

A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA GESTÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN MUNICIPAL EDUCATIONAL MANAGEMENT AND CONTINUING TEACHER TRAINING

Leila Pio Mororó¹

<https://orcid.org/0000-0001-9074-5257>

Marcos Oliveira Santos²

<https://orcid.org/0000-0001-9825-0478>

Adelvan Alcantara Lima-Filho³

<https://orcid.org/0009-0005-4633-4609>

Resumo:

O presente estudo analisa a relação entre a rede municipal de ensino de Licínio de Almeida e o Instituto Ayrton Senna (IAS), revelando suas implicações no trabalho docente a partir do modelo de formação continuada instituído. O marco teórico parte da análise da crise do capital que tem entre suas estratégias o fortalecimento dos institutos e/ou fundações privadas como Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) dialeticamente associados à sociedade política na definição e condução das políticas públicas, em especial a educacional, com interesses privatistas. Os dados empíricos extraídos do contexto do citado município baiano foram reunidos a partir de instrumentos como a análise do manual de orientação do projeto Foco do IAS e de todo o material utilizado na formação continuada dos professores no município estudado e da realização de entrevistas semiestruturadas com participantes: secretária de educação, diretora e coordenadora pedagógica e duas professoras da rede municipal de ensino. A análise dos dados, a partir do marco teórico escolhido, permitiu concluir como a formação continuada de professores se tornou ferramenta fundamental de reconfiguração do trabalho do/da professor/a, que passa a ter sua prática pedagógica ressignificada a favor do mercado. Possibilitou, da mesma forma, confirmar o que a literatura vem denunciando a respeito de que, ao mesmo tempo que os novos padrões de gestão pública instituídos pela reforma do Estado incentivam as práticas de descentralização, o estabelecimento de convênios entre sistemas públicos de ensino e institutos privados nos municípios do interior da Bahia avança e fortalece a reforma empresarial da educação pública.

¹Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, vinculada ao quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação.

²Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), campus Guanambi, Bahia, Brasil.

³Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Centro Universitário Arnaldo Horácio Ferreira (UNIFAAHF).

Palavras-chave: relação público-privado; formação continuada de professores; gestão educacional.

Abstract:

This study analyzes the relationship between the municipal education network of Licínio de Almeida and the Ayrton Senna Institute (ASI), revealing its implications for teaching work within the instituted continuous formation model. The theoretical framework begins with an analysis of the capital crisis, which includes strategies such as strengthening institutions and/or private foundations as Private Hegemony Apparatuses (PHAs), dialectically associated with the political society in the definition and implementation of public policies, particularly educational ones, with private interests. The empirical data extracted from the context of the cited Bahian city were gathered by instruments such as the analysis of the orientation manual of ASI's project Foco and of all materials utilized on the continued formation of teachers in the studied city and semi-structured interviews with participants: the education secretary, director, and pedagogical coordinator, and two municipal education teachers. The analysis of the data, from the chosen theoretical framework, allowed us to conclude how the continued formation of teachers became a fundamental tool of the teacher's work reconfiguration, which resignifies their pedagogical practice in favor of the market. Allowed, in the same way, to confirm what the literature has been denouncing, that, at the same time, new patterns of public management instituted by the State's reform incentivize practices of decentralization, the establishment of agreements between public teaching systems and private institutes in the inner Bahia's cities progresses and strengthens the business reform of public education.

Keywords: public-private relations; continued formation of teachers; educational management.

INTRODUÇÃO

Por que é cada vez mais corriqueira a presença de institutos ou empresas educacionais no assessoramento de municípios brasileiros nos assuntos de cunho educacional? Seria a iniciativa privada mais competente para as demandas educacionais municipais? Essa relação, que mais se estabelece como um posicionamento político-ideológico da gestão pública municipal, coloca os professores da rede como meros expectadores na formulação de políticas de sua própria área de atuação, desde os planejamentos estratégicos da secretaria municipal de educação, os projetos pedagógicos, até a formação continuada dos docentes. Tudo passa a ser confiado a técnicos firmados como de maior legitimidade para tais investidas.

Não diferentemente dessa convergência, cuja reverberação remonta ao contexto macro das políticas de reforma do Estado e da educação já no início da década dos anos 1990, o presente texto analisa a relação entre a prefeitura municipal de Licínio de Almeida-BA e o Instituto Ayrton Senna (IAS), considerando as ações resultantes dessa relação, especialmente na materialidade da formação continuada de professores. Pressupõe-se assim que a atividade do IAS nas unidades subnacionais reflete um novo modo de atuação das organizações da sociedade civil,

com marcos bem delineados legal e operacionalmente, em comunhão com a concepção de Estado mínimo e da eficiência gerencial nos gastos públicos.

A reforma administrativa do aparelho do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) lançou as bases para a atuação dessas organizações privadas como parceiras do Estado, estreitando a relação entre a esfera estatal e o setor privado, da denominada esfera pública não estatal, na formulação de ações governamentais, especialmente em educação. Fortalecem-se, assim, nos termos gramscianos, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), atuando na busca de consensos para os valores da sociedade capitalista, na dialética relação que estabelece com a sociedade política e influenciando, dessa forma, o rumo na definição e implementação das políticas sociais brasileiras.

Na educação, esses APH estabelecem novas concepções de gestão dos sistemas de ensino público, de práxis docente, de currículo, de avaliação escolar, voltadas à defesa de uma qualidade da educação referenciada por indicadores educacionais formulados no bojo da avaliação externa à escola e executada em larga escala. Essa avaliação, fundamentada na lógica gerencialista da eficiência, eficácia e efetividade, imprime à atuação docente marcas dessa dialética, centrando seu desenvolvimento no alcance de resultados refletidos em índices. Ao definir a atuação docente sobre essas bases, o conceito acerca do formato da formação de professores igualmente sofre mudanças, passando a ser ditado dentro dos interesses mercadológicos, esfera de atuação da relação público-privada entre os sistemas de ensino público e os institutos educacionais.

A partir dessas considerações, para maior apreensão dessa realidade, fruto de relações sociais em disputa por hegemonia e em contradição, é imprescindível entender amplamente o papel e as formas de atuação orgânica do Estado. A partir da lente de Gramsci (2000), ao desvelar a atuação da sociedade civil aliada à sociedade política, influenciando (in)diretamente na materialização das políticas públicas que atendam aos interesses de frações da grande burguesia. Tais implementações aparecem como ações de melhoria da qualidade da educação, no entanto, na realidade concreta, conforme apontam alguns estudos em determinados municípios brasileiros (Capela, 2017; Santos, 2021; Viana, 2022), desvelam-se essencialmente na forma de precarização da escola pública (Santos; Mororó, 2022).

Dessarte, é fundamental perceber, analisar e alcançar a atuação dos APH e seus intelectuais orgânicos na arena de disputa que se constitui a esfera estatal, estabelecendo as articulações fundamentais em defesa da hegemonia de seus projetos de classe e apreendendo assim as relações interdependentes estabelecidas entre esses sujeitos e as entidades as quais representam, numa complexa rede social, com suas vinculações com governos, agentes e partidos políticos.

O presente texto objetiva analisar as implicações à formação continuada de professores no contexto das relações entre o público-privado a partir da relação entre a rede municipal de ensino de uma cidade do interior da Bahia e o IAS, buscando-se, assim, a análise dessas implicações a partir da concepção de APH em Gramsci, ou seja, o papel do IAS na produção de “consensos” sobre o projeto de sociabilidade burguesa na educação.

