



Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento Garcia

**EMPRESARIAMENTO DA  
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES:**

Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela  
Fundação Lemann (2002-2018)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO

LILIAN FABIANA RIBEIRO NASCIMENTO GARCIA

**EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES:  
Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)**

São Leopoldo

2021

LILIAN FABIANA RIBEIRO NASCIMENTO GARCIA

**EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES:  
Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Klaus

São Leopoldo

2021

G216e Garcia, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento  
Empresariamento da educação e formação continuada de  
professores : um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela  
Fundação Lemann (2002-2018) / por Lilian Fabiana Ribeiro  
Nascimento Garcia. – 2021.  
123 f. : il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Orientação: Profa. Dra. Viviane Klaus.

1. Formação de professores. 2. Performatividade. 3. Fundação  
Lemann. 4. Empresariamento da educação. I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

LILIAN FABIANA RIBEIRO NASCIMENTO GARCIA

**EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES:  
Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em \_\_/\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Viviane Klaus (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
(UNISINOS)

---

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Carine Bueira Loureiro – Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir seguir essa trajetória e ter oportunizado conhecer tantas pessoas que contribuíram de alguma forma para construção desta dissertação, fortalecendo-me diante de cada obstáculo e me permitindo ser sempre perseverante para alcançar minhas metas.

À minha família, Eugênio, Cauã e Maria Valentina, por terem me apoiado incondicionalmente e compreendido minhas ausências em casa, sempre trazendo uma palavra ou gesto de apoio; por compartilhar ouvidos, momentos, falas, decisões e expressões que se manifestavam durante minhas aflições. A escrita da dissertação trouxe várias lembranças do início da minha maternidade: a insegurança de estar fazendo de forma correta algo que, na sua essência, só dependia da minha pessoa; a vigília noturna; a busca de respostas com quem tinha mais experiência; a consulta ao profissional que estava acompanhando o processo para os devidos encaminhamentos, trazendo iluminação dos passos a serem dados. O bem, assim, ia se constituindo.

Ao Colégio Diocesano, pelo apoio e incentivo durante o curso de mestrado. Ao Professor Julival, por sempre me incentivar a seguir, trazendo uma palavra de conforto ou uma provocação para me fazer refletir sobre a pesquisa. À professora Margareth, por contribuir com as condições para me dedicar à pesquisa. Ao Pe Vicente Zorzo e Ir. Epifânio, pelas orientações espirituais em momentos desta caminhada. E, em especial, aos amigos da Coordenação Pedagógica (Ailton, Cláudia e João Patrício), por se disporem a me apoiar, sugerindo, ouvindo e colaborando de alguma forma no desenvolvimento da escrita e nas minhas ausências da Coordenação durante as aulas do curso de mestrado. Aos meus “leitores de plantão”, Vilani, Lucas Vilarinho, Irisneide Máximo e Daíse Cardoso, pela leitura atenciosa e sugestiva durante a escrita.

Aos colegas da turma de prática da pesquisa, pelos momentos de estudo e socialização das leituras durante nossos encontros, em especial a Marcela e Hélio, pelas indicações de leituras e pela atenção à escrita dos demais, compartilhando sempre com indicações de materiais pertinentes.

À Professora Viviane Klaus, orientadora e companheira desta trajetória, pela maestria e objetividade de levar e nortear a pesquisa acadêmica com solidez, e sempre reconhecendo, de forma habilidosa e humana, as potencialidades e fragilidades, para assim melhor conduzir o processo. Foi um presente ter sido inscrita nesta linha de pesquisa, desde a definição até o refinamento do tema e o desenvolvimento da escrita. A minha orientadora realizou tudo de forma muito didática. Fez-me descobrir uma área de pesquisa que até então era desconhecida por mim, pelo fato de não a encontrar nos programas de pós-graduação das universidades que ficam localizadas no meu estado. Despertou-me, assim, outros olhares sobre o tema da formação continuada de professores.

Às professoras Isabel Aparecida Bilhão e Carine Bueira Loureiro, pelas considerações e contribuições feitas durante a banca de qualificação. Ambas apresentaram suas sugestões e observações de forma objetiva e didática. As contribuições da banca foram extremamente relevantes para a continuidade do estudo.

Aos colegas da turma Mestrado Diocesano, que foram sempre muito envolvidos e comprometidos com o curso, apoiando uns aos outros e incentivando na produção dos colegas. Em especial às “Egrégias” (Emanuelle, Jozinalva, Dulce, Ruthiene, Déborah e Vilani), grupo nominado pela representante de sala Vilani, amigas que se comprometem com o fazer das demais, que participam da escrita, ouvindo, lendo, sugerindo e, muitas vezes, só estando ali nas madrugadas, dispostas para servirem de alguma forma quando uma de nós precisávamos. Elas foram de fundamental importância na chegada até aqui.

Às Professoras Maria Cláudia, Luciane, Betina e a todos os professores do Programa, pela acolhida durante as aulas presenciais em São Leopoldo; foram todos muito cuidadosos. À Professora Eli, por nos receber em sua casa, trazendo-nos aprendizados através das suas histórias e vivências. Os professores que estiveram conosco me provocaram a reflexão sobre muitos aspectos da vida como um todo. Voltei de São Leopoldo com alguns conceitos desfeitos e passei a reconstruí-los.

## RESUMO

Frente às mudanças da sociedade contemporânea e a fim de acompanhá-las, difunde-se um discurso de que a educação precisa passar por transformações, vinculadas às mudanças do mundo do trabalho, no sentido de formar indivíduos com habilidades de atuação em uma realidade de incertezas. Os professores são cobrados a estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI, dentro de uma linha de performatividade e competitividade. Surgem, assim, diversas políticas educacionais que procuram investir na formação continuada de professores para obtenção de melhores resultados em avaliações de larga escala. Essas políticas posicionam o professor como o principal responsável por um bom resultado. A centralidade do conhecimento e da formação fazem com que atores de fora da escola passem a vê-la com interesse, o qual é exercitado através de parcerias. É justamente nesse sentido que o presente estudo investigou como a formação continuada de professores tem sido pautada pela Fundação Lemann (FL) e quais discursos e temáticas, sobre formação, são veiculados nos seus relatórios anuais. Para tal, fez a análise documental de dezessete relatórios da Fundação Lemann. Os principais conceitos que subsidiaram as análises foram performatividade (BALL, 2014), racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e empresariamento da educação (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019). O estudo do material empírico foi organizado a partir de duas categorias analíticas: (1) identificação e caracterização da Fundação através da análise das suas formas de atuação no meio educacional; (2) análises sobre a formação continuada de professores e a discussão correlata, relativa aos investimentos financeiros nessa direção realizados pela FL. Entre os principais achados da pesquisa, destacam-se: a desapropriação dos saberes docentes e a transformação dos professores em executores de manuais didáticos; a reconfiguração do conteúdo próprio da educação a partir do empresariamento da educação; a performatividade e a cultura do desempenho como indicativos da suposta “qualidade” educacional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Performatividade. Fundação Lemann. Empresariamento da educação.



## ABSTRACT

Considering the changes of the contemporary society and in order to follow them, a discourse according to which education needs to be transformed is disseminated, which is related to the changes of the labor world, towards educating individuals with abilities of performance in a reality of uncertainties. Teachers are supposed to be prepared to educate citizens for the 21st century, within a context of performativity and competitiveness. Many educational policies appear, thus, which seek to invest in the continued education of teachers for better results in wide-scale evaluations. These policies consider teachers as the main responsible ones for a good result. The centrality of knowledge and education makes out-of-school actors to get interested in schools; in this scenario, partnerships are proposed. And it is exactly in this perspective that this study sought to find out how continued education of teachers has been approached by the Lemann Foundation (LF) and which themes and discourses on education are disseminated in their annual reports. For such, a documentary analysis of seventeen reports of the Lemann Foundation was conducted. The main concepts that subsidized the analyses were performativity (BALL, 2014), neoliberal rationality (DARDOT; LAVAL, 2016) and entrepreneurship of education (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019). The study of the empirical material was organized from two analytical categories: (1) identification and characterization of the Foundation through the analysis of their work in the educational context; (2) analyses regarding continued education of teachers and discussion related to the financial investments made by the LF. Among the main findings of the research are the following: the dispossession of knowledge and the transformation of teachers in appliers of educational materials; the reconfiguration of the education's content from the entrepreneurship of education; the performativity and the culture of performance as indicators of a supposed “educational quality”. 26

**Keywords:** Teachers' education. Performativity. Lemann foundation. Entrepreneurism of education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Números da Fundação Lemann .....	27
Figura 2 - Regiões onde atua a Fundação Lemann.....	28
Figura 3 - Relatório de 2002.....	46
Figura 4 - Relatório de 2003.....	47
Figura 5 - Índice do relatório de 2003 .....	48
Figura 6 - Capa do relatório de 2004.....	48
Figura 7 - Índice do relatório de 2004 .....	48
Figura 8 - Capa do relatório de 2005 .....	49
Figura 9 - Índice do relatório de 2005 .....	49
Figura 10 - Capa do relatório de 2006.....	50
Figura 11 - Índice do relatório de 2006 .....	50
Figura 12 - Capa do relatório de 2007 .....	51
Figura 13 - Índice do relatório de 2007 .....	51
Figura 14 - Capa do relatório de 2008.....	52
Figura 15 - Índice do relatório de 2008 .....	52
Figura 16 - Capa do relatório de 2009.....	53
Figura 17 - Índice do relatório de 2009 .....	53
Figura 18 - Capa do relatório de 2010.....	54
Figura 19 - Índice do relatório de 2010 .....	54
Figura 20 - Capa do relatório de 2011 .....	55
Figura 21 - Apresentação do relatório de 2011 .....	55
Figura 22 - Capa do relatório de 2012.....	56
Figura 23 - Apresentação do relatório de 2012 .....	56
Figura 24 - Capa do relatório de 2013 .....	57
Figura 25 - Apresentação do relatório de 2013 .....	57
Figura 26 - Capa do relatório de 2014.....	58
Figura 27 - apresentação do relatório de 2014 .....	58
Figura 28 - Capa do relatório de 2015.....	59
Figura 29 - Apresentação do relatório de 2015 .....	59
Figura 30 - Capa do relatório de 2016.....	60
Figura 31 - Apresentação do relatório de 2016 .....	60
Figura 32 - Capa do relatório de 2017.....	61

Figura 33 - Apresentação do relatório de 2017 .....	61
Figura 34 - Capa do relatório de 2018 .....	62
Figura 35 - Apresentação do relatório de 2018 .....	62
Figura 36 - Capa do relatório de 2019 .....	63
Figura 37 - Apresentação do relatório de 2019 .....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Iniciativas da Fundação Lemann.....	31
Quadro 2 - Projetos em parceria.....	33
Quadro 3 - Dissertações selecionadas .....	37
Quadro 4 - Teses selecionadas .....	41
Quadro 5 - Relação de relatórios que serão analisados na pesquisa.....	65
Quadro 6 - Relatórios anuais do período de 2002 a 2007 .....	86
Quadro 7 - Projetos de 2008 a 2013 .....	98
Quadro 8 - Projetos de 2014 a 2018 .....	105
Quadro 9 - Projetos voltados a formação continuada de professores.....	109

## LISTA DE SIGLAS

APP	Associação Pública-Privada
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BASCRI	Associação Suíço-Brasileira de Ajuda à Criança
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FL	Fundação Lemann
FLUPP	Fundação Lucia & Pelerson Penido
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GERM	Global Educational Reform Moviment
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGE	Instituto Gestão Educacional
ISMART	Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos RJE – Rede Jesuíta de Educação
ISP	Investimento Social Privado
LGE	Líderes em Gestão Escolar
MBA	Master in Business Administration
MEB	Master of Environment and Business
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPE	Orientadores Pedagógicos Educacionais
PARC	Programa para Alfabetização via Regime de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PNE - Plano Nacional da Educação
PREAL	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
STEP	Stanford Teacher Education Program
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 SOBRE A PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Trajetória e Inquietações de Pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2 Fundação Lemann: um Ator de Destaque na Reforma de Escolas e Professores .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Revisão de Literatura.....</b>	<b>36</b>
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
<b>4 DISCURSOS REFORMISTAS E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: EFEITOS NA DOCÊNCIA .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Neoliberalismo, Empresariamento da Educação e Discursos Reformistas.....</b>	<b>69</b>
<b>4.2 Os Impactos do Empresariamento: em Foco, os Docentes .....</b>	<b>76</b>
<b>5 ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS SEUS RELATÓRIOS ANUAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1 Sobre a Atuação da Fundação Lemann na Área da Educação .....</b>	<b>85</b>
<b>5.2. Formação Continuada de Professores nos Investimentos da Fundação Lemann ...</b>	<b>109</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nos dizeres de Klaus (2017, p. 345), “[...] vivemos em um tempo de proliferação de discursos sobre a importância da inovação e da reinvenção contínua de sujeitos e instituições em suas múltiplas dimensões”. Frente às mudanças da sociedade contemporânea e a fim de acompanhá-las, difunde-se um discurso de que a Educação precisa passar por transformações, vinculadas às mudanças do mundo do trabalho, no sentido de formar indivíduos com habilidades de atuação em uma realidade de incertezas. Nesse sentido, a intenção é de formar pessoas que saibam conviver com as mudanças e assimilem o acelerado desenvolvimento das tecnologias (da comunicação, da informação e dos processos produtivos), ou seja, pessoas que sejam “preparadas” para essas modificações. Ainda segundo Klaus (2017, p. 345), o atual contexto exige uma formação “para a vida em sociedade, regulada, em grande medida, pelas relações de trabalho, que se modificaram drasticamente na passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial. que ganharam impulso na mudança da sociedade”.

