UOL faz mapa de contratação temporária de docentes. Todos pela Educação, São Paulo, 8 maio 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/levantamento-do-uol-faz-mapa-de-contratacao-temporaria-de-docentes.htm>>.

MAIS de 80% dos estados aderiram à Prova Nacional Docente. **Gov.br.**, 07 de jul. de 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/mais-de-80-dos-estados-aderiram-a-prova-nacional-docente>>.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *Marxists Internet Archive*, 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 15 ago. de 2025.

PALHARES, Isabela. Em 10 anos, escolas estaduais do país perderam um terço dos professores efetivos. **Folha de S. Paulo**, 24 de abr. de 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/04/em-10-anos-escolas-estaduais-do-pais-perderam-um-terco-dos-professores-efetivos.shtml>.

PARENTE, Rafael; COSTIN, Cláudia. Um salto na educação: a urgência da escala no contexto brasileiro. **Estado de S. Paulo**, 5 de dez. de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/opiniao/espaco-aberto/um-salto-na-educacao-a-urgencia-da-escala-no-contexto-brasileiro/?srsltid=AfmBOoqG-illtfu3Hyhu6OnnDI1RLvZ4ip7rnqoaeKTdrM0i6XS0klJO>.

PARISI, Andressa. *Newsletter* 2921ª Sessão Planária Ordinária de Caráter Especial. **Conselho Estadual de Educação de São Paulo**, 2024. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/noticias/>.

PROVA Nacional Docente: o que é? **Gov.br.**, 07 de nov. de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/prova-nacional-docente>.

QUEM somos. **Instituto Singularidades**, 2025. Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/sobre-nos/>.

RODRIGUES, Leonardo. Secretário de Tarcísio diz que decisão sobre livros didáticos foi "um dos grandes erros" que cometeu na vida. **CNN**, São Paulo, 28 de set. de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/secretario-de-tarcisio-diz-que-decisao-sobre-livros-didaticos-foi-um-dos-grandes-erros-que-cometeu-na-vida/>.

SALES, Angélica; BERNARDO, Jéssica. Praia na capital e Lei Áurea: os erros do material didático de Tarcísio. **Metrópoles**, São Paulo, 31 de ago. de 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/praias-na-capital-e-lei-aurea-os-erros-do-material-didatico-de-tarcisio>.

TENTENTE, Luíza. 63% dos municípios do país não realizam concurso para professor há mais de 5 anos. **Folha de S. Paulo**, 9 de jul. de 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/07/63-dos-municipios-do-pais-nao-realizam-concurso-para-professor-ha-mais-de-5-anos.shtml>.

_____. No Brasil, 15 redes estaduais priorizam contratação 'por temporada', sem garantir estabilidade ou plano de carreira aos professores. **G1**, 15 de out. de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/10/15/como-ter-mais-professores-temporarios-do-que-concursados-prejudica-docentes-e-alunos.ghtml>.

_____. Sem aumentos ou plano de carreira, professores temporários são maioria nos estados pelo 3º ano seguido, diz Censo 2024. **G1**, 09 de abr. de 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/09/sem-aumentos-ou-plano-de-carreira-professores-temporarios-sao-maioria-nos-estados-pelo-3o-ano-seguido-diz-censo-2024.ghtml>.

TOKARNIA, Mariana. MEC fará prova única de seleção para professores de escolas públicas: Estados e municípios poderão participar do concurso unificado. **Agência Brasil**, Fortaleza, 31 de out. de 2024.

Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-10/mec-fara-prova-unica-de-selecao-para-professores-de-escolas-publicas>>.

VARDÉLIO, Andreia. Lula sanciona novo ensino médio com veto a mudança no Enem. **Agência Brasil**, 01 de ago. de 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-08/lula-sanciona-novo-ensino-medio-com-veto-mudanca-no-enem>.