Para tanto, faz-se necessário identificar a concepção de sociedade e de educação dessa sociabilidade, com qual segmento social tem estreita relação, como contribui para a privatização por dentro das instituições públicas, que papel desempenha sob a égide do neoliberalismo e como se configura como APH e de que maneira operam seus intelectuais orgânicos. Além disso, com o aporte teórico-epistemológico do materialismo histórico-dialético (MHD), considera-se imprescindível identificar como o IAS opera nos municípios de pequeno porte a partir da análise da particularidade do município estudado, problematizando os efeitos para a educação pública pautada pela relação público-privada com essa instituição.

Esse estudo ocorreu no município de Licínio de Almeida, localizado na região sudoeste da Bahia, com uma população de 11.834 pessoas (IBGE, 2022), e que dista a 676 km da capital baiana (Salvador) e a 240 km da cidade de Vitória da Conquista, terceira maior cidade do estado. Como procedimentos de aproximação da realidade investigada, lançou-se mão de instrumentos, tais como a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas com a secretária municipal de educação, uma diretora, uma coordenadora pedagógica e duas professoras⁴. Entre os documentos da análise documental destaca-se o manual de orientação do Projeto Foco do IAS, do qual se analisaram as concepções que norteiam a formação continuada de professores (como foi concebida, pensada, compreendida e articulada a proposta da organização metodológica e que tipo de professor se pretendeu formar).

Além desta introdução, este artigo está dividido em três partes essenciais: a primeira parte trata sobre o IAS, sua origem e atuação educacional nos municípios, bem como seu alinhamento com o Estado capitalista e a ideologia do Estado mínimo e tanto quanto se configura como APH. A segunda parte analisa a atuação do IAS no município baiano estudado na implementação e manutenção da formação continuada de professores da rede, bem como o efeito de suas ações nessa localidade. A terceira e última parte, as considerações finais, problematiza as implicações desse modelo educacional tanto para a qualidade da educação quanto, especialmente, para a formação do professor heterônimo.

Ressalta-se a importância desse estudo na discussão sobre a hegemonia capitalista na educação empreendida na perspectiva dos APH em Gramsci, além de estabelecer rudimentos que favoreçam o debate e a compreensão das relações entre a formalização de vinculações público-privadas no contexto macro das políticas de reforma do Estado brasileiro, seus efeitos sobre a educação, de modo geral, e sobre a formação continuada de professores, em específico, identificando como as atuais propostas de formação continuada de professores, nessa configuração, parecem promover a materialização de políticas neoliberais, antagônicas das políticas sociais, o que pode conduzir a um crescimento do mercado, com as responsabilidades socioeconômicas estatais sendo migradas para a sociedade civil organizada.

⁴ A limitação da amostra dos entrevistados se justifica pelo fato de ter sido considerada suficiente para a análise no momento do desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas ocorreram para esclarecerem alguns pontos não compreendidos na pesquisa documental.

O INSTITUTO AIRTON SENNA E SEUS INTELECTUAIS ORGÂNICOS ATUANDO COMO APH

A partir da década de 1990, o Brasil passou por um amplo e articulado processo de reformas político-administrativas e econômicas que visaram reconfigurar o papel do Estado, criando um arcabouço jurídico que consolida a adoção de um modelo de governança alinhado à ideologia neoliberal. Tal modelo defende um Estado seletivamente mínimo no que se refere às políticas sociais, mas intensamente intervencionista em favor dos interesses do capital (Peroni, 2003). As reformas implementadas nesse período incluem a ampla privatização de empresas estatais, marcando a transferência de setores estratégicos para a iniciativa privada e a subordinação das políticas públicas a diretrizes econômicas voltadas para a austeridade fiscal e a competitividade global. A descentralização da gestão dos recursos públicos, combinada com a Lei de Responsabilidade Fiscal, estabelece um rígido controle dos gastos governamentais, limitando o alcance das políticas sociais e priorizando o equilíbrio orçamentário como princípio estruturante das finanças públicas.

Além disso, a introdução de sistemas de avaliação das áreas públicas, a vinculação obrigatória de uma proporção do PIB ao financiamento da educação e o congelamento dos orçamentos setoriais reforçam a orientação tecnocrática e gerencialista das reformas, resultando em um Estado que, ao mesmo tempo que se retrai na prestação de serviços sociais, expande-se na defesa de um ambiente favorável à acumulação de capital. Essas transformações, portanto, integram o Brasil às lógicas globais do capitalismo financeirizado, promovendo uma reorganização do poder estatal que aprofunda as desigualdades sociais e limita a capacidade de resposta do Estado às demandas sociais.

Ressalta-se ainda que essas políticas de desregulamentação estatal, em consonância com interesses mercadológicos, criaram um ambiente favorável à atuação de grandes conglomerados educacionais, inicialmente no Ensino Superior, expandindo-se, posteriormente, sua influência também para a Educação Básica no Brasil. O fortalecimento desse cenário ocorreu por meio das chamadas relações público-privadas, que institucionalizaram a participação crescente da rede privada no Ensino Superior, sobretudo por meio de programas como o ProUni, que concede bolsas educacionais, e o Fies, que oferece linhas de financiamento estudantil, utilizando recursos públicos na aquisição de serviços oferecidos pelo setor privado. Esses mecanismos, ao conduzirem fundos estatais às instituições privadas, configuraram os passos iniciais na mercantilização da educação pública no País, marcando uma nova fase de financeirização do setor educacional.

Essa estrutura abre espaço para que entidades da sociedade civil, como fundações, institutos e associações, supostamente sem fins lucrativos, acessem o fundo público, desempenhando um papel central na conformação de uma ideologia que promove a mercadorização da educação. Ao ocuparem essa arena, essas organizações influenciam tanto o discurso quanto as práticas educacionais, disseminando a ideia de que vinculações com o setor privado e a adoção de modelos de gestão empresarial resultam em melhorias significativas para a educação pública, mesmo com um mínimo de investimento estatal. Contudo, ao propagarem esse discurso, contribuem para o aprofundamento da lógica neoliberal, que desresponsabiliza o

Estado pela garantia de uma educação de qualidade e universal, transferindo essa função para o mercado e reforçando o controle privado sobre os recursos públicos. Esse fenômeno se insere em uma dinâmica mais ampla de privatização indireta, na qual a educação é progressivamente alinhada ao circuito do capital, ao mesmo tempo que se mantém um discurso de modernização e eficiência voltado à aceitação social dessas medidas.

Nesse processo de fortalecimento da hegemonia capitalista, nos tempos atuais, países-membros da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm utilizado o termo “Nova Gerência Pública”, o qual, apesar de não contar com consenso sobre o conceito desse termo, no geral, entende-se como referente a uma “visão mais econômica e gerencial da administração governamental” (Ormond; Löffler, 1999, p. 84). Embora este termo tenha uma tendência global para definir a direção a certo tipo de reforma administrativa, tem-se percebido a necessidade de introduzir um conceito mais amplo para ele, pois acaba assumindo diferentes significados em variados contextos. Ormond e Löffler (1999) ressaltam que “o termo é também algo equivocado porque seus elementos não são tão novos, e por isso a Nova Gerência Pública tem sido acusada de vender ‘vinho velho em vasilhame novo’” (Ormond; Löffler, 1999, p. 83).