No entanto, é válido lembrar que os professores não são cobrados apenas por uma formação para si, mas também são exigidos a estarem preparados para formar sujeitos aptos para o século XXI, dentro de uma linha de performatividade e competitividade. Surgem, assim, diversas políticas educacionais que procuram investir na formação continuada de professores para obtenção de melhores resultados em avaliações de larga escala. Essas políticas posicionam o professor como o principal responsável por um bom resultado. Proliferam também soluções privadas para o que tem sido compreendido como problemas da educação, associados à “[...] necessidade de formação de um sujeito flexível que seja responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos” (KLAUS, 2017, p. 346).

Esse discurso reformador da escola passa a fundamentar discursos de falta – que, por sua vez, fazem surgir demandas de formação – e, na implantação de formação por qualidade, “[...] se posiciona como verdadeiro quando uma parte da sociedade o aceita como tal, isto devido a mecanismos que exercem coerções, validam certos enunciados tidos como verdadeiros e sancionam outros os considerados falsos” (MIGUEL; TOMAZETTI, 2016, p. 77). Assim, cada vez, o meio educacional se pauta pela imposição de discursos válidos e adotados pela comunidade escolar, muitas vezes inquestionáveis por quem os aceita. Nesse cenário, dar ênfase a uma formação de qualidade para os professores é também uma estratégia de ratificar a compreensão de que a formação profissional seja a solução para a crise educacional, o que gera uma mobilização das instituições formadoras de profissionais da educação de todo o mundo, impulsionando-os a repensarem suas práticas.

A noção de capital humano e do empreendedorismo como valores sociais modificam a relação dos sujeitos consigo mesmos e entre si (KLAUS, 2017); e, desta forma, os sujeitos procuram diferenciar-se a partir de um conjunto de escolhas que fazem (em termos de investimentos em formação) – o que implica, sobretudo, investimentos em si mesmos, como um capital humano.

Tendo em vista o desenvolvimento da competência profissional, numa perspectiva de performatividade, a formação passa a ter “[...] um papel crucial nesse conjunto de políticas [...], funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las” (BALL, 2004, p. 116); isso porque “Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ – ‘governando sem governo’” (BALL, 2004, p. 116). Isso torna-se possível porque, mesmo que indiretamente, os professores são levados a desenvolver um conjunto de características para atender a uma determinada política que visa atender a suas próprias demandas e interesses.

A capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos tornam-se um elemento estratégico a ser investido pela governamentalidade neoliberal. (COSTA, 2009). Substituir por racionalidade liberal a centralidade do conhecimento e da formação faz com que atores de fora da escola passem a vê-la com interesse, o qual é exercitado através de parcerias, cujo mapeamento tem sido objeto de discussão na nossa Prática de Pesquisa, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Viviane Klaus. Segundo Klaus, neste contexto, “[...] a relação com o ethos empresarial, o papel compensatório do Estado e o investimento em capital humano como variável de competitividade ganham centralidade.” (KLAUS, 2017, p. 346). As empresas assumem o papel de liderança na formação dos recursos humanos; e a formação/capacitação torna-se uma variável da competitividade, constituindo-se um tripé – educação, capacitação e empresa – a partir da emergência do empreendedorismo e do capital humano como valores sociais. (KLAUS, 2017).

A partir das interações no grupo de prática de pesquisa – linha 3, descobri novas possibilidades de pensar outras perspectivas sobre formação continuada de professores, agora com um olhar mais reflexivo e problematizador no contexto do empresariamento. Mesmo fazendo parte de universos tão diferentes, seja no âmbito educacional, formativo, social e até mesmo cultural, as discussões iam nos atravessando e nos constituindo; e o resultado, em parte, deixou marcas neste estudo.

Assim, a pauta da reforma educacional neoliberal no Brasil – que tem por atores principais, advindos do mundo empresarial: Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Ayrton Senna, dentre outros – tem orientado e promovido iniciativas de formação continuada de professores, a partir de um discurso de falta, de busca de qualidade e aprendizagem, sólida formação de professores, instrumentos avaliadores e performatividade, dentre outros. Esses



atores adentram a escola apontando uma lógica discursiva, que é preciso formar jovens para o século XXI, atendendo às demandas do mercado de trabalho; e, que, para tanto, os professores precisam ser formados dentro dessa mesma lógica do empresariamento, para que possam desenvolver (em seus alunos e em si mesmos) as exigências demandadas pelo mercado.

Portanto, a lógica de empresariamento nada mais é do que um empresariamento de si, uma postura que torna o sujeito responsável pela sua autogestão em todas as instâncias da sua vida. Essa perspectiva parte do princípio de que o sujeito deve assumir a responsabilidade tanto por sua vida como por sua carreira, pois, com as mudanças de mercado e tecnológicas, os conhecimentos adquiridos podem tornar-se ineficientes. Assim, “é preciso reconhecer que a culpa não é de sua empresa. Se alguém tem culpa, esse alguém é você, por não ter ficado à frente dos avanços e se preparado para os novos desafios.” (HAMMER, 1997, p. 213 apud KLAUS, 2017).

Nesse contexto reformador educacional, a Fundação Lemann (FL) se apresenta como uma instituição investidora que acredita em pessoas com esse perfil, que estão dispostas, segundo a fundação, a se prepararem para o enfrentamento de desafios sociais, educacionais e econômicos no Brasil; para isso, realiza projetos que buscam desenvolver uma aprendizagem de qualidade. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

A instituição, tendo esse perfil de formação, desenvolve programas e projetos voltados para a formação de professores dentro dessa lógica performática e gerencialista da educação. Senti-me instigada a pesquisar como são desenvolvidos esses programas e projetos voltados para formação de professores, uma vez que o considerado nessas formações é um “trabalho baseada na reprodução, o imperativo da inovação, que guarda estreita relação com a lógica da empresa, inscreve-se no cenário contemporâneo de instabilidade, incerteza, competitividade, concorrência, volatilidade e mobilidade.” (KLAUS, 2017, p. 346).

Deste modo, o presente estudo teve como problema de pesquisa: “como a formação continuada de professores tem sido pautada pela Fundação Lemann? Que discursos e temáticas sobre formação são veiculados nos seus relatórios anuais?”. Assim, diante dessas indagações, selecionei como *corpus* da pesquisa os relatórios anuais da Fundação Lemann emitidos ao longo dos anos de 2002 a 2018. Como procedimento metodológico, utilizei a análise documental dos referidos relatórios.

Para além dos dados quantitativos, emanam discursos que reforçam a (e se constituem a partir da) racionalidade neoliberal, que incide sobre a gestão profissional. Ou seja, são documentos que imprimem um modelo de ser, pensar e desenvolver a formação de professores. E, pensando nessa perspectiva de análise, é relevante compreender que o discurso “ultrapassa a

simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenómeno de mera expressão de algo”. (FISCHER, 2001, p. 200).

Na direção da problematização e da estratégia metodológica aqui apresentadas, tracei os seguintes objetivos: (a) compreender as principais linhas de ação e de atuação da Fundação Lemann a partir de seus projetos e programas de formação continuada de professores; (b) mapear os discursos e temáticas sobre formação de professores veiculados nos relatórios anuais da Fundação; (c) relacionar as principais pautas formativas da Fundação com os discursos reformistas em voga no contexto de empresariamento da educação. A partir desses aspectos da pesquisa, o trabalho se delineou por meio das seguintes partes: contextualização do estudo, metodologia, fundamentação teórica, capítulo analítico e considerações finais.

De maneira mais específica, o segundo capítulo, intitulado *Sobre a pesquisa*, foi dividido em três seções. Na primeira seção, apresento a minha trajetória, correlacionando-a com as minhas inquietações de pesquisa. Na segunda seção, apresento a Fundação Lemann e, ainda, as ações ditas de impacto que a instituição tem realizado. Na terceira e última seção, apresento a revisão de literatura deste estudo.

No terceiro capítulo, abordo os caminhos metodológicos da pesquisa, ou seja, a base estrutural que assegurou a realização deste estudo. Apresento o levantamento dos 17 relatórios elegidos para este estudo documental, além de quadros detalhados com os projetos e ações desenvolvidos pela Fundação Lemann e os procedimentos da análise documental.

O quarto capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, discuto o neoliberalismo, o empresariamento da educação e os discursos reformistas em curso. Na segunda seção, menciono alguns dos impactos do empresariamento educacional na docência, que tem sido narrada a partir do discurso de “falta” e do imperativo da performatividade. No mesmo capítulo, após breve contextualização do empresariamento da educação, apresento o gerencialismo e a performatividade, a partir das colocações de Ball (2002), mostrando-as como duas tecnologias da política da reforma educacional neoliberal. O objetivo é pensar a demanda de formação continuada a partir da consecução do objetivo de avaliação e desempenho docente. Opondo-se ao profissionalismo e à burocracia, atores do mundo empresarial, a exemplo da Fundação Lemann, selecionada para este estudo, trazem “soluções” de fora da escola, a partir de documentos que embasam a formação que deve ser promovida na escola. Esse entendimento é construído por meio dos relatórios analisados no contexto da empiria. As supracitadas tecnologias não são meros veículos para mudanças estruturais e técnicas das organizações, mas também mecanismos para “reformular” os profissionais, mudando o significado do que é ser professor (BALL, 2002) – o que será estudado e problematizado ao longo deste trabalho.

No quinto capítulo, apresento as análises realizadas a partir de duas categorias analíticas: (1) identificação e caracterização da Fundação através da análise das suas formas de atuação no meio educacional; (2) análises sobre a formação continuada de professores e a discussão correlata, relativa aos investimentos financeiros nessa direção realizados pela FL.

Nas considerações finais, discorro sobre alguns dos principais achados da pesquisa, entre os quais destacam-se: a desapropriação dos saberes docentes e a transformação dos professores em executores de manuais didáticos; a reconfiguração do conteúdo próprio da educação a partir do empresariamento da educação; a performatividade e a cultura do desempenho como indicativos da suposta “qualidade” educacional.

## 2 SOBRE A PESQUISA

A emergência do conceito de trajetória profissional, que é concomitante com a emergência do conceito de percurso de formação de cada indivíduo, permite romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho. (CANÁRIO, 2002, p. 154).

O início de uma pesquisa, na maioria das vezes, encontra-se vinculado a uma trajetória de vida pessoal e profissional. Sendo assim, tecer as primeiras impressões sobre um estudo, antes de tudo, é também falar de nós, é relembrar nossa formação em diversos âmbitos. Porém, é também um retorno às pesquisas que já foram desenvolvidas sobre a mesma temática, mesmo que com enfoques distintos. Dito isso, o presente capítulo encontra-se dividido em três seções, as quais discorrem sobre esses aspectos preliminares da pesquisa, que são: um panorama sobre a minha trajetória e sua relação com o estudo vigente, expondo as inquietações que surgiram através de situações práticas enquanto gestora de instituições de Educação Básica e Ensino Superior da rede privada; uma descrição sobre a instituição elegida como enfoque dessa investigação – a Fundação Lemann –; e uma revisão de literatura, abordando as pesquisas que antecedem este estudo.

### 2.1 Trajetória e Inquietações de Pesquisa

A motivação para discorrer sobre a formação de professores foi provocada pela intranquilidade manifestada em alguns momentos das minhas vivências acadêmicas e profissionais. Isso se deu devido ao modo como a formação continuada de professores vinha ocorrendo nas escolas, atrelada à melhora de índices em avaliações em larga escala.

Minha inserção na área educacional se constituiu a partir das minhas vivências profissionais e através dos percursos formativos pelos quais passei. Por meio deles, fui valorizando as oportunidades que surgiram e tentando aprender a “como fazer”; e conseqüentemente fui constituindo minhas concepções educacionais que estão ancoradas em um arcabouço teórico-prático. Desde o primeiro contato com a universidade até hoje, são bem vivas, dentro da minha mente, diferentes construções de conhecimento e formação, cada partilha de colegas, e o modo como as mediações oportunizadas trazem características e elementos que compõem o conjunto de experiências vivenciadas, nutrindo pensamentos e possibilidades de atuação na área da Educação.

O ingresso na academia foi por meio do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 1999 e, logo no primeiro ano, consegui um estágio extracurricular, no qual

tive a oportunidade de experienciar a rotina de uma escola da rede municipal como professora auxiliar. A experiência me provocou a relacionar as teorias estudadas nas aulas do curso de Pedagogia com o cotidiano vivenciado por mim na Rede Municipal de Ensino. O aprendizado aconteceu de forma abrangente, através do diálogo com professoras mais experientes, dos momentos de planejamento e das observações durante as aulas. Assim, conseguia me perceber como uma pessoa em formação no espaço escolar, conforme Pimenta (2005) menciona:

A formação profissional proposta por Schön baseia-se na epistemologia da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. (PIMENTA, 2005, p. 19).

Como observo na assertiva anterior, a formação profissional se efetiva durante sua prática, e não antes dela. Nessa perspectiva, Pimenta (2005) provoca-nos a refletir sobre a necessidade de um conhecimento que não se separa da atuação docente. Dessa maneira, a formação acadêmica não se configura como suficiente para uma educação de qualidade, principalmente em tempos de efervescência das mudanças sociais. Por isso, é comum o professor deparar-se com alguns momentos de incertezas, bem como com o sentimento de desilusão, ao longo das práticas experienciadas e de reflexões sobre os aprendizados construídos durante as formações.

A perspectiva de que as formações estavam cada vez mais voltadas para atender a critérios estabelecidos de fora, ou seja, padrões de qualidade exigidos pelos países considerados de primeiro mundo, para melhorar índices de desempenho em testes padronizados, ia de encontro à minha perspectiva pessoal de que a formação deveria ser mais humanizada, constitutiva de uma docência. Durante a minha trajetória profissional, vivenciei um sem-número de semanas pedagógicas, oficinas, momentos de formação em serviço, e isso me provocou a buscar qual(is) a(s) intencionalidade(s) das práticas pedagógicas que eram desenvolvidas nos vários momentos de estudos contínuos. Parece que tudo passa a ser uma questão de formação continuada, porque o professor tem sido pautado quase sempre pelo discurso da *falta*, do *não saber*. Assim, a cada reforma educacional pensada e/ou projeto elaborado a partir do viés utilitarista e pragmático característicos do tempo em que vivemos, os reformistas dizem que “precisamos preparar os professores para isso” – e mais uma formação é colocada em curso. Apesar de acreditar na importância da formação continuada como um processo de profissionalização que envolve uma

busca individual e uma reflexão sobre a prática pedagógica em serviço, o imperativo da formação de professores a partir dos discursos da *falta* me incomoda muito.

Profissionalmente, fui construindo uma compreensão sobre o papel do docente, tentando encontrar a relação entre o que estava estudando no curso de Pedagogia com a prática que realizava e, especialmente, o que essas formações, realizadas em serviço, vinham a somar à formação inicial. Isso me levou a problematizar com que finalidades essas formações eram propostas e por que, sempre em torno delas, havia um discurso de falta – de que faltava algo ao professor que a formação inicial não foi capaz de dar, ou algum critério que não era capaz de atender – que fundamentava inúmeras práticas de formação, vivências, semanas pedagógicas, *workshops* e jornadas nas escolas. São diversas as indagações, como: que profissional pretendiam formar? Que características ele tinha que ter? Por que ele não atendia ao esperado, e o que não era atendido? Diante disso, ao tempo que observava as práticas desenvolvidas pelas profissionais que, há décadas, já tinham aquela incumbência, fui me questionando: como se aprende a ser professor, e como (re)inventar constantemente as práticas pedagógicas para atender aos objetivos do *mercado educacional*<sup>1</sup>? Segundo Tardif,

Se uma pessoa ensina durante quarenta, trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Nesse sentido a mobilização é balizada para a compreensão de cada experiência e assim construir uma concepção pedagógica, relacionando as teorias estudadas com as práticas, ampliando saberes, regulando os modos de olhar para os movimentos em sala de aula, fortalecendo assim a postura de professor. (TARDIF, 2002, p. 56).

Desse modo, ancorada na reflexão apresentada anteriormente por Tardif (2002), é possível compreender que a formação profissional a que fui sendo exposta me fez refletir sobre o meu fazer e sobre como esse fazer era construído pelas formações; e também, de certo modo, refletiam um pouco de mim e, conseqüentemente, das minhas inquietações. Destaco ainda que, enquanto a construção do meu referencial teórico na área da Educação foi sendo lapidada, eu, enquanto profissional, também o fui. Assim, entendo que a prática acadêmica/profissional diária em uma instituição educativa vem acompanhada de muitas reflexões sobre a atividade docente e sobre as nuances que a compõem, pois, além de promover diferentes relações de ensino e aprendizagem, o profissional da educação contribui para a constituição das identidades

---

<sup>1</sup> As discussões realizadas na dissertação possibilitaram problematizar o mercado educacional, desnaturalizá-lo, principalmente porque ele se constitui a partir de discursos empresariais que dizem como a educação deve ser e o que os professores devem fazer.

dos estudantes, ao mesmo tempo em que também tem a sua identidade profissional constituída em tais relações. Canário explica que:

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional). (CANÁRIO, 2002, p. 156).

O referido trecho se relaciona a grande parte dos processos de minha construção profissional, principalmente nos momentos em que, no início da carreira, atuei como professora auxiliar em um projeto da Secretaria Municipal chamado *Acelera*, que tinha como objetivo principal a busca do “nivelamento da aprendizagem” de crianças que estavam em distorção de idade/série. O projeto já tinha um material próprio e planejamentos pré-estabelecidos, a partir dos quais o professor apenas devia executar a proposta. Os planejamentos e formações aconteciam na sede da Secretaria, junto a outros professores que estavam nas turmas do *Acelera* das demais unidades. Nesses momentos, fui percebendo uma lacuna entre o que eu estava estudando na academia e a atuação das docentes titulares. Deste modo, o turbilhão de incertezas que surgia nos momentos de partilha com a professora titular da turma em que eu atuava foi abrindo meus olhos para essa perspectiva da formação continuada, isso porque havia divergências entre saberes e concepções pedagógicas, bem como entre os distintos métodos de ensino que os docentes aprenderam ao longo da formação que tiveram. Esses momentos, assim, estavam contemplando as competências<sup>2</sup> necessárias para minha formação? O que passava a ser exigido do professor enquanto profissional? Que competências ele precisava desenvolver? Desse modo, eram muitas as dúvidas que a experiência inicial trazia.

Outro aspecto favorável à construção dessa identidade profissional foi a oportunidade de ter contato direto com os discentes, o que, sem dúvidas, era bastante provocativo aos estudos. Embora ainda em formação, buscava entender, a partir de quem eram os sujeitos da educação, como deveria proceder, qual era a abordagem adequada para alcançar os objetivos propostos, e assim enriquecer meu repertório. Aos poucos, fui me dando conta de que, enquanto professora, eu estaria sempre em formação, aprendendo. Ao mesmo tempo, passei a problematizar certas narrativas sobre formação continuada, conforme já mencionado, especificamente a da formação como panaceia da agenda educacional contemporânea.

A experiência docente não se estendeu; fiquei em sala de aula como titular por um ano, mas essa experiência teve um valor imenso de aprendizagem e constituição profissional.

---

<sup>2</sup> O próprio termo “competências” merece ser problematizado. Porém, esse não é o objetivo da presente dissertação.

Em seguida, outras oportunidades foram surgindo, novos espaços, novos papéis. Mesmo que não tenha conseguido construir uma larga formação docente, rapidamente comecei a auxiliar na gestão pedagógica da escola. Tratou-se de um grande desafio a ser enfrentado, que exigia habilidades ainda não desenvolvidas. Muito principiante, fui aprendendo com os estudos e os mais experientes a constituir olhares, analisando o processo pedagógico e o modo como era desenvolvida a proposta da escola.

A minha atuação se deu a partir do acompanhamento do Ensino Médio em uma escola da rede privada de ensino. Com o curso de Pedagogia ainda em andamento, tinha receio, e despertavam sentimentos que me deixavam apreensiva, porque o novo, muitas vezes, mobiliza-nos ou nos imobiliza; porém jamais me permiti parar, tendo em vista que sempre fiz muito na direção de enfrentar os desafios. Assim, segui esse novo percurso. Tal processo como auxiliar durou dois anos; em seguida, assumi a coordenação pedagógica da escola por seis anos.

As intempéries do momento inicial de educadora geraram diversos sentimentos, todos igualmente enriquecedores. Concordo com Paulo Freire quando destaca que:

O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo*, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão lutando contra o *status quo*. Você está vendo? Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. (FREIRE, 1986, p. 39, grifos do autor).

Conforme postula o referido educador, sentimentos motivam mudanças. Escolhi novos rumos, que eram mais consonantes com o que alimentava na minha profissionalização, uma rota de prática e formação. Ingressei em 2007 numa pós-graduação em Psicopedagogia. Não houve o momento de desempenhar o papel de psicopedagoga, porém os conhecimentos adquiridos foram primordiais nos subsídios que foram necessários durante o acompanhamento dos estudantes na escola.

Durante a minha trajetória profissional, fui me identificando com o papel de gestora. Com isso, fui aderindo aos desafios, entre eles o de atuar como diretora escolar em uma outra escola de nível fundamental e médio da rede privada em Teresina. A instituição tinha uma proposta consolidada, professores experientes que construíram, com seu trabalho, uma confiança com a sociedade, fidelizando assim seus estudantes, embora com práticas pouco contemporâneas. Passei a estar do outro lado: o lado de quem constrói com o professor o seu perfil profissional, as competências e habilidades que ele deve desenvolver para alcançar os objetivos previstos no Projeto Político-Pedagógico da escola; e o lado de quem define o tipo de



práticas e formações que devem ser propostas para que o professor desenvolva habilidades dentro do que a escola e a equipe gestora esperam deles – e que ia muito além de buscar que atingissem determinado resultado, pois a escola tem um viés de formação integral da pessoa humana. Mas ainda existiam expectativas do público/clientes/famílias sobre a escola dentro do perfil de mercado. Importa dizer que, ao mencionar “quem define” o tipo de práticas e formações a serem propostas, refiro-me ao perfil desenhado e esperado dentro de uma instituição privada. Porém, a literatura nos mostra que as construções da profissionalidade docente devem ser construídas *com os* professores.

Eis então um momento transformador, um divisor de águas na aquisição de saberes, ao passo que eu atendia a um público bem diversificado, com uma proposta formativa não voltada para a meritocracia, e sim para a formação do cidadão de maneira integral, não pautada única e exclusivamente pelas exigências e desafios mercadológicos. Não entrarei aqui nas nuances desta discussão. Meu interesse é narrar a minha trajetória profissional e acadêmica, que guarda relação direta com o que pretendo investigar no Mestrado. Estive nesse cargo ao longo de 10 anos, que se constituíram de significativos momentos de formação, intervenções, construção de conhecimentos, partilhas e integração.

Compartilhei momentos com professores que buscavam novas formas de desenvolver sua prática e que correspondiam ao chamamento; e também com outros docentes que, diante das suas concepções pedagógicas, não mais quiseram prosseguir e decidiram encerrar sua carreira. Foram construídas parcerias de trabalho bem valorosas e que intensificaram a importância da formação continuada de professores em serviço a partir dos seguintes questionamentos: a prática do professor se formula consoante aos espaços e públicos com os quais ele interage? Essa prática vai sendo aprendida e se consolidando tanto na academia quanto ao longo dos saberes experienciais? Qual a relação estabelecida pelos professores entre os saberes profissionais (saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes da experiência)?