A OCDE foi uma das primeiras organizações que tentou introduzir um conceito mais amplo à gerência pública durante a década de 1980, “vinculado especificamente com as necessidades de microrreforma e ajuste estrutural” (Ormond; Löffler, 1999, p. 84). Segundo os autores, desafios globais como as limitações físicas ao crescimento do setor privado *versus* a infinidade de demandas efetuadas por cidadãos de menor nível educacional; a busca intensiva de formas mais efetivas de implementar políticas públicas; o manejo da incorporação a um mundo de interdependência acelerada e de dinâmica imprevisível; a pressão crescente por parte de grupos empresariais e da indústria para promover o setor público mais condizente com os negócios, com os investimentos e fornecimento eficiente de serviços; as mudanças de valores que questionam a administração pública a partir de seu interior e do exterior; as mudanças tecnológicas, especialmente sobre o potencial para difusão da informação; e as mudanças nos perfis sociodemográficos, sobretudo, com o envelhecimento das populações (Ormond; Löffler, 1999, p. 84), justificavam (ou ainda o justificam) a utilização do termo pela OCDE.

Estes autores alegam que tais desafios colocam em juízo as estruturas administrativas e tomadas de decisões políticas, bem como fazem com que a administração pública e o serviço público sejam vistos sob uma nova perspectiva, buscando possíveis mudanças. A Nova Gerência Pública daria, então, ênfase à “gerência de contratos, na introdução de mecanismos de mercado no setor público e à vinculação da remuneração com o desempenho” (Ormond; Löffler, 1999, p. 85), estabelecendo práticas de quase mercado no setor público, o que acontece com o IAS em relação aos sistemas públicos de ensino quando estes estabelecem vínculos de assessoramento, o que seria, segundo Ormond e Löffler (1999, p. 85), a Nova Gerência Pública com “forte ênfase nos mercados e na privatização”.

Alguns trabalhos acadêmicos já exploraram esse assunto, por exemplo, a dissertação de Amaral (2006), que tratou da trajetória da gestão democrática, e a tese de Adrião, publicada em 2006, que trata da gestão e reforma do ensino paulista. O que se vê são alguns conceitos surgidos como novidade, mas, na verdade, apenas reciclam conceitos antigos com a finalidade de

modificar os parâmetros da organização burocrática, enfraquecendo o poder de ação do Estado e fazendo surgir, nas palavras de Abrúcio, “não só um Estado com menos recursos, mas um Estado nacional com menos poder” (Abrúcio, 1999, p. 177), estabelecendo uma separação entre política e administração.

Segundo Amaral (2006, p. 52), esse novo padrão de gestão pública pode ser entendido como uma trama de múltiplas correntes de gestão articuladas em torno de um único objetivo: tornar a gestão pública mais eficiente, diminuindo os gastos estatais, desobrigando-a de suas responsabilidades, estimulando a competição das instituições para a entrada na economia globalizada. O colapso do modelo de Estado de Bem-Estar Social e a reformulação econômica pela qual o mundo passou na década de 1970 trouxeram consequências ao sistema capitalista, que entrou em crise e tem buscado estratégias de superação. Entre suas implicações, estão àquelas que tiveram fortes influências na reforma do Estado brasileiro, que afetaram as políticas sociais e, por conseguinte, a educação, que passou por mudanças no âmbito da gestão, em que pese a adoção dos parâmetros administrativos da Nova Gerência Pública, na qual setores econômicos transvestidos de entidades filantrópicas assumem funções de garantir a hegemonia da classe dominante, atuando como difusores de percepções, valores e normas que compõem a ideologia capitalista no bojo da reestruturação do atual modelo de acumulação de capital.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma dessas instituições. Trata-se de uma Organização Não Governamental (ONG) sem fins lucrativos fundada em 1994. Foi criado pela família do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna, após a sua morte nesse mesmo ano, e é presidido por sua irmã, Viviane Senna. Conforme dados coletados em seu *site*, o IAS busca “criar oportunidades de desenvolvimento com crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs”. Tem como missão “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais”, acreditando que a transformação do País passa pela corresponsabilidade de três setores: organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil que desenvolvam políticas públicas as quais favoreçam crianças e adolescentes.

No relatório de 2022, o IAS define sua missão como a de elaborar propostas educacionais e influenciar políticas públicas, tendo como objetivos inovar com base em evidências, licenciar conhecimento sistematizado e estimular debates que se transformem em políticas educacionais. Nesse contexto, o instituto, que já alcançava 3.400 municípios em todas as unidades federativas, investiu em plataformas *on-line* voltadas ao desenvolvimento humano e educacional: a Plataforma Farol, destinada ao monitoramento e planejamento de políticas de educação integral por meio de dados e indicadores, e a Plataforma Humane, voltada à formação de educadores, fortalecendo competências individuais e coletivas e apoiando a rotina escolar diante dos desafios contemporâneos.

Há um visível foco do IAS na promoção do ideal da “educação integral” vista como o desenvolvimento de competências socioemocionais tanto em docentes como nos discentes. Nesse aspecto, a partir de orientações da OCDE e da Unesco, o IAS tem protagonismo nacional, em parceria com o MEC, desde 2014, ao difundir tais competências que aparecem no discurso

mediático e empresarial, especialmente na implementação da BNCC, BNC-formação e BNC-Formação Continuada, fomentando ações, debates e formações a professores das redes estaduais e municipais de ensino. Assim, Cechinel e Mueller (2022, p. 182) analisam o que denominam de “composição formativa idealizada pela escola espetacular neoliberal”:

A tese por trás das competências socioemocionais é a de que os sujeitos precisam das instituições educacionais para se adaptar a um contexto de capitalismo neoliberal em crise. A tarefa da educação consistiria, nesse sentido, em investir seus esforços num processo adaptativo vinculado a determinadas posturas intelectuais ou competências afetivas capazes de posicionar os sujeitos em sintonia com o espírito do seu tempo.

Desse modo, as competências socioemocionais situam-se num contexto de falta de previsibilidade entre formação e mundo do trabalho, na busca por adaptar e alinhar os sujeitos educacionais à sociabilidade neoliberal, independentemente das condições sociais, políticas e econômicas estabelecidas. É a flexibilização do currículo como adequação à acumulação flexível teorizada por Harvey (1993). Isso posto e considerando os aspectos já apresentados neste texto, o IAS é um Aparelho Privado de Hegemonia (APH), nos termos de Gramsci (2000). Na perspectiva de Cássio, Bruini e Jacomini (2024, p. 3):

Atuando como intelectuais coletivos, esses setores da sociedade civil pautam as políticas educacionais apoiados no discurso da importância da escolarização, da necessidade de melhorar a qualidade do ensino e da ineficiência da gestão pública no cumprimento dessas tarefas. As propostas advindas desses “aparelhos privados de hegemonia” (em termos gramscianos) encontram ressonância no interior dos governos e das secretarias de educação, especialmente na figura de secretários de educação e de suas respectivas equipes indicadas, o que favorece uma atuação relativamente articulada da sociedade política e da sociedade civil na formação da agenda, na elaboração e na implementação das políticas educacionais.

O primeiro programa do IAS foi o Acelera Brasil, criado a partir do Programa Aceleração da Aprendizagem do Centro Educacional de Brasília (Ceteb), inicialmente conveniado com 15 municípios e sem custos para as prefeituras até 2000; em 2001, passou a ser financiado pelo próprio instituto, que lançou o Programa Escola Campeã, voltado ao fortalecimento da gestão escolar. Posteriormente, surgiu a Rede Vencer, que reúne iniciativas como Se Liga e Acelera Brasil (correção de fluxo), Circuito Campeão (alfabetização e aceleração da aprendizagem) e Gestão Nota 10 (gestão das séries iniciais do fundamental). Segundo o relatório de 2022, o financiamento do IAS provém de *royalties* das marcas ligadas a Ayrton Senna e da cessão de direitos de imagem do piloto, mas, segundo o relatório de 2022, 55% de seus recursos vêm de doações de grandes empresas privadas, o que revela sua forte ligação com o setor empresarial. Esse cenário levanta questionamentos sobre seu caráter de organização sem fins lucrativos e sobre como a precarização da educação pública pode se tornar uma oportunidade de expansão do setor privado educacional.

Em 2014, o IAS, em parceria com o *The Boston Consulting Group* (BCG), divulgou o relatório “Formação Continuada de Professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores”, no qual apresentava resultado de uma pesquisa realizada com cerca de 3 mil

respondentes. Nesse documento, são apontadas como estratégias para eliminar as lacunas que inviabilizam a qualidade no ensino público brasileiro: a melhoria e a reforma do currículo pedagógico; a padronização dos métodos de avaliações dos alunos; a melhoria do contexto socioeconômico dos estudantes e suas famílias; o investimento em infraestrutura escolar; o desenvolvimento da gestão e da liderança na escola; a incrementação do nível de investimentos em educação; e a capacitação dos professores.

Entretanto, na perspectiva deles, a capacitação dos professores seria a “alavanca mais acionável, ou seja, mais aberta ao direcionamento por parte de secretarias de Educação e escolas e a que mais influencia o desempenho dos alunos” (BCG; IAS, 2014, p. 10). E, é claro, pontos que demandam mais investimentos nas políticas sociais, como melhoramento físico das escolas e ações governamentais mais amplas para melhoria de vida da população mais pobre, não apresentam essa mesma atenção.

Isso porque, tal como já apontavam os estudos sobre a OCDE e outros organismos internacionais, a educação ganha uma conotação importante como elemento fundamental para a criação da hegemonia burguesa, e nela os docentes passam a ter um papel relevante, levando a um grande interesse em formá-los para desempenharem a função de intelectuais orgânicos da burguesia (Maués; Camargo, 2022, p. 12). Para Gramsci (2000), tais intelectuais surgem dentro das próprias classes e grupos sociais e articulam suas perspectivas, interesses e aspirações. Eles não são necessariamente membros da elite intelectual tradicional, mas podem ser líderes comunitários, ativistas, sindicalistas, artistas, educadores, entre outros. Sua legitimidade e autoridade vêm de sua conexão orgânica com as classes sociais das quais emergem.

Dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberismo é uma regulamentação de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática do fato econômico (Gramsci, 2000, p. 47-48).

A expressão “liberismo” empregada por Gramsci diz respeito à defesa da liberdade de mercado, como politicamente se impõe no neoliberalismo. Tal pressuposto se socializa via Estado pela coerção e sociedade civil, no convencimento, como faz ideologicamente o IAS, que atribui como problema da educação a gestão e o docente. Assim, a escola pública, em tese, só avançará, portanto, quando se identificar melhoria no seu quadro docente. Para tanto, segundo o relatório do estudo sobre a formação continuada de professores no Brasil, do *The Boston Consulting Group* e do Instituto Ayrton Senna (BCG; IAS, 2014, p. 11):

[...] é preciso atuar em diversos estágios da carreira do professor, desde o período de sua graduação (atraindo candidatos melhores, oferecendo cursos de formação de melhor qualidade) até o momento em que ele se encontra em serviço (por meio de programas de formação e desenvolvimento inicial, elaboração de sistemas de gestão de desempenho e desenvolvimento, entre outros).

Em coerência com os documentos produzidos pelos organismos internacionais sobre a formação docente, o relatório aponta ainda que, apesar da possibilidade de atuação em todas as etapas da carreira do professor, a melhoria da formação continuada é a opção mais viável a curto

prazo. O IAS defende que a formação de professores, estreitamente relacionada a um modelo de gestão desenhado, é a responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois “estudantes expostos a bons docentes aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar e apresentam melhoria de posição no percentil de notas de sua classe” (BCG; IAS, 2014, p. 13).

Alinhado ao projeto de reestruturação do capital, que vê o docente como uma “mola mestra” para a inovação da educação pública e a reestruturação da escola, de forma que estes atuem em prol da efetivação das diversas reformas pretendidas, sem necessariamente levar em consideração as condições estruturais nas quais a educação pública se desenvolve, o IAS ocupa o papel de aparelho privado de hegemonia burguesa, atuando na função de indicar a direção política, por meio de orientações, diretrizes e acordos, e de obter o consentimento da sociedade civil e política para a viabilização do proposto.

Assim, vincula-se a teoria pedagógica às pautas mercadológicas da eficiência e da racionalidade técnica e o trabalho docente, à ação imediata, conduzindo os docentes a acreditarem no esforço individual para a superação dos problemas educacionais, agravando ainda mais suas condições de trabalho e acentuando um processo crescente de desvalorização profissional.

O documento orientador 01/2015 do IAS apresenta a formação continuada como destinada a todos os profissionais da educação dos municípios parceiros, entendendo a gestão como presente em todas as esferas do processo educacional – aprendizagem, ensino, rotina escolar e política. A proposta coloca o gestor como um profissional aberto a conhecimentos que envolvem tanto sua prática cotidiana quanto questões mais amplas da educação. Assim, a gestão é centralizada como elemento determinante para o desenvolvimento educacional. O instituto defende que a formação continuada seja realizada em cooperação com o setor privado, MEC, Capes e municípios. Dessa forma, compreende esse processo como eixo das políticas públicas de educação no País, sempre vinculado à gestão.

No ano de 2009, o IAS firmou um vínculo com a Prefeitura Municipal de Licínio de Almeida, Bahia. Esse nexo tinha como objetivo corrigir o fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Uma das medidas tomadas após o estabelecimento desse atrelamento foi a aprovação da Lei de Gestão Democrática municipal, cujo item II afirma que o município de Licínio de Almeida tem o “compromisso com a promoção de uma educação voltada para a pedagogia do sucesso”, e os itens III e VII tratam da eficiência nas unidades escolares e no processo de Gestão Democrática. A noção de “Pedagogia do Sucesso” trata-se de uma teoria educacional que fundamenta o trabalho do IAS e é caracterizada pela inserção dos princípios da eficiência e da competitividade nos estabelecimentos de ensino, visto que estas precisam alcançar excelentes resultados para a garantia de um padrão de qualidade (presente no item VI da referida Lei). Apesar do nome, a Lei de Gestão Democrática incentiva práticas

poucos democráticas, visto que a lógica de gestão difundida prioriza a competitividade e a eficiência, princípios esses presentes na lógica da gestão privada vinculada ao mercado.

Também formalizado em texto de lei municipal (conforme o Planejamento/Cronograma das Ações no primeiro Ano do Convênio), o projeto foi incluído na gestão municipal com a denominação de “Programa de Aceleração da Aprendizagem”, cujo objetivo era minimizar a defasagem idade/série nas escolas da rede em um período de quatro anos, por meio da correção do fluxo escolar dos alunos defasados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora tenha ocorrido uma diminuição na distorção idade-série no município nesse período (2009-2013), o índice manteve-se, na média, de 19,7%, o que leva a questionar a posição da prefeitura em continuar com o vínculo, visto que o objetivo proposto pelo IAS não foi alcançado.