Permaneciam questões em aberto, e foram chegando novas possibilidades. Nesse sentido, como a estrada é longa e há “pernas” para seguir, os passos foram se alargando. Em virtude dessas mudanças, em seguida, surgiu a chance de, em 2013, conhecer a rotina acadêmica do Ensino Superior, como coordenadora do Curso de Pedagogia em um centro universitário com unidade em Teresina. Eu estava justamente na base da formação de professores, o que se mostrou como a oportunidade de fazer diferença a partir das discussões que havia realizado até então. Nesse sentido, destaco a inquietação de Tardif, quando postula: “Os alunos passam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para

solucionar seus problemas profissionais”. (TARDIF, 2002, p. 261). Frente a isso, minha atuação se dava na forma de intervir quanto a essa mudança de entendimentos sobre a prática educativa ainda na formação, para assim possibilitar linhas de transformação da prática dos futuros docentes. Faço referência a linhas, porque a prática é produzida cotidianamente. Como diz Pimenta (1996), a docência se constitui a partir dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e dos saberes profissionais. Ou seja, ela é uma profissão, e reafirmar a profissionalidade é essencial, principalmente em tempos de empresariamento da educação.

Considero então que a docência é inspiradora e se constitui a partir de experiências e conhecimentos plurais. Na minha trajetória, vivenciei, também, à docência nas turmas de licenciatura em Pedagogia e História, teorizando e relacionando os aprendizados construídos com as práticas dos docentes. Fui percebendo que, ao tempo que o docente faz as mediações, contribui para a construção de conhecimentos e concepções pedagógicas. E, enquanto formadora de docentes no Ensino Superior, minha visão foi sendo modificada.

Diante do processo experienciado nesse nível educacional, consegui compreender que a intenção que tinha, quanto à formação, não seria realizada em sua totalidade, pois a realidade não era correspondente aos ideais modernos que pautam a área da educação. Como nos diz Veiga-Neto (2015), na área da educação, ainda é muito forte o binômio platônico mundo das práticas/mundo das ideias. Notei que as questões técnicas sobrepujaram as demais questões, mas que não as deveriam excluir – pelo contrário, deveriam estar em paralelo. Todavia, a idealização pretendida por mim não foi atendida devido à quantidade de regulamentações e procedimentos técnicos que são centrais no processo, sem contar a entrada em cena de outros atores que pautam a educação.

A empresa e seus procedimentos têm sido o foco do processo de formação, bem como seus aspectos burocráticos; assim, o fator mercadológico assume a centralidade no processo de prática educativa. O sentimento referenciado encontra abrigo na fala de Ball, que diz que:

Entretanto, qualquer que seja nossa posição, nós agora operamos dentro de uma desconcertante imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições de tal modo que a satisfação da estabilidade é cada vez mais fugidia, os propósitos são contraditórios, as motivações são borradas e a autoestima é escorregadia. Constantes dúvidas sobre quais julgamentos podem estar em jogo em qualquer altura significam que se deve prestar atenção a toda e qualquer comparação. (BALL 2010, p. 40).

As reflexões de Ball (2010) nos ajudam a compreender como os discursos, muitas vezes naturalizados pela sociedade, colocam os professores em uma situação imersa no

universo mercadológico, que exige um profissional que forme sujeitos flexíveis para o século XXI. Isso posto, tal realidade distanciou-me do entusiasmo inicial quanto ao meu fazer enquanto profissional, embora também tenha sido uma experiência enriquecedora, com muitos aprendizados. Assim, prossegui na busca por espaços e situações de trabalho que correspondessem ao meu horizonte de expectativas quanto a processo educativo, formação de professores, gestão e ensino.

Após essa percepção de falta de sintonia nas idealizações, parti para um novo percurso. Diante dessas situações, passaram-se seis anos de experiências no Ensino Superior – momentos que em muito fundamentaram diversos aprendizados e concepções que agrego aos meus fazeres. Uma nova etapa iniciou-se – agora, em uma instituição educativa que sempre despertou em mim um apreço e um ideário de educação, e que faz parte da cidade onde vivo há 115 anos. É a instituição à qual partilho a educação dos meus filhos. Fui selecionada para compor a equipe do Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Essa nova empreitada, iniciada em 2017, configurou-se com a função de atuar como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II. Nesse âmbito, vivencio o compromisso da instituição em garantir a aprendizagem dos estudantes, e compartilho dessa tarefa buscando sempre meios de contribuir para que ela se concretize.

A instituição tem me provocado e motivado à continuidade no processo de formação. Tal fato se evidencia nos contínuos processos formativos que me foram proporcionados, como cursos de extensão sobre currículo, especialização em Educação Jesuíta e, no presente momento, a pós-graduação em nível de mestrado em Educação. Essas oportunidades têm cada vez mais aguçado minhas inquietações quanto à formação de professores, e tenho buscado o aperfeiçoamento nesse sentido.

Minhas experiências têm trazido amplos entendimentos na perspectiva da formação continuada de professores; mas, para além disso, questiono: em um contexto geral quanto ao processo de ensino, especificamente em relação à formação continuada de professores, que investimentos e ações têm sido realizados? Assim, ainda acrescento: como o contexto de empresariamento da educação tem pautado a formação de professores?

A partir das mencionadas reflexões, houve o interesse em buscar uma instituição que contemplasse projetos e ações voltados para a formação continuada de professores, o que me dá possibilidades de aprofundar o estudo sobre o referido tema. Para tal, escolhi investigar as ações de uma instituição que vem se destacando no cenário educacional do país em um viés empresarial, a Fundação Lemann, notável “investidora” na área da educação. A referida organização tem uma grande expressividade das ações que desenvolve, conforme apresentarei

na próxima seção, principalmente na área de formação de continuada de professores. Deste modo, conforme já referido na introdução, a presente investigação tem o seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada de professores tem sido pautada pela Fundação Lemann? Que discursos e temáticas sobre formação são veiculados nos seus relatórios anuais? Para tal, foram analisados os relatórios anuais da Fundação de 2002 a 2018. Como procedimento metodológico, utilizei a análise documental.

Na direção da problematização, os objetivos do estudo foram: (a) compreender as principais linhas de ação e de atuação da Fundação Lemann a partir de seus projetos e programas de formação continuada de professores; (b) mapear os discursos e temáticas sobre formação de professores veiculados nos relatórios anuais da Fundação; (c) relacionar as principais pautas formativas da Fundação com os discursos reformistas em voga no contexto de empresariamento da educação.

É importante ressaltar que o tema e o problema emergiram da minha trajetória profissional e acadêmica – apresentada nesta seção –, de uma análise inicial da atuação da Fundação Lemann e da revisão de literatura, que serão discutidas nas seções subsequentes.

## **2.2 Fundação Lemann: um Ator de Destaque na Reforma de Escolas e Professores**

Conforme vim apresentando, cabe analisar a entrada de atores e instituições externas na escola, com soluções privadas para a suposta crise educacional e com a proposição de formar sujeitos para o século XXI, dentro da lógica empreendedora. Isso se evidencia a partir de inúmeros parceiros da escola e da educação. Segundo Ball (2014), essas redes de parcerias exigem novas formas de pensar e de fazer pesquisa, como etnografias de eventos, comparecimento e uso de mídias sociais como dados, rastreando as relações e os movimentos. Estabelece-se uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual as corporações assumem a função de formação/capacitação de recursos humanos dentro da lógica de formação de um sujeito flexível, empreendedor, capaz de resolver problemas e responsabilizar-se por seus sucessos e fracassos. (KLAUS, 2017). Os empresários assumem a liderança na condução desse processo de reforma.

Neste sentido, o ator escolhido para este estudo foi a Fundação Lemann, cujos objetivos institucionais e principais ações que desenvolve são apresentadas ao longo desta seção. A Fundação Lemann, em seu site oficial (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012), define-se como uma organização brasileira sem fins lucrativos que possui o objetivo de ampliar os ganhos sociais por meio do aperfeiçoamento profissional, intencionado pela formação de pessoas. Trata-se de um grupo criado em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, que, segundo a revista Forbes, era o

homem mais rico do Brasil em 2020, “com seu patrimônio acumulado pela sua habilidade de transformar empresas falidas em *cases* de sucesso.”

De acordo com a visão de Jorge Lemann, o desenvolvimento econômico e global do Brasil só será possível através do que ele acredita ser sua mola propulsora: a educação. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003). No site da Fundação encontramos publicações onde a instituição realiza um conjunto de ações voltadas a inovação, gestão, políticas educacionais e formação de uma rede de jovens talentos, prestando, assim, segundo eles, uma significativa contribuição social ao mercado de trabalho contemporâneo.

Há 15 anos, trabalhamos por uma educação pública de qualidade para todos e apoiamos pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil. Somos uma organização familiar, sem fins lucrativos, e atuamos sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

Desse modo, observa-se que a instituição é voltada para a educação pública com o foco na “qualidade”, termo que precisa ser problematizado quando o assunto é educação. A Fundação, tal qual outras instituições, diz objetivar ainda a contribuição social voltada para a profissionalização com o foco no mercado de trabalho, em parceria com instituições públicas que exercem a função educadora.

Assim, em relação à formação docente, trata-se de profissionalizar<sup>3</sup> o professor através de demandas de formação para que ele forme pessoas hábeis para o mercado de trabalho. Em suma, pode-se resumir o objetivo da Fundação em um processo de formar professores para que eles atendam às demandas externas. Diante disso, ao apresentar a sua missão, a Fundação Lemann destaca o fator de formar líderes focando na aprendizagem dos alunos; nesse âmbito, o intento da organização, visando a contribuir para a melhoria da educação brasileira, é de: “Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

A Fundação Lemann – a qual passarei a referenciar como FL – apresenta como missão contribuir, de maneira colaborativa, com as demais instituições públicas a partir da profissionalização e formação dos líderes que conduzem a educação pública no país. Nesse sentido, a FL diz ter como visão construir “um Brasil justo e avançado, onde todos têm a

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre desprofissionalização, profissionalização e reprofissionalização docente, sugiro a leitura de Farias (2021).

oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo.”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

As escolhas, como veremos mais adiante na dissertação, estão circunscritas numa lógica empresarial. Essa lógica desconsidera as condições do indivíduo e evidencia um “movimento a concorrência não é mais a lógica da igualdade, mas a capacidade constante de diferenciação, compreendida a partir de um processo de escolhas que os sujeitos fazem, implicando, sobretudo, investimentos em si mesmos” (KLAUS, 2017, p. 346); isso vai pressionando o setor público a buscar uma variedade de “velhas em novas práticas” performáticas sob a sombra de planos de desenvolvimento da educação.

A FL destaca como desafios reais os “[...] desafios sociais, buscando assim as melhores soluções, parceiros e iniciativas para ajudar a resolvê-los.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). Sua história está aglutinada à do seu fundador, cujos projetos “acreditam em equidade e, por isso, as ações da Fundação impactam milhões de pessoas - de alunos e professores a lideranças e empreendedores.” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). Ainda, na visão da Fundação, a qualidade, excelência e equidade orientam todas as suas iniciativas no sentido de gerar transformações profundas e duradouras. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

A FL dentre a parceria com redes públicas em todo o Brasil, tem a uma rede voltada para professores, o conectando saberes, conforme apresentado a seguir:

Figura 1 - Números da Fundação Lemann



Fonte: Conectando Saberes ([2021?]).

Figura 2 - Regiões onde atua a Fundação Lemann



Fonte: Conectando Saberes ([2021?]).

É importante ressaltar que a entidade integra o Movimento pela Base<sup>4</sup>. Quanto aos custos dos serviços oferecidos, a Fundação Lemann afirma ter parceiros que compartilham os objetivos e sonhos de um país melhor. Nesse sentido, destaca apoiar instituições que visam à formação de pessoas, com o foco da educação pública. Além disso, menciona o apoio a universidades e ao governo, em relação às políticas públicas de educação, mas destaca que não há nenhum vínculo – seja ideológico, seja financeiro – com qualquer partido político. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). Assim a Fundação explica:

<sup>4</sup> O Movimento pela Base se define da seguinte forma “Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2020). O Movimento conta com o apoio das seguintes instituições: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrtton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos pela Educação e Undime.

A Fundação Lemann é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Nós não vendemos nenhum produto educacional, não estamos associados a nenhuma organização privada e não apoiamos nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

A partir dessa contextualização, percebe-se que o foco da FL é o investimento em capital humano a partir de necessidades inscritas na lógica empresarial. Laval diz que

A concepção do capital humano conheceu um imenso sucesso nos organismos internacionais e entre os governos ocidentais, não somente porque ela propõe uma estratégia de ‘crescimento duradouro’, como dizem seus promotores, mas porque ela dá uma justificativa econômica às despesas educativas, a única que tem valor hoje em dia aos olhos de quem têm o poder de decisão. (LAVAL, 2019, p. 25).

Essa afirmação de Laval (2019) ajuda-nos a ratificar o pensamento que este estudo evidenciou – a educação como interesse de mercado, sendo sempre o objetivo primário dos parceiros da educação que discursam sobre uma educação e uma formação “de qualidade. Nesse contexto, diz-se que o objetivo da escola é fazer com que as pessoas se qualifiquem cada vez mais para lidar com a complexidade de desafios do mercado de trabalho, o que gera impacto nas mais variadas funções, sejam elas acadêmicas, administrativas ou de liderança. Muitos dos pressupostos colocados em circulação não dialogam com as funções da escola, pois, como nos diz Laval (2019), “a escola não é uma empresa”. Nesse sentido, a Fundação diz fazer investimentos em grupos de pessoas com perfis idealizados por ela, como também lideranças e organizações que trabalham por um movimento de “transformação social do país”, questão que precisa ser melhor compreendida por todos nós. De que tipo de transformação a FL está falando? Quais são os princípios dessa transformação?

Esse movimento operado por ela tem como imperativo a inovação e o empreendedorismo na formação para um investimento de si ao longo de toda vida, pois isso tornaria o sujeito empregável a partir da formação de indivíduos para atuação num cenário especulativo, em que “muitos passam a acreditar que, se não conseguiram uma boa colocação, é porque não se esforçaram suficientemente.” (KLAUS, 2017, p. 348). E é justamente em meio a esse jogo mascarado de “liberdade de escolha” que a educação escolar oferecida por esses atores salvadores de problemas educacionais acaba transformando a escola, seus espaços e tempos na direção de construir novas formas de existência.



A FL oferta bolsas de estudos nas ditas melhores universidades do mundo com o intuito de formar lideranças públicas. São quatro programas em universidades parceiras nos EUA e no Reino Unido, integrando em torno de 400 participantes, objetivando incentivar a experiência internacional, aprendendo com referências globais. Os envolvidos recebem bolsas de estudos para mestrados e doutorados em áreas importantes para o desenvolvimento do país nas diversas áreas, como: educação, saúde, economia, jornalismo, arquitetura e urbanismo, gestão e políticas públicas. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). Essas parcerias se efetivam por intermédio do PPP – *Public Private Partnership* ou da APP – Associação Pública-Privada, conforme a Lei nº 11.079 (BRASIL, 2004)<sup>5</sup>. No entanto, o uso da terminologia pode variar de acordo com o país “parceiro”. Aqui no Brasil, a referência dessa prática não adota nenhum dos termos anteriores, mas é denominada Parcerias da Administração, um termo amplo (como em outros países) e que contempla muitas instituições privadas, franquias, concessão, convênios, termos de parcerias, contratos de gestão e outros.

Assim, a organização viabiliza uma conexão em sua rede entre as pessoas para uma imersão, a fim de explorar temas relevantes para o Brasil com líderes brasileiros de diversos setores. Com essas ações, há a expansão da rede; em contrapartida, os Lemann Fellows, como são nominados, precisam ter um excelente desempenho acadêmico e comprometimento com projetos que contribuam<sup>6</sup> para questões sociais voltadas para governo, gestão e políticas públicas (39%), educação (25%), saúde (12%), desenvolvimento tecnológico e científico (5%), economia e desenvolvimento (6%) e outros. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). A FL diz que esses índices são um indicativo da necessidade de avaliar metas, custos e futuros investimentos na formação, o que gera um novo planejamento. A partir desse jogo de linguagem empresarial que se desloca para o contexto da educação, vai se constituindo uma performatividade, que é “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudanças”. (BALL, 2002, p. 4). Nesse sentido, o valor do indivíduo é mensurado por resultados alcançados, metas atingidas, o que nos leva a refletir sobre o que Laval nos traz quando afirma:

Embora não seja inteiramente original, a concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de “crescimento duradouro”, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às

---

<sup>5</sup> Esta Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2004).

<sup>6</sup> Tal questão precisa ser problematizada. O que significa contribuir para o desenvolvimento do país?

despesas com educação, a única válida para os “decisores” de hoje. (LAVALL, 2019, p. 51).

Em vista dessa constatação, compreende-se uma perspectiva mais ampla da aplicabilidade do capital humano<sup>7</sup> quando se fala em mercado. Frente a um histórico de menos de duas décadas, a FL vem desenvolvendo e ampliando sua rede de projetos e parcerias voltados para a educação brasileira, sendo alguns específicos para lideranças – projetos esses divididos conforme apresentado no Quadro 1, que visibiliza algumas das principais ações promovidas pela organização:

Quadro 1 - Iniciativas da Fundação Lemann

<b>Projeto</b>	<b>Ano de implantação</b>
Talentos Lemann Fellowship	2008
Apoio à Base Nacional Comum Curricular (Movimento Todos pela Base)	2013
Rede Conectando Saberes	2015
Formar	2017
Conectividade nas Escolas	2017

Fonte: Fundação Lemann (2020).

Conforme já mencionado, o projeto *Talentos Lemann Fellowship*, implantado no ano de 2008, oferece bolsas de pós-graduação em áreas diversas. Na visão da FL, existe para apoiar a formação de “gente talentosa” que sonha em desenvolver o Brasil e buscar soluções para os desafios sociais que são enfrentados. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). São contemplados cursos nas áreas de educação, saúde, economia, jornalismo, arquitetura e urbanismo, gestão e políticas públicas. Atualmente, o *Programa Lemann Fellowship* é oferecido nas seguintes universidades parceiras: Harvard, Columbia, Teachers College, Oxford, Stanford, MIT, USC, e University of Illinois, Urbana Champaign. O programa de talentos para brasileiros extremamente comprometidos com transformações sociais – na visão da FL – expandiu as oportunidades em universidades como Oxford e Columbia e apoiou 45 novos bolsistas em programas de pós-graduação. A iniciativa, focada em cursos de pós-graduação, também apoia pesquisas para dissertações sobre aspectos do Brasil, elaboradas por estudantes de qualquer nacionalidade na Graduate School of Arts and Sciences. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

O projeto *Apoio à Base Nacional Comum Curricular*, implantado no ano de 2013, propôs apoio e participação ativa na secretaria-executiva do Movimento pela Base, para garantir a “qualidade” da BNCC e de sua implementação ao nível do país, visando suprir as necessidades elencadas pelos integrantes do grupo que participaram da construção do documento citado.

<sup>7</sup> Na visão da OCDE, “O capital humano reúne os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar, pessoal, social e econômica”. (OCDE, 2001, p. 18).

Desde 2013, o Movimento pela Base promove debates; mobiliza atores importantes em torno da causa; produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate; contribui para a redação do documento; e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a educação no país. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). Conforme já mencionado na dissertação, o Movimento pela Base materializa a ação dos empresários que pautam o “conteúdo” e a forma da educação, bem como promovem toda uma mobilização social que possibilita a circulação e a naturalização de vários pressupostos empresariais.

O projeto *Rede Conectando Saberes*, implantado no ano de 2015, propõe a elaboração de uma rede feita para professores e por professores, a fim de que juntos venham debater e criar novas ações por uma educação pública dita de qualidade. A rede incentiva a troca de boas práticas e valoriza o compromisso com a aprendizagem universal, com um propósito maior: tornar realidade uma educação pública transformadora, de excelência, para todos e todas, diariamente. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

O projeto *Formar*, implantado no ano de 2017, constitui-se em uma parceria entre a Fundação e redes públicas de educação de todo o Brasil. Segundo a Fundação Lemann (2012), o projeto promove e alinha esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos. Com mais de 600 alunos impactados<sup>8</sup>, o programa é customizado para a realidade de cada rede, oferecendo apoio em políticas educacionais, formações continuadas e ações pensadas em sintonia entre as escolas, as secretarias de educação e os educadores, que, juntos, são protagonistas para alcançar uma educação de qualidade. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

Com o projeto *Conectividade nas Escolas*, implantado no ano de 2017, a FL propõe que a educação esteja conectada aos desafios e oportunidades do século 21. Por isso, produz pesquisas e estudos que, em sua perspectiva, contribuem para o debate sobre inovação, ensino e aprendizagem na sociedade digital, e propõe políticas educacionais que garantam acesso à internet com conexão de qualidade para todas as escolas públicas. São visualizadas quatro dimensões estruturantes: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. Todavia, destaca-se que as ações da organização não se voltam para apenas uma área da educação, a saber, a formação de professores. Há também o incentivo à pesquisa dos alunos e ainda o apoio às investigações que, em sua ótica, são de relevância nacional e internacional.

---

<sup>8</sup> Os dados constam nas divulgações realizadas pela FL e são datados.

Podem ser citadas as parcerias com as maiores universidades nacionais e internacionais, nas quais são oferecidos pós-graduações e cursos diversos de aperfeiçoamento de conhecimentos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012) e com outros parceiros da Educação, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, conforme destacado no Quadro 2.

Quadro 2 - Projetos em parceria

Parceria	Parceiros	Foco do projeto
Programa para alfabetização via regime de colaboração (PARC)	Bem Comum, <i>Fundação Lemann</i> e Instituto Natura	O PARC oferece suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com seus municípios, possam desenhar e desenvolver uma política com foco na alfabetização das crianças na idade certa. Com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.
Todos pela Educação (Profissão Docente)	<i>Fundação Lemann</i> , Fundação Telefônica, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco e Itaú BBA e Itaú Social	Um plano estratégico nomeado como <b>Educação Já!</b> . Tem como objetivo a garantia que as <b>crianças</b> e os <b>jovens</b> brasileiros tenham o direito de aprender - e aprender bem - em uma escola <b>pública</b> de qualidade. Uma oportunidade que deve ser garantida a todos em igualdade de condições se quisermos desenhar um futuro com mais <b>saúde</b> , bem-estar e prosperidade para todos.
Colabora Educação	Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, <i>Fundação Lemann</i> , Todos pela Educação, Instituto Positivo, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Conceição Moura, Banco Interamericano (BID)	Tem o objetivo de fortalecer a governança e as práticas colaborativas entre os entes federativos no âmbito das políticas públicas de educação. Sua atuação parte do entendimento de que o avanço dessas duas frentes é condição necessária no regime de colaboração para a melhoria da qualidade e equidade da aprendizagem de todos.
Khan Academy	Bank of America, College Board, Ann & John Doerr, <i>Fundação Lemann</i> , Bill & Melinda Gates Foundation, Carlos Rodriguez Pastor, Tata Trusts, Valhaha Charitable Foudation	Com a missão de proporcionar uma educação gratuita e de alta qualidade para todos, em qualquer lugar, oferece uma coleção grátis de vídeos de medicina, economia e finanças, física, química e biologia, ciências e matemática entre outras matérias.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro visibiliza projetos que não são exclusivos da FL, ou seja, a instituição compõe outros projetos constituídos a partir de uma rede de “parceiros da educação” da qual ela faz parte. O Programa *PARC*<sup>9</sup> auxilia os governos quanto à gestão dos programas de alfabetização do país, na busca de eficácia nos resultados de aprendizagem. Os indicadores parecem revelar a suposta qualidade educacional, questão que tem sido problematizada na área educacional. As parcerias acontecem diretamente com o governo de cada estado. O primeiro passo é o estado demonstrar interesse e entrar em contato com as organizações que realizam o

<sup>9</sup> O PARC conta com os seguintes parceiros: Associação Bem Comum, Fundação Lemann e Instituto Natura.