A seguir, serão analisadas as implicações desse convênio no trabalho docente e sua relação com o modelo de formação continuada instituído por ele no município de Licínio de Almeida, BA, cujos resultados alcançados nos exames nacionais de avaliação da educação básica contribuíram para fortalecer no estado da Bahia a produção de “consensos” sobre o projeto de sociabilidade burguesa na educação, coordenado e veiculado pelos institutos privados e outras formas de organizações não governamentais.

O ASSESSORAMENTO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já categorizadas aqui, as associações educacionais têm papel fundamental no convencimento social sobre a forma de sociedade na qual estão assentadas as suas ações. Na lógica do IAS, por sua vez, a formação continuada dos profissionais da educação está estreitamente vinculada com o modelo de gestão implementado, implicando diretamente o trabalho docente, intensificando-o e reconfigurando a percepção que o professor tem sobre si e sobre sua atividade.

Portanto, é imprescindível ressaltar que as formas de organização da escola, além de serem expressões materiais do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, têm relação com a determinação do jeito de ser e agir do docente e com a organização do seu trabalho. Sendo ele coletivo, o trabalho docente foi historicamente construído e formado pelas relações sociais que se desenvolveram no interior do processo de trabalho na escola.

Marx (2023) associa o ato produtivo ao ato educativo, explicando que a unidade entre a educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. A integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Integrando o trabalho e a formação continuada, percebe-se a relação dialética nesse movimento de construção da identidade e da profissionalização docente, gerando tensão entre as políticas públicas para formação continuada de professores, cuja finalidade seria a de produzir a melhoria do ensino por meio de mudanças na prática docente e as reais condições de trabalho vivenciadas todos os dias pelos professores no

ambiente escolar. Logo, é importante, e necessário, entender a relação entre a proposta de formação continuada do IAS e a organização do trabalho docente como elemento da materialidade do fazer e ser docente, ou seja, compreender como o professor se constitui e se reconhece em seu trabalho.

Parafraseando o próprio Marx, Curado Silva e Limonta (2014, p. 17) afirmam que:

Para se pensar em um projeto de formação de professores é preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois os homens são produzidos por meio do trabalho docente e só mudanças no nível das relações de trabalho podem transformar a realidade. A consciência, por si só, não constitui e nem altera a prática, mas ao desvelar a realidade produz possibilidades de novas práticas.

Por seu turno, o modelo de gestão adotado pelo IAS tem dominação financeira, refletindo o atual modelo de acumulação, o neoliberalismo, e materializa-se centrado na eficiência, necessitando, dessa maneira, contar com um pormenorizado gerenciamento da rotina, semelhante à rotina empresarial. Esse gerenciamento de aprendizagem baseia-se em uma densa e sistemática coleta de dados em que são utilizados formulários e relatórios que registram informações sobre escolas e os alunos, com a padronização dos documentos e os manuais de preenchimento para assegurar uniformidade e eficácia no gerenciamento da rede.

Na análise do conjunto de documentos que compõem os processos de controle, foi identificado que, de 19 documentos, 13 são responsabilidade dos professores e se relacionavam com o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Os formulários são destinados basicamente ao controle de frequência, de notas, níveis de aprendizagem dos alunos e do fluxo idade-série. Os professores são responsáveis tanto pela coleta de dados quanto pelas ações de monitoramento e de correção de suas ações.

Entretanto, mesmo que isso tenha passado a significar uma sobrecarga de trabalho, quando questionados sobre os programas desenvolvidos pelo IAS na educação do município, todos os profissionais concordaram que se tratava de documentos necessários para uma efetiva visualização do que acontecia na sala de aula por parte do professor, na escola por parte do coordenador/diretor e do sistema por parte da gestão, e que muitas vezes é preciso ficar na escola além do tempo da jornada de trabalho, mas que isso é feito com muita dedicação, em nome do compromisso que cada um tem com a educação do seu município.

A parceria com o Instituto veio responder à necessidade que a gente tinha, foi um abraço de sucesso, as angústias que eu tinha em sala, ele veio acabar. A formação foi importante pra eu saber o que fazer em sala de aula, minha formação foi pelo programa a 'fórmula da vitória', lá eu descobri que cada aluno era importante, que a gente não pode esquecer nenhum pra trás (Professora 02, 10/09/2018).

Apesar de as decisões pedagógicas ficarem completamente amarradas às determinações do IAS (cujo cumprimento seria devidamente supervisionado pela Secretaria Municipal de Educação), os professores sinalizam que são importantes esse acompanhamento e direcionamento, pois foi com essas orientações que eles conseguiram alavancar o Ideb. O consenso em torno de um padrão de qualidade de educação foi estabelecido e tornou-se, portanto, hegemônico na educação do município. Vale destacar que esse consenso vem se

consumando desde a criação do Ideb, em 2007, por todo o País, e consolidado no PNE (2014-2024) ao incorporá-lo no plano decenal sob forma de metas a serem alcançadas pelas escolas e municípios. Desse modo, uma concepção do mundo empresarial é incorporada à administração pública com a aceitação social.

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas (Fontes, 2010, p. 136).

Mais do que estarem num consenso, nessa promiscuidade entre sociedade política e civil, foi unânime entre os entrevistados o sentimento de prazer e pertencimento a esse modelo de ensino. Curiosamente, porém, nenhuma das professoras entrevistadas, apesar de trabalharem com os anos iniciais do ensino fundamental, é licenciada em Pedagogia, curso que desde 2006 assumiu a responsabilidade de formar os docentes para esses anos da educação brasileira. Aliás, segundo a Secretária de Educação, no momento da coleta de dados, no quadro docente do município, apenas seis professores eram graduados em Pedagogia. Suspeita-se, portanto, que a formação continuada, além de cumprir a função de conformação ao projeto pedagógico do instituto no município de Licínio de Almeida, tem ocupado o lugar da formação inicial, o que justificaria parte da adesão das professoras, confirmando, desse modo, a ideia de que, para atender a esse projeto, a formação inicial adequada à etapa da educação básica não teria relevância.

Quando se trata de formação de professores, o único documento efetivo do IAS é o Manual do Professor, referente ao Programa Acelera Brasil. Esse manual apresenta as principais informações para os professores trabalharem com a metodologia do IAS. Traz elementos da Pedagogia do Sucesso para o trabalho do professor em sala de aula, visando resgatar a autoestima dos alunos, para que estes obtenham sucesso durante o ano letivo. Nele vêm programados os conteúdos que serão trabalhados durante o ano letivo em forma de projetos e subprojetos; ali também já estão definidos os objetivos dos conteúdos propostos. Ao professor cabe o planejamento das aulas conforme aqueles projetos, que também estão preestabelecidos por datas.

Para fiscalizar o trabalho do professor em sala de aula, são realizadas visitas pela coordenação do programa, que funciona na Secretaria de Educação. Uma vez por ano, alguém ligado ao IAS também realiza a visita nas escolas. Propondo-se a desenvolver “habilidades importantes para o sucesso na vida e na escola”, o manual enfatiza os seguintes aspectos: “frequência diária às aulas, pontualidade, elaboração diária do dever de casa (Para Casa), consulta ao dicionário, trabalho individual ou em grupo, apresentação de trabalhos” (IAS, [s.d.], p. 8).

O manual do IAS é estruturado em seis partes que abrangem desde a síntese do programa, planejamento e avaliação, até instrumentos de apoio e acompanhamento. Na seção “Como dar aula”, define-se uma rotina pedagógica em seis etapas: acolhida, destacando a importância da frequência; leituras diárias de 20 a 40 minutos com livros fornecidos pelo instituto; correção das tarefas de casa e registro de sua realização; proposta de um desafio reflexivo; execução das atividades previstas no material; e, por fim, a revisão dos conteúdos. Essa organização padroniza o trabalho docente e direciona o processo de ensino-aprendizagem.

Tal proposta de rotina do IAS se aproxima da proposição clássica da Pedagogia Geral de Johann Friedrich Herbart (1808), cuja teoria educacional estaria ancorada em uma teoria tripartite da ação pedagógica, a saber: ação de governo, ensino e disciplina. Para esse filósofo, como uma ação de governo,

[...] o educador, além de saber governar a si mesmo, precisa conduzir a relação pedagógica de tal maneira que possibilite o autogoverno do próprio educando. De sua parte, o educando precisa se decidir por ele próprio pelo autogoverno, o que o leva à independização progressiva em relação ao educado (Dalbosco, 2018, p. 12).

Herbart defende que seria na busca do amor e na autoridade do amor que a ação pedagógica precisaria se basear. Nesse sentido, a disciplina teria papel formativo, sendo ela um profundo exercício humano “de si sobre si” (Dalbosco, 2018, p. 11).

É possível que os elaboradores da rotina pedagógica prevista no manual nunca tenham ouvido falar de Herbart ou de sua teoria pedagógica, mas dada a influência do método didático baseado nos cinco passos extraídos de seu pensamento pedagógico (preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação) na tradição do ensino, aliado ao que o IAS passou a denominar como “metodologias e instrumentos baseados em evidências” para justificar a total ausência de teoria pedagógica em suas propostas, essa proximidade acabou se efetivando.

Nesse contexto, o “Manual de Procedimentos e Rotinas” desempenha papel fundamental para o andamento da escola e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem. Dada a centralidade desse manual, todo o movimento de formação continuada de professores se materializa por meio deste. O IAS defende que a formação de professores, estreitamente relacionada a um modelo de gestão desenhado, é a responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois afirma catedraticamente que bons professores produzem estudantes com maiores aprendizagens em médias percentuais anuais, conforme o documento do instituto (BCG; IAS, 2014).

Outro importante documento, orientador para a formação continuada 01 de 2015 do IAS, aponta que a formação continuada proposta pelo instituto é voltada para todos os profissionais da educação do município parceiro e vinculada à prática gestora, não se restringindo a nenhum cargo ou função, mas, conforme documentado, está presente nas quatro esferas da educação (aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional) (IAS, 2015).

Segundo a coordenadora pedagógica do município entrevistada, o Instituto “ensina” qual é o papel de cada agente, o que colabora para que cada um faça seu trabalho. Dessa forma, a coordenação assume o papel de braço direito do professor, é ela quem reconhece o programa e

depois aprende a lidar com o professor, “não porque vai estar cobrando o professor somente, mas porque ele tem de saber onde o professor tem que chegar” (Coordenadora Pedagógica, 2018). Esse discurso permeia toda a publicação referente à formação continuada de professores divulgada pelo IAS, e é preciso que o professor saiba sua função, o que significa que é preciso que ele saiba qual seu lugar. E qual seria o lugar do professor? – entrar em sala, dar aula e cumprir a sua obrigação de bater as metas, segundo o plano estabelecido.

A diretora escolar entrevistada ressalta que o professor participa do planejamento das atividades, mas esse planejamento não pode deixar de contemplar as competências e as habilidades indicadas pelo IAS. Dessarte, se algum professor tiver um projeto diferente para aplicar a seus alunos, mas o assunto não estiver de acordo com aquilo que foi preestabelecido pelo IAS, o professor não pode desenvolvê-lo com sua turma. Não há espaço para a diversificação, não há tempo para deixar de cumprir o cronograma de ensino.

Os resultados de cada escola ficam expostos em murais públicos que mostram a classificação dela conforme o cumprimento de metas, o que acaba gerando uma disputa entre escolas da mesma rede e até mesmo entre os alunos no interior da escola. Como a escola passou a ser responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso, os gestores escolares não se sentem à vontade quando suas escolas estão mal colocadas, o que os leva a cobrar mais empenho de sua escola a cumprir as metas.

A responsabilização tem boa aderência dos professores, o que ficou bem delineado na fala da secretária de educação em relação a uma escola que decaiu nos resultados em linguagem. De acordo com ela:

Mandaram um ofício pra mim na secretaria de educação pedindo desculpas pelo resultado do Ideb e uma proposta de trabalho dividida entre os níveis, independente das habilidades que a gente já trabalha, e se comprometeram. E finalizaram dizendo: você acha que isso é utopia? Isso é vontade de ir além, nós somos capazes e nossos alunos também (Secretária, 08/01/2019).

Mais agravante que as implicações ideológicas desse contexto, dentre elas a responsabilização do professor, é a comunidade escolar pouco perceber a realidade para além dos índices estatísticos. Aqui, o trabalho educacional, em sua forma fragmentada, reflete as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Como afirma Marx (2023), embora a fragmentação técnica, por si só, não constitua necessariamente uma forma de alienação, ela adquire esse caráter quando situada no interior das relações produtivas dominadas pelo capital. A divisão do trabalho, nesse contexto, subordina a atividade educacional aos imperativos da produção, transformando o educador e o educando em meros agentes de uma lógica estranha a eles. Nessas circunstâncias, a alienação não reside apenas na separação do docente das diversas fases do processo de ensino, mas igualmente na forma, e essa fragmentação também contribui para, ao final, converter o saber como uma mercadoria a ser “consumida”, alienando o aprendiz de sua capacidade crítica e criadora. A educação, assim, torna-se mais uma expressão da alienação do trabalho no conjunto das relações sociais de produção.

Desse modo, ao reduzir o trabalho docente à mera aplicação de modelos pré-elaborados e, concomitantemente, ampliar o leque de atribuições dos docentes, responsabiliza-os direta e unicamente pelos resultados da aprendizagem e os sobrecarrega ao aumentar a condição de controle sobre eles, reduzindo sua autonomia, inversamente proporcional à sua alienação profissional.

Segundo Basso (1996), a restrição da autonomia pode se dar em razão das condições objetivas de trabalho desfavoráveis, mas também em virtude de condições subjetivas que restringem a capacidade do professor de identificar a finalidade da atividade educativa e as múltiplas ações a ela associadas. Essas condições subjetivas têm relação direta com a formação.

Logo, conforme Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto de cima para baixo (de alguém que está acima dele, que possui conhecimentos maiores e melhores que os dele) e que, portanto, deve atuar como um executor de programas muito padronizados, desenvolvidos a partir de escolas distantes e distintas de seu local de aplicação, o que acaba por colocá-lo em uma extrema relação de dependência com sujeitos do mercado especializado em solucionar problemas recorrentes de seu fazer, jogando por terra a autonomia, a criatividade e a capacidade docente para atuar e buscar iniciativas que favoreçam o crescimento e seu desempenho profissional.

Poder-se-ia dizer, portanto, que há na formação continuada desenvolvida pelo IAS estreita relação com o projeto capitalista, no qual busca-se a criação de consensos sobre o modelo de gestão da educação e do ensino, enquanto a prática pedagógica passa a ser totalmente organizada e controlada por instrumentos burocráticos, contribuindo para que o trabalho, como uma categoria ontológica do docente, paulatinamente perca seu sentido.