PARC. A parceria poderá ser firmada caso exista interesse em implementar a política, e caso as organizações realizadoras do programa tenham condições técnicas e/ou financeiras. As organizações também poderão entrar em contato direto com os governos para convidá-los a participar do programa. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

O movimento *Todos pela Educação*<sup>10</sup> congrega outros projetos menores, pois tem maior envergadura. Possui uma abordagem não governamental, de incentivo à promoção da educação e à “qualidade” educacional do país. O foco do movimento é articular ações e políticas educacionais que fortaleçam o cenário educacional brasileiro. Entre os projetos que estão sob sua gestão, encontra-se o *Profissão Professor*, voltado para a promoção da carreira docente e discutindo desde a formação e a profissionalização até a valorização da classe docente. A partir de 2019, esse novo movimento de *advocacy*, focado em melhorar a qualidade das políticas docentes no País, ganhou independência organizacional, visando a contribuir para o avanço de mudanças estruturantes em âmbito nacional presentes na agenda do Educação Já (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

O *Movimento Colabora Educação*<sup>11</sup> possui estreita relação com as novas formas de governança em rede, no sentido de promover políticas públicas de educação em todo o país por meio da mediação dessas ações, com o intuito de coligar projetos e governos, melhorando o sistema educacional brasileiro. O movimento nasceu de uma mesa temática no âmbito do Conselho Consultivo da Sociedade Civil do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no Brasil, e a sua atuação parte do entendimento de que o desenvolvimento do regime de colaboração é condição necessária para melhoria da aprendizagem e promoção da equidade. “Trabalhamos pelo fortalecimento da governança e pela expansão das ações cooperativas entre os entes federados em políticas públicas de educação” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

O projeto *Khan Academy*<sup>12</sup> busca viabilizar, por meio de suas parcerias, promoção de educação de qualidade, gratuita, para todos, independentemente do lugar. Oferece exercícios, vídeos educativos e um painel de aprendizado personalizado que habilita os alunos a estudarem no seu próprio ritmo, dentro e fora da sala de aula. Sua diversidade multidisciplinar abrange: matemática, ciência, computação, história, história da arte, economia e muito mais, inclusive

---

<sup>10</sup> O *Movimento Todos pela Educação* conta com os seguintes mantenedores: Associação Crescer Sempre, Daniel Goldberg, Família Kishimoto, ProFuturo, Fundação Telefônica Vivo, Fundação “La Caixa”, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Fundação Lucia & Pelerson Penido (FLUPP), Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Vale, Gol, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Instituto BBA, Milú Villela, Prisma Capital e Scheffer.

<sup>11</sup> O *Colabora* conta com os seguintes membros: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Positivo, Instituto Ayrton Senna e Instituto Conceição Moura, além do próprio BID.

<sup>12</sup> Seus parceiros fundadores são: Ann and John Doerr, Bill and Melinda Gates Foundation, Google, Reed Hastings, Fundação Lemann, The O’Sullivan Foundation, Fundación Carlos Slim, Tata Trusts e Valhalla Charitable Foundation.

conteúdo do Ensino Fundamental e Médio e preparação para testes (SAT, Praxis, LSAT). Tem como foco o domínio de habilidades para ajudar os alunos a estabelecerem “bases sólidas”, de maneira a não limitar seu aprendizado subsequente. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

As referidas parcerias representam um recorte de um conjunto ainda mais representativo, que objetiva o incentivo da educação através das mais diversas frentes de ações. Destaquei até aqui apenas as ações diretas da Fundação Lemann e as parcerias que a instituição estabelece com outros movimentos/programas. Dessa maneira, toda uma rede de ações se delinea para um propósito comum, que a FL diz ser o de “mudar a realidade da educação brasileira”. Assim, nessa labiríntica rede de parcerias e projetos, o público e o privado vão se emaranhando de forma que dimensionar as ações de cada um nem sempre é possível. Os discursos proferidos sobre as funções da escola pela rede de parcerias se naturalizam socialmente, de modo que o setor público, muitas vezes, já não possui anuência para deliberar a abrangência das suas ações, e o empresariado passa a pautar a agenda educacional:

A ação propriamente política é possível porque os agentes, por fazerem parte do mundo social, têm um conhecimento (mais ou menos adequado) desse mundo, podendo-se então agir sobre o mundo social agindo-se sobre o conhecimento que os agentes têm dele. Esta ação tem como objetivo produzir e impor representações (mentais, verbais, gráficas ou teatrais) do mundo social capazes de agir sobre esse mundo, agindo sobre as representações dos agentes a seu respeito. Ou melhor, tal ação visa fazer ou desfazer os grupos - e ao mesmo tempo, as ações coletivas que esses grupos podem encetar para transformar o mundo social conforme seus interesses- produzindo, reproduzindo ou destruindo as representações que tornam visíveis esses grupos perante eles mesmos e perante os demais. Sendo um objeto de conhecimento para os agentes que o habitam, o mundo econômico e social exerce uma ação que toma a forma de um efeito de conhecimento e não de uma determinação mecânica. Pelo menos no caso dos dominados, tal efeito não tende de modo algum a favorecer a ação política. (BOURDIEU, 2008, p. 117).

Os apontamentos de Bourdieu (2008) esclarecem sobre o modo como essa prática encontra-se atrelada às práticas sociais, ou seja, como as ações que mesclam o público e o privado envolvem as relações de poder e interesse dos agentes envolvidos. Nesse cenário de propósitos, este “modelo de fazer educação”, vigente nos projetos, nas parcerias e na ampla rede de mobilização de agentes da sociedade civil, bem como a ampla ação de parceria e financiamento de projetos de outras instituições, visa ações diretas, no entanto limitadas a determinadas concepções de educação. Tais concepções têm como foco central a formação de sujeitos para o século XXI. A partir das demandas de formação do aluno e do perfil que se espera que ele tenha para a atuação na sociedade contemporânea, pauta-se a formação continuada de professores. Isso tem sido a razão para a entrada dos supracitados atores de

formação docente, dentre eles a própria Fundação Lemann, que, em seus quadros, é composta de empresários, lideranças e grupos empresariais diversos. Todos se dizem igualmente comprometidos com propostas e estímulos de programas de formação de professores para atender aos objetivos da sociedade contemporânea. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012).

Vale ressaltar que a Fundação Lemann, desde 2002, vem produzindo relatórios contendo a indicação de todas as ações desenvolvidas por ela. Como empiria deste trabalho, fiz um levantamento desses relatórios, que serão descritos no capítulo metodológico. Acredito que, em vez de focar em um ou outro programa da Fundação, o ideal é fazer um estudo mais detalhado dos relatórios de atividades de 2002 a 2018, buscando as singularidades de cada ano e/ou até mesmo as ações recorrentes. Tais documentos permitem essa visão de conjunto e a construção de um panorama das ações de formação continuada de professores desenvolvidas pela Fundação.

Os relatórios, de modo geral, não têm uma padronização, o que gerou desafios para a análise documental. Do primeiro ao último arquivo apresentado, vão se desenhando as implantações e os desdobramentos de ações e projetos, ou seja, nesse intervalo de anos, torna-se possível identificar um perfil escolhido pela FL para efetivar suas ações e atender aos seus objetivos. Em alguns relatórios, foi possível evidenciar as formações e seus respectivos objetivos; em outros, foi necessário buscar as ações de forma mais pulverizada ao longo do texto, uma vez que o problema central do estudo foi: *como a formação continuada de professores tem sido pautada pela Fundação Lemann? Que discursos e temáticas sobre formação são veiculados nos seus relatórios anuais?* E busquei compreender justamente as ações de formação e suas pautas, o que será melhor descrito no capítulo metodológico. Dito isso, após essa breve apresentação da Fundação Lemann como um dos grandes atores que discutem e pautam reformas educacionais no Brasil, passo à apresentação da revisão de literatura.

### **2.3 Revisão de Literatura**

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Tencionando recolher informações preliminares sobre o tema investigado, surgiu a necessidade de um estudo exploratório. Recorri ao Banco de Teses e Dissertações da Capes

para realizar um balanço de estudos já realizados sobre a Fundação Lemann, verificando em que medida tais estudos se aproximavam ou se distanciavam da presente pesquisa. Realizei a pesquisa em novembro de 2019, utilizando como descritor “Fundação Lemann.” Foram encontradas 12 produções científicas entre dissertações e teses. Analisei todas elas, tendo em vista o número reduzido de pesquisas sobre a FL.

A escolha do descritor foi motivada pelo material empírico. Frente ao exposto, a pesquisa sintetiza, nos Quadros 3 e 4, as informações iniciais sobre as 12 produções. O Quadro 3 apresenta nove dissertações voltadas para as seguintes áreas: educação, gestão serviço social e políticas públicas. Em algumas pesquisas, aparece o tema da formação continuada, bem como debates sobre performatividade no contexto do empresariamento da educação, que é fundamental na investigação que realizei.

Quadro 3 - Dissertações selecionadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>	<b>Tipo de pesquisa e ano</b>	<b>Área</b>
BRITO, Márcio Pereira de	Projeto primeiro, aprender: estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação (2012)	Programa de pós graduação em gestão e educação pública
CAVALCANTE, Thayane Maria Deodato	Formação continuada e financiamento da educação básica no estado de Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação (2016)	Programa de pós graduação em serviço social
OLIVEIRA, Monica Martins de	Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de campina grande – PB: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação (2018)	Programa de pós graduação em educação
SANTOS, Paula Santana	Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras	Universidade de São Paulo	Dissertação (2018)	Programa de pós graduação em políticas públicas
D’AVILA, Jaqueline Boeno	As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Dissertação (2018)	Programa de pós graduação em educação
SAKATA, Kelly Letícia da Silva	Programa gestão para aprendizagem: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Dissertação (2018)	Programa de pós graduação em educação



CARVALHO, Medianeira da Silva	A produção discursiva da revista gestão escolar sobre a gestão da escola: um “manual” para a equipe de gestão e o alinhamento às orientações de agências internacionais	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação (2018)	Programa de pós graduação em educação
PEREIRA, Jennifer Nascimento	Nova escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação (2019)	Programa de pós graduação em educação
SANTOS, Reijane Kivia dos	Desenvolvimento da educação e a cultura da repetência: desafios ao PNE e IDEB	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação (2019)	Mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Brito (2012) traz esclarecimentos e aprofundamentos sobre intervenções pedagógicas, como um Plano de Ação Pedagógica realizado em escolas do Ceará, visando à melhoria da educação dos alunos ingressantes no Ensino Médio. O projeto *Primeiro Aprender* segue as noções de atuação em foco no trabalho, que são as políticas públicas educacionais, as quais têm importância central nas contribuições sociais à educação. Embora o trabalho não tenha como foco a Fundação Lemann, traz pontos que contribuíram para a minha escrita, pois o projeto *Primeiro Aprender* envolve a formação de professores para o seu desenvolvimento, dentro de uma performance almejada pelos idealizadores e com foco na gestão escolar, trazendo de forma analítica a implantação e a prática de um projeto da FL, onde os atores diretamente envolvidos socializaram as suas experiências. O trabalho traz as ações sociais desenvolvidas por instituições como a Fundação Lemann, que formam gestores e líderes para ampliação das “melhorias” do processo educacional no país. Nessa perspectiva, lembro que,

Além das discussões sobre mudança, inovação, novos modelos de organização do trabalho, foco nos resultados e competitividade, a reengenharia propõe que os sujeitos se movimentem permanentemente a partir do investimento que fazem em seu capital humano e da capacidade que têm de aprender a aprender. (KLAUS, 2017, p. 349).

Cavalcante (2016), em sua pesquisa, dialoga com a temática já abordada por Brito (2012): a formação de pessoas no processo educacional, sejam professores ou gestores, tendo como foco a produtividade para atender as necessidades ao mercado. A autora destaca, assim, a necessidade de cumprir o que estava estabelecido consoante os dados do FUNDEB sobre o financiamento da educação. O estudo realizado por Cavalcante (2016) considera que o

cumprimento dos investimentos previstos nas ações educacionais estabelecidas é fulcral para o desenvolvimento educacional do país, bem como a parceria com instituições privadas como a Fundação Lemann e o grupo Ayrton Senna, que contribuem com a formação de pessoas. Nesse sentido, valoriza-se, na pesquisa, o valor das políticas de profissionalização do país.

O estudo feito sobre fundações, entre elas a Fundação Lemann, traz insumos relevantes para minha pesquisa, com algumas análises feitas sobre organizações e bancos mundiais que buscam elucidar o seu papel no processo de reorganização da gestão escolar nos países da América Latina, com especial destaque à educação brasileira. Evidencia-se o empresariamento da educação e apresenta-se também o lugar que a Fundação Lemann ocupa nas diretrizes das políticas educacionais do Brasil no momento.