Apesar de todas essas questões, os resultados do Ideb nesse município melhoraram, e para o programa isso representou um ganho qualitativo para a educação municipal. Politicamente, essa implicação foi bem recebida pela comunidade. Em 2015, apresentou o melhor resultado da Bahia. Ao longo do tempo em que o IAS atuou no município, a boa fama de seus resultados nesses índices oficiais aprimorou a busca pelas escolas públicas, fechando inclusive as três escolas particulares de educação infantil ao ensino fundamental que existiam na cidade. Aparentemente um grande feito. No entanto, a qualidade social em nada mudou, pois não é alvo das ações do instituto. O avanço no Ideb não representou ainda aperfeiçoamentos nas condições de funcionamento das escolas nem na carreira docente.

O mesmo se constata em outras realidades sob essa lógica gerencial e midiática, como ocorre na segunda maior cidade do interior da Bahia, Vitória da Conquista, na relação entre a Fundação Lemann⁵ e a Secretaria Municipal de Educação (Smed) que atua nesse mesmo modelo: de indução da gestão para resultados, da influência sobre a subjetividade docente, da preparação para testes externos e da exposição midiática. De acordo com Santos (2021), o maior e o menor Ideb da edição de 2017, respectivamente, uma escola da sede e outra da zona rural, mostram algumas importantes contradições:

⁵ Organização sem fins lucrativos que oferta cooperação técnica aos municípios que buscam implementar o nominado de “boas práticas de gestão”, referenciando-se na experiência educacional de Sobral/CE.

A escola com o maior Ideb, embora não tenha sala de professores nem cantina, além da diretoria ser compartilhada com a secretaria, o quadro de docentes é composto todo por efetivos, logo, apresenta uma baixa substituição de profissionais, que é muito comum em situação de contrato temporário de trabalho. As salas são mais organizadas com cartazes e elementos alfabetizadores nas paredes, e a coordenadora tem formação em Pedagogia. Maior parte do alunado é proveniente de bairros relativamente bem estruturados. Essa escola, na série histórica do Ideb, teve três resultados acima da meta e três abaixo, sendo que, nas últimas edições (2015 e 2017), apresentou resultados acima das projeções. Esses resultados podem ser explicados pelos conjuntos de condições favoráveis apontados anteriormente, mais do que o efetivo treinamento de professores e alunos para melhorar a performance no Ideb (Santos, 2021, p. 133).

A escola com o menor Ideb tem sala de professores, sala própria para a diretora, apresenta cantina, no entanto, uma parcela de professores é contratada. Com uma mudança no quadro desse profissional durante o ano letivo, a parte da coordenação sofre rotatividade igualmente devido à carência desse profissional na própria localidade, sendo pessoas da sede remanejadas para tal função e, muitas vezes, sem a formação adequada. A coordenadora, por exemplo, tem formação em Biologia. Os alunos se deslocam em transportes públicos quase sempre precários, e o deslocamento diário já é um elemento que influencia na aprendizagem. Além disso, a presença de dois anos escolares (1.º e 2.º ano) numa mesma turma com quantitativo de discentes elevado (32 alunos) e sem professora auxiliar é outro problema enfrentado pela unidade escolar. Na série histórica do Ideb, essa escola só apresenta dados em 2013 e 2017. No primeiro, alcançou a meta e, no segundo, ficou abaixo. Certamente, a realidade do transporte escolar e a rotatividade docente já eram uma constante nos anos anteriores. Ou seja, mudam-se os números do Ideb, mas os principais problemas continuam os mesmos. Assim, as precariedades constatadas já demonstram que os treinos por que passam professores e alunos, tendo em vista a performatividade nas provas das avaliações externas, não favorecerão para o alcance nem mesmo das metas internas da Smed (Santos, 2021, p. 133-134).

Com isso, evidencia-se que os resultados imbricam em desigualdades sociais bem delimitadas entre essas distintas realidades, que demandariam de uma intervenção pública mais ampla e de caráter socioeconômico para responder a um desígnio de qualidade socialmente referenciada. Em Licínio de Almeida, essa ilusão do Ideb certamente ofuscou necessidades da ação governamental do município em razão de resultados aparentemente satisfatórios alcançados por intermédio da atuação do IAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de abertura das fronteiras de mercado e financeira, acentuado entre a última década do século XX e décadas iniciais do século XXI no Brasil, tem gerado grandes efeitos no que se refere à organização do Estado brasileiro, do trabalho produtivo e da educação no País, tendo como resultado o agravamento das desigualdades sociais, as quais podem

inicialmente ser creditadas ao modelo capitalista hegemônico colonialista e escravocrata, anteriormente instituído.

Como repercussão desse movimento sobre a gestão da educação pública, esta passou a ser associada ao modelo de gestão empresarial, denominado na literatura como gerencialista. A escola pública, nessa perspectiva, inicia seu processo de deslocamento de sua finalidade para responder às exigências de uma sociedade forjada nas bases de um capitalismo cujas estratégias de superação de suas crises nesse momento exigem medidas de caráter predatório das políticas sociais, a fim de gerar não mais mão de obra qualificada, mas, principalmente, para garantir o consenso em torno de um projeto no qual as instituições do Estado estejam aptas a atuarem em favor do capital.

Diante das condições estabelecidas por esse projeto de sociabilidade burguesa do capital, o professor tem sofrido pressões para que se flexibilize, qualifique-se e, conseqüentemente, mude sua atuação profissional de forma a se ajustar às novas demandas da escola possível na configuração do capital.

Nessa configuração, não cabem conceitos como plena autonomia na organização e desenvolvimento do trabalho docente, instaurando-se o movimento contraditório entre a responsabilização de resultados e o controle do conhecimento sobre o trabalho a partir da fragmentação e do aligeiramento da formação.

Uma vez vinculada às necessidades imediatas do fazer, a formação fragmentada e aligeirada provoca a dependência externa, reduzindo a autonomia e gerando a urgência constante de formação permanente para responder à altura às novas atribuições impostas.

Nesse contexto, a gestão da educação pública tem estabelecido relações entre o público e o privado com foco em modelos de formação continuada em serviço que buscam ressignificar a atuação docente, operando, principalmente, na restrição de sua autonomia a partir do estabelecimento de estratégias tecnicistas, afastando o professor da capacidade para desenvolver com clareza sobre o conjunto de ações que envolvem a atividade educativa, distanciando-o cada vez mais seu sentido pessoal do significado social do trabalho educativo.

Para tanto, a formação de professores torna-se instrumento fundamental para o que passam a denominar de qualidade da educação. As políticas educacionais propostas têm apostado no protagonismo do professor para solucionar os problemas escolares, praticamente sozinho, mas firmado sob a noção de competência, eixo norteador da reforma em curso.

Outro aspecto a considerar, o foco excessivo em indicadores quantitativos e em avaliações externas propostos pelo IAS, pode resultar em uma visão estreita e simplificada da qualidade da educação. Embora esses instrumentos ofereçam informações importantes sobre o desempenho das escolas e dos alunos, não capturam completamente a complexidade do processo educacional e conduzem a uma ênfase excessiva na preparação para testes em detrimento da aprendizagem mais profunda e significativa.

É evidente, portanto, a estreita relação entre a formação docente e os interesses capitalistas, uma vez que esta passa a ser instrumento de adesão à lógica de sociabilidade burguesa, sem perceber a dimensão negativa que atribui a seu trabalho. No ideário neoliberal e

da terceira via, esse cenário é propício para o desenvolvimento de um modelo de formação continuada docente – embora seja claro aos órgãos responsáveis pelos sistemas educacionais que a especialização, a atualização e o aprofundamento teórico são necessários à transformação da qualidade do ensino, e de que o professor é peça fundamental desse movimento e se depara ainda com programas e currículos de formação verticalizados, construídos e estruturados *a priori*, sem conhecimento da realidade local, sem que os docentes participem da organização.