Na pesquisa de Oliveira (2018), vê-se que o elo entre o empresariado e a educação pública municipal tem sido mencionado frente à atual conjuntura de mercantilização da educação pública no Brasil e da metamorfose no mundo do trabalho, que vem constituindo uma precarização de um novo tipo do trabalho docente no setor público educacional. Assim, através da disseminação de uma lógica gerencialista, por meio do programa *Gestão para a Aprendizagem* da FL, muitas escolas que não fazem parte do programa também acabam sendo afetadas por ele. O estudo de Oliveira (2018) demonstra que o trabalho docente acaba sendo regulado de diferentes formas pelo Programa *Gestão para a aprendizagem*.

Santos (2018) traz em sua discussão o debate sobre o valor e as consequências do Investimento Social Privado (ISP). Destaca-se, na pesquisa, a contribuição dos investimentos em políticas públicas educacionais, gerando possibilidades diversas de contribuições educacionais para a sociedade, sem, contudo, deixarem de ser igualmente benéficos às instituições privadas que destinam esse capital de investimento. São, assim, práticas que corroboram evoluções do conhecimento numa perspectiva de desenvolvimento social e promoção da educação, por meio de parcerias público-privadas com o foco na educação. Observa-se, no estudo de Santos (2018), um olhar cuidadoso e positivo quanto ao ISP, que foca em políticas públicas, sendo desenvolvido por meio de intersecções realizadas por organizações sociais, a exemplo da Fundação Lemann.

D'Avila (2018), em seu estudo, traz em sua discussão as influências públicas e privadas, bem como os interesses das empresas quanto à criação da BNCC, fazendo uma ponte com os estudos de Pereira (2019). Destaca-se, desse modo, o objetivo de uma política educacional que satisfaça um desejo em comum dos setores público e privado. Assim, ficam em evidência os mecanismos usados pelas fundações e instituições privadas para conduzir as políticas educacionais contemporâneas. Esses mecanismos são observados e analisados

consoante a criação da BNCC e a manutenção dos objetivos que alimentam tais interesses hegemônicos. A exemplo disso, a pesquisa cita que os principais agentes que influenciaram na criação dessa base foram as seguintes instituições: Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CENPEC, CONSED, UNDIME e o Programa Todos pela Educação.

Na mesma perspectiva, Sakata (2018) enfoca o agir da Fundação Lemann quanto à influência na mudança de modo de ensino e educação pública, porém em uma perspectiva mais local, municipal. Nesse sentido, a pesquisa analisa as influências da Fundação nas políticas educacionais brasileiras, revelando que esta possui relevância nacional, tal qual revela Pereira (2019) quando destaca a influência principal da entidade quanto ao movimento de implantação da BNCC. Delineia-se, assim, uma discussão sobre as parcerias público-privadas e as suas influências na educação pública do país. Evidencia-se, também, a atuação da FL no âmbito da gestão educacional e da formação continuada, bem como as ligações internacionais da entidade que impactam a educação brasileira no tocante à formação de líderes e gestores de sala de aula e, ainda, à lógica empresarial escolar.

A pesquisa de Carvalho (2018) aborda a gestão da escola sob o foco gerencialista, apregoado pela Revista Gestão Escolar. Observa-se o alinhamento às noções de mercado internacional, conforme destaca também a pesquisa de Sakata (2018). O foco da discussão é o modo de pensar que estabelece os resultados e a qualidade da educação voltados para o modo de gestão adotado. Fica delineada a noção de influências que a parceria público-privada tem quanto a esse modo – nesse sentido, destaca-se a Fundação Lemann.

O foco da pesquisa de Pereira (2019) é a atuação da Fundação Lemann, principalmente em relação à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O trabalho discute, de forma indireta, como a Base atinge os docentes. Observa-se, com a pesquisa, a influência forte da Fundação Lemann por meio da BNCC e as implicações históricas da entidade na educação do país, voltadas para uma mudança educacional cujo foco é a formação – técnica e ético-política – do aluno na nova escola. Vê-se a clara indicação da formação de pessoas aptas aos trabalhos contemporâneos e às demandas atuais do mercado, incluindo a adaptação às TICs. Nesse sentido, o pilar é o professor gerenciado por meio de múltiplos processos que o envolvem, desde a preparação até as avaliações, a fim de se concretizar esse novo ideal de alunado.

Por fim, observa-se a consonância do discurso dos trabalhos frente ao estudo de Santos (2019), que se volta para a discussão do desenvolvimento da educação e da cultura da repetência, que são desafios ao PNE e IDEB. O foco se deu na distorção das idades dos alunos nos anos finais

em uma localidade específica, a fim de considerar um todo. A distorção de idade é um problema há muito tempo existente e discutido frente às suas implicações negativas para a educação. Nesse sentido, o estudo considera que ações de gestão são essenciais para a mudança desse quadro, e essas mudanças podem ser norteadas pelos dados produzidos por instituições do Terceiro Setor, mediante avaliações propostas como as da Fundação Lemann, citada na pesquisa.

Adiante temos o Quadro 4, que traz as três teses selecionadas nas áreas de educação e ciências econômicas e jurídicas. Esses textos apresentam uma visão mais geral do empresariamento, voltada para o processo de resposta ao mercado, que envolve a formação dos docentes, mas não como tema central. Os textos seguintes trazem uma contextualização dos objetivos que o mercado põe em questão, no referente à educação, e abordam como as organizações respondem a essas questões.

Quadro 4 - Teses selecionadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>	<b>Tipo de pesquisa e ano</b>	<b>Área</b>
MIRANDA, Aline Barbosa de	Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista na primeira década de 2000	Universidade de São Paulo	Tese (2013)	Programa de pós graduação em educação
BRUSTOLIN, Vitelio Marcos	Inovação e desenvolvimento via defesa nacional nos EUA e no Brasil	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Tese (2014)	Centro de ciências jurídicas e econômicas
PINA, Leonardo Docena	"Responsabilidade social" e educação escolar: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo	Universidade Federal de Juiz de Fora	Tese (2016)	Programa de pós graduação em educação

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Brustolin (2014) se dá no sentido de analisar como a inovação contribui para a melhora da qualidade de vida da sociedade. Inovações no sentido de desenvolvimento de tecnologias viabilizam a melhoria das técnicas de defesa de determinado local. A pesquisa defende a parceria universidade-indústria e a produção acadêmica voltada para o mercado. Nesse contexto, destaca-se a contribuição educacional a todos os setores, em específico ao da segurança. O pesquisador do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas defende, a partir dos achados da pesquisa, que as parcerias entre empresas e universidades

trazem benefícios para ambas as partes, devido ao crescimento e ao investimento na pesquisa e às inovações geradas pelo meio intelectual que gera conhecimento – a saber, a universidade.

O estudo de Pina (2016) traz relevantes discussões acerca da política educacional do país, mantendo um diálogo coerente com a responsabilidade social sobre a educação escolar no Brasil contemporâneo. A pesquisa procura compreender os interesses de investimento da classe empresarial brasileira na educação pública e o modo como tem se configurado o panorama das empresas socialmente responsáveis, principalmente aquelas que têm agido na educação pública. O estudo mostra que muitas empresas como Itaú Cultural e Fundação Lemann, entre várias outras, têm sido promotoras constantes de ações educacionais. No estudo, revela-se que há um claro objetivo das empresas: uma formação voltada para a empregabilidade e o capital humano e social, ou seja, o capital, e uma necessidade de deixar uma mensagem ao governo quanto à educação pública e aos muitos gastos a ela destinados. Destacam-se, assim, fatores como a privatização e a divisão técnica do trabalho na escola.

O estudo de Miranda (2013) possui a mesma linha de abordagem que o de Carvalho (2018), pois aborda a influência do Terceiro Setor (setor privado) na educação brasileira, devido à parceria com o Estado. O foco do estudo é a parceria entre o Estado e a Fundação Lemann em Minas Gerais e em São Paulo. A pesquisa observa as ações adotadas pela iniciativa privada em relação à gestão da educação pública. O trabalho aponta para a problemática da crise social atual, que é potencializada pela interferência do Terceiro Setor na educação, tendo em vista que este só aumenta a divisão e manutenção de classes, não criando estratégias para a resolução dos problemas atuais.

Diante disso, fica evidente que os estudos citados, em alguns momentos, destacam pontos positivos e negativos das parcerias público-privadas, em especial a partir da atuação da Fundação Lemann, bem como as implicações e influências dessas parcerias na educação pública brasileira. Percebe-se que os estudos apresentados, embora tenham abordado alguns programas da Fundação, bem como recortes sobre os projetos e relatórios da FL, não foram realizados na direção da investigação que desenvolvi, tanto em termos do problema de pesquisa quanto da empiria selecionada. Deste modo, este trabalho é relevante e poderá contribuir ao campo de estudos no qual se inscreve. Além disso, alguns dos estudos encontrados na revisão de literatura contribuem para o adensamento das discussões sobre o empresariamento da educação.

Dessa forma, uma análise sobre o discurso de uma “educação de qualidade” e os projetos e parcerias apoiados pela Fundação Lemann faz-se relevante no contexto atual da educação do país, considerando-se a representatividade que a instituição tem nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras e os impactos dos percursos formativos nos entendimentos de docência e prática pedagógica. Assim, a pesquisa realizada caminhou na direção de analisar os discursos sobre

formação docente presentes nos relatórios publicados, de modo a compreender como estão imbuídos de significações, representações e interesses de determinados grupos, especialmente dos agentes envolvidos com a formação de “professores competentes”. Desse modo, “noções como empreendedorismo, inovação, capital humano, criatividade e flexibilidade ultrapassam o âmbito corporativo e contribuem para delinear os traços de uma mentalidade econômica, de maneira a vincular os indivíduos a um complexo de deveres.” (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Nesse sentido, esses são alguns dos aspectos que envolvem a construção desta pesquisa, que já apresentou minha trajetória e as inquietações sobre o tema em questão, tendo também delineado apontamentos sobre a Fundação Lemann, bem como trazido uma revisão de literatura. Isso posto, a pesquisa segue para os caminhos metodológicos.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. (VEIGANETO, 2002, p. 23).

No decorrer das ações vivenciadas no desenvolvimento do papel de coordenadora pedagógica da educação básica e nos primeiros exercícios de reflexão sobre o problema de pesquisa, através das discussões em grupo na Prática de Pesquisa e do diálogo que a revisão bibliográfica provocou, as minhas lentes teórico-metodológicas foram se ampliando e modificando. Conforme já mencionado, o presente trabalho tem como problema: *como a formação continuada de professores tem sido pautada pela Fundação Lemann? Que discursos e temáticas sobre formação são veiculados nos seus relatórios anuais?*

Dessa forma, utilizei como metodologia, neste estudo, a análise documental, com uma abordagem qualitativa descritiva na análise dos dados, que, segundo Lira (2014, p. 26), é sempre descritiva, pois as informações que forem obtidas não são quantificadas necessariamente, mas interpretadas. Analisei os relatórios criados pela Fundação Lemann do período de 2002 a 2018, os quais estão descritos no Quadro 4, que traz em detalhes os projetos e ações desenvolvidas ligadas direta e indiretamente ao professor e à sua formação, constituindo assim o objeto desta pesquisa. Essa análise se deu inicialmente com leituras prévias, num prisma ainda sem muita análise crítica pois foi bem no início do curso do mestrado, foi uma forma de conhecer os documentos, observar os formatos que estavam organizados, como apreciar os destaques trazidos.

Vale ressaltar que a Fundação Lemann, desde 2002, vem produzindo relatórios contendo a indicação de todas as ações que desenvolve. Como empiria deste trabalho, fiz um levantamento desses relatórios. Após uma breve análise, acompanhei a abrangência dessas ações, observando a ampliação dos projetos e buscando “qualificar” a educação pública.

Os relatórios da FL não possuem um padrão, como já foi mencionado. A cada ano, os formatos são alterados, principalmente devido às mudanças de atuação da organização, que tem se apresentado evidenciando um “crescimento significativo” ao longo da última década – questão que será detalhada ao longo da dissertação.

O relatório de 2002 traz discussões sobre a “qualificação de docentes e profissionais de educação e melhoria dos recursos de infraestrutura”, em relação às ações adotadas pela instituição. Em 2003 e 2004, apresenta-se o foco na “lógica da gestão por resultados na prática gerencial das escolas participantes, e no estímulo à formação de lideranças participativas, bem como o direcionamento do foco de toda a equipe escolar para o aprendizado de seus alunos”.