O professor, visto como um técnico que apenas implementa aprendizagens realizadas por terceiros, dissemina a ideia de que na ausência de profissionais docentes qualquer sujeito (ou inteligência artificial) pode, com o material adequado, assumir esse lugar. Assim, construção de formações baseadas em modelos de “adequação” acaba por provocar um amplo estado de “conformação” (Ramos, 2001, p. 26).

Logo, é possível concluir que o IAS desempenha um papel fundamental na construção de consensos em torno de certas abordagens educacionais. Não necessariamente por isso que seja um APH. Entretanto, especialmente, por essas abordagens responderem a uma recomposição estrutural do capital, expressa nos documentos que lhe servem de parâmetros, de organismos internacionais, alinhados aos pressupostos neoliberais. Dessa forma, mesmo não fazendo parte do aparato estatal formal, desempenha um papel crucial na formação e na disseminação da hegemonia cultural. Logo, o instituto desenvolve uma função importante na fabricação do consentimento popular, ou seja, na criação de uma aceitação passiva das relações de poder existentes, conforme analisado no contexto de Licínio de Almeida.

Na mídia, por sua vez, molda as percepções públicas sobre questões educacionais, influenciando a opinião pública e legitimando as políticas e práticas da classe dominante. Nas instituições educacionais, reproduz e reforça ideologias dominantes por meio do currículo, dos valores promovidos e das práticas pedagógicas. Assim, o IAS influencia a agenda educacional do País e exerce uma forma de poder na esfera educacional, advogando por políticas educacionais favoráveis ao Estado neoliberal.

Dessarte, tal estudo possibilitou a conclusão de que as implicações para a formação continuada de professores desenvolvida pelo IAS materializam-se em sua função de multiplicadores de uma educação pautada pelo mercado. Os agentes desse instituto atuam como intelectuais orgânicos na ideologização da sociedade, induzindo a própria docência a atuar na reprodução dessa sociabilidade educacional capitalista, que, além de prejudicar a autonomia docente e sobrecarregar suas tarefas, enfraquecendo sua profissionalização, subordina-lhe a uma lógica de concorrência e de responsabilização que, por si só, aliena e desarticula a classe trabalhadora.

Com uma concepção de sociedade alinhada ao modo de produção capitalista, o IAS opera no sentido de transformar o País pela educação, na preparação dos sujeitos para o enfrentamento de desafios. Nunca para questioná-los ou mudá-los, mas para se conformar a eles. Assim, sua compreensão de educação se pauta pela Pedagogia do Sucesso, cujos princípios se encerram na dialética eficiência-competitividade para o alcance de um padrão desejado de qualidade (performatividade).

Sua atuação e seus documentos, ampliados socialmente em sua abrangência com o apoio da mídia hegemônica, desvelam a estreita relação com instituições financeiras e organismos internacionais, alinhavados com a ideologia do Estado seletivamente mínimo às políticas sociais e máximo ao capital, ao propor ações de relações público-privadas. Dessa forma, contribui com a privatização por dentro das instituições públicas nos municípios em que o instituto opera.

Na condição de APH, o IAS atua como agente estratégico na construção de uma hegemonia educacional que se alinha aos interesses da classe dominante. Volta-se a fomentar o debate público, mas não de forma neutra ou desinteressada; ao contrário, molda a discussão de acordo com suas pautas que, sob a bandeira da eficiência e inovação, camufla a integração da educação à lógica da reestruturação produtiva do capital. O instituto, ao utilizar suas plataformas *on-line* não apenas como espaços de formação e comunicação, considera-as como instrumentos para criar um consenso passivo em torno de suas visões mercadológicas de educação. Por meio desse processo, busca-se naturalizar a ideia de que o meio educacional deve se subordinar às demandas do mercado, transformando-o em mais uma arena para a expansão capitalista. Nesse sentido, o IAS desempenha um papel central na construção de uma “reforma intelectual e moral” que legitima a mercadorização da educação, ao mesmo tempo esvaziando as possibilidades de uma pedagogia crítica e emancipatória, oposta às formas de dominação cultural e econômica vigentes.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *In*: BRESSER PEREIRA, Luís Carlos; SPINK, Peter (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 173-207.

ADRIÃO, Thereza. **Gestão educacional e a reorganização do trabalho docente: o público e o privado na reforma do ensino paulista**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMARAL, Ana Cristina do. **A trajetória da gestão democrática na educação: análise das políticas públicas no Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BASSO, Maria Isabel Cunha. Autonomia: qual, para quem e para quê? *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; BIANCHETTI, Luciano (org.). **Autonomia na escola: sentidos e práticas em debate**. Campinas: Papirus, 1996. p. 63-77.

BCG – THE BOSTON CONSULTING GROUP; IAS – INSTITUTO AYRTON SENNA (Brasil). **Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores**. São Paulo, jul. 2014. Disponível em: https://web-assets.bcg.com/img-src/BCG%20e%20IAS_Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20de%20Professores%20n o%20Brasil_Jul2014_tcm9-75722.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

CAPELA, Marcelo Barros. Qualidade do ensino sob a lógica do capital: o Ideb em foco. *In*: REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED, 34. **Anais [...]** São Luís: Anped, 2017.

CÁSSIO, Fernando; BRUINI, Eliane da Costa; JACOMINI, Márcia Aparecida. Participação da sociedade civil; nas políticas educacionais de São Paulo. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, n. 1, p. e29023, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e29023>. Acesso em: 27 mar. 2025

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!** Educação em tempos de BNCC. Salvador: EdUFBA, 2022.

CURADO SILVA, Rosilene Maria; LIMONTA, Sílvia Beatriz. A formação de professores em tempos de precarização do trabalho docente: limites e possibilidades. In: GARCIA, Daisy Cristina de; SOUZA, Carlos Benedito; AGUIAR, Maria Aparecida da Silva (org.). **Formação de professores e políticas educacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 59-78.

DALBOSCO, Claudio A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844182622>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel: notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (Cadernos do Cárcere, v. 3.)

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/licinio-de-almeida/panorama>. Acesso em: 21 dez. 2023.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Manual do Professor**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.], 174 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Modelo pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem**. Caderno 2 — *Coleção Diretrizes para a Política de Educação Integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2015. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/para-voce/professor/estante-do-educador/>. Acesso em: 12 out. 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. A Agenda Global da Educação e a Formação Continuada de Professores. **Textura**, v. 24, n. 59, p. 11-35, jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7116> Acesso em: 21 dez. 2024.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 25-38.

ORMOND, Derry; LÖFFLER, Elke. Gerenciando o setor público: uma visão internacional. In: BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos; SPINK, Peter (org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. p. 79-98.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS; Marcos Oliveira. **A educação de Valentina e Arthur:** o cenário de uma política municipal de *accountability*. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS; Marcos Oliveira; MORORÓ, Leila Pio. A política municipal de *accountability*: o papel regulador sobre a educação. **Revista de Educação Pública**, v. 32, p. 112-135, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14188>. Acesso em: 6 jun. 2023.

VIANA, Vaneide Ferreira. **IDEB, qualidade da educação e organização pedagógica:** realidade educacional em duas escolas estaduais do território de identidade sudoeste baiano. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2022.

Recebido em: 07 de maio de 2025

Aprovado em: 30 de outubro de 2025