Na oportunidade, são apresentados cursos oferecidos a docentes em diversas áreas, nacional e internacionalmente.

No ano de 2005, foram identificadas ações voltadas especificamente à formação docente de professores de língua portuguesa, uma constante nas ações da Fundação Lemann. Destacam-se também ações voltadas aos incentivos a alunos e instituições de ensino como um todo. Em 2006, o foco se volta para os gestores e sua formação, o que impacta na questão pedagógica, na relação com os docentes e na orientação que recebem, a exemplo dos cursos oferecidos aos professores de língua portuguesa e aos coordenadores.

Em 2007, as ações de destaque do relatório apontam para parcerias internacionais em relação à formação continuada de gestores e professores nas maiores universidades do mundo, por meio do incentivo e da criação de programas de aperfeiçoamento e profissionalização docente. No ano de 2008, é possível perceber um foco na ação de intercâmbio para a formação de gestores, docentes e discentes, com o foco na ampliação dos conhecimentos, através de programas diversos.

Em 2009, o foco nos intercâmbios permanece, e se observa que se multiplicam projetos nessa vertente, principalmente de maneira internacional. As formações se voltam para o compartilhamento de experiências, principalmente com as principais autoridades em formação docente do Brasil e do mundo. Esse mesmo posicionamento de formação continuada é mantido em 2010, mas voltado aos gestores.

As perspectivas de ações voltadas à formação continuada de docentes permanecem em 2011, quando é possível perceber projetos de pós-graduação internacionais voltados aos docentes. Em 2012, salta aos olhos o foco na estruturação das escolas e na ampliação das bolsas de estudos de formação aos alunos no exterior. A sala de aula vai assumindo a centralidade nas ações de 2013, tal qual em 2012, mas as iniciativas passam a ser voltadas à didática dos professores. Para isso, são fomentados projetos de formação docente em novos suportes, através de parcerias internacionais.

No ano de 2014, a abordagem tecnológica de suportes, em relação à sala de aula, ganha reforço por meio da formação docente, que tematiza o ensino híbrido e o uso do meio digital, tão necessários nos dias atuais. Em 2015 e 2016, os relatórios revelam a tendência pela adesão às tecnologias e pela gestão da sala de aula, ações que ficam perceptíveis mediante os projetos de ensino híbrido e o uso das tecnologias, tal qual nos dois anos anteriores. Como possibilidade de realizar esse impacto escolar, a formação dos docentes ganha reforço nesse sentido.

No ano de 2017, a tecnologia e a leitura, por meio de parcerias, assumem a centralidade das ações voltadas à educação, tanto na formação dos docentes quanto na promoção de espaços para esses diálogos e práticas. Por fim, no ano de 2018, destaca-se o foco no intercâmbio de



experiências em relação à promoção de formações com importantes e significativos professores e educadores de destaque mundial.

Frente ao exposto, observa-se, a partir dos relatórios anuais da Fundação Lemann, que as parcerias e as ações se ampliam e variam, de forma que programas, projetos e ações formativas indicam a indispensável forma de protagonizar a formação docente, embora a busca evidenciada na percepção das análises seja a formação da liderança. Embora nem todos estejam apresentando sumários, pois não tem um modelo contínuo de relatórios, alguns vem já iniciando com uma apresentação dos projetos realizados.

Figura 3 - Relatório de 2002

#### Relatório Anual - 2002

A Fundação Lemann traz um balanço do seu 1º ano de atuação. O relatório traça um panorama do país, destacando perspectivas e principais desafios.

A valorização de iniciativas que visam promover educação pública de qualidade para as cinco regiões brasileiras acompanha nosso trabalho desde o começo, em 2002. Este primeiro relatório resume os principais desafios e avanços, além de analisar o cenário atual e traçar as estratégias futuras. Dados como a diminuição das taxas de mortalidade infantil e o aumento gradativo do investimento público no setor de educação foram pontos positivos destacados. A criação, em 1998, do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), resultou na melhoria das taxas de escolarização do Ensino Fundamental. Entretanto, o relatório ressalta que, apesar da expansão do ensino universal, a qualidade da educação continua baixa.

Entre os desafios futuros, destacaram-se a urgência de melhorar a qualidade e equidade da educação, com a garantia de ensino universal para estudantes do ensino médio, e o aprimoramento dos meios de avaliação e monitoramento de desempenho e aprendizagem. Qualificação de docentes e profissionais de educação e melhoria dos recursos de infraestrutura escolar são alguns caminhos para a mudança. Além disso, é necessário a aplicação da gestão por resultados, com foco em planejamento e clareza de objetivos.

Para nós, naquele momento, a estratégia de investimento deveria priorizar a gestão dos recursos humanos e materiais para um melhor aproveitamento dos recursos financeiros. No relatório, destacamos nossos princípios de atuação e os tipos de projetos que deveriam ser priorizados.

Focamos nosso ano em três projetos: Vitae, foco em desenvolvimento da qualidade de ensino profissionalizante no país; Brascri, aumento da inclusão social e da empregabilidade dos jovens brasileiros; Ismart, levar educação de qualidade para crianças com habilidades especiais.

Fonte: Fundação Lemann (2002).

O relatório<sup>13</sup> de 2002 (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002), o primeiro ano de atuação da Fundação Lemann, traz um texto corrido e curto no qual traça um diagnóstico dos principais problemas enfrentados pela educação pública e dos avanços alcançados; também analisa o

<sup>13</sup> Com exceção desse relatório de 2002, todos os demais são em formato de portfólio, e apenas os relatórios de 2003 a 2010 possuem índice; os de 2011 a 2020 não os possuem.

cenário do período do primeiro ano de atuação e traça estratégias para o futuro. Os demais têm formato de portfólio.

Figura 4 - Relatório de 2003



Fonte: Fundação Lemann (2003).

Figura 5 - Índice do relatório de 2003



FUNDAÇÃO  
LEMANN  
FOUNDATION

ÍNDICE

08	Mensagem do Presidente do Conselho
10	Introdução
12	Porque Gestão Escolar?
12	Foco em Resultados e Obsessão por Avaliação
14	O investimento estratégico da Fundação Lemann
16	Os primeiros investimentos da Família Lemann
16	Fundação Estudar
18	Coleção Brasileira
20	Brascri
22	As duas primeiras parcerias institucionais da Fundação Lemann
22	Fundação VITAE
26	Instituto Ayrton Senna
28	Instituto Social Maria Telles – ISMART
30	Linha Estratégica de Gestão Escolar
30	Gestão para o Sucesso Escolar
34	Atividades em 2004
36	Mensagem do Conselho
38	Agradecimentos especiais

Fonte: Fundação Lemann (2003).

Figura 6 - Capa do relatório de 2004



Fonte: Fundação Lemann (2004).

Figura 7 - Índice do relatório de 2004

**Índice**

<b>5</b>	Carta do Presidente do Conselho
<b>8</b>	Introdução: Histórico, o IGE e a Estratégia de Investimento da FL
<b>13</b>	Projetos de Gestão Escolar
<b>15</b>	Gestão para o Sucesso Escolar
<b>16</b>	Curso de Formação em Gestão Escolar
<b>16</b>	CONSED – Grupo de RH
<b>17</b>	Projeto Escola Campeã – IAS
<b>19</b>	Projetos para o Desenvolvimento de Jovens
<b>21</b>	Fundação Estudar
<b>22</b>	Coleção Brasileira
<b>23</b>	Programa de Apoio a Escolas Técnicas e Agro-técnicas – Vitae
<b>24</b>	Brascri – Programa Segunda Chance
<b>25</b>	The Swiss International Teacher's Program
<b>25</b>	Instituto Social Maria Telles – ISMART
<b>26</b>	Instituto Tênis
<b>26</b>	Daquiprafora

Fonte: Fundação Lemann (2004).

Figura 8 - Capa do relatório de 2005



Fonte: Fundação Lemann (2004).

Figura 9 - Índice do relatório de 2005

<b>INDEX</b>	
<b>04</b>	Message from the President of the Board
<b>06</b>	Introduction
<b>08</b>	Investment Strategy
<b>School Management Projects</b>	
<b>10</b>	Management for School Success (GSE)
<b>12</b>	School Manager Training Course (FGE)
<b>13</b>	National Council of State Department of Education CONSED – Human Resources Group (CONSED RH)
<b>15</b>	The IGE Journalism Award
<b>17</b>	Case Studies
<b>Projects for Youth Development</b>	
<b>18</b>	Brascri – Second Chance Program
<b>20</b>	Vitae – Program of Support to Technical and Agrotechnical Vocational Training
<b>23</b>	The Estudar Foundation
<b>25</b>	The Brasiliana Collection – Estudar Foundation
<b>27</b>	Daquiprafora – (“Outward Bound”) Sports Exchange – The Lemann Grant Program
<b>29</b>	The Tennis Institute
<b>31</b>	The LOB Institute for Women’s Tennis
<b>32</b>	The Guga Kuerten Institute
<b>34</b>	Sports Solidarity Association (AES)
<b>36</b>	Escola Graduada de São Paulo – GRADED SCHOOL
<b>37</b>	The Swiss International Teachers’ Program (SITP)
<b>38</b>	The Maria Telles Social Institute – ISMART

Fonte: Fundação Lemann (2005).

Figura 10 - Capa do relatório de 2006



Fonte: Fundação Lemann (2006).

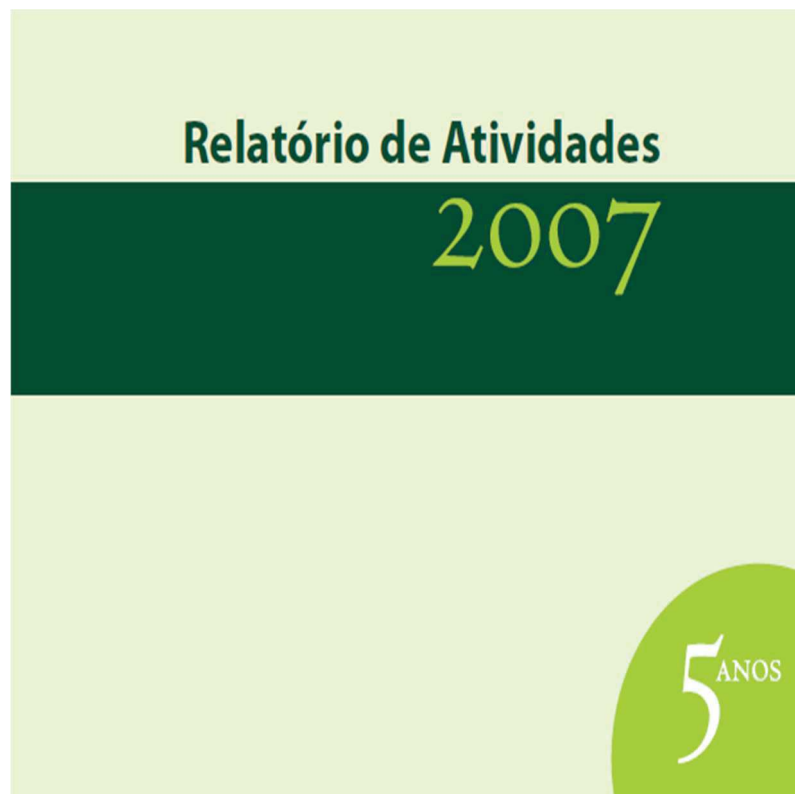
Figura 11 - Índice do relatório de 2006

**ÍNDICE**

- 4 Mensagem do Conselho
- 6 Apresentação
  
- 7 PROJETOS DE GESTÃO ESCOLAR**
  - 8 Gestão para o Sucesso Escolar (GSE)
  - 12 Formação do Gestor Escolar (FGE)
  - 13 Prêmio de Jornalismo
  - 14 Estudos de caso
  - 15 Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação
  
- 17 PROJETOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE JOVENS**
  - 18 Associação Instituto ProA
  - 19 Programa Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico
  - 21 Fundação Estudar
  - 22 Daqui pra fora – Programa Bolsas Lemann
  - 23 Instituto Tênis
  - 24 Instituto LOB do Tênis Feminino e Associação Esporte Solidário
  - 25 Instituto Guga Kuerten (IGK) e Escola Graduada de São Paulo
  - 26 Coleção Brasileira – Fundação Estudar
  - 27 Instituto Social Maria Telles – ISMART

Fonte: Fundação Lemann (2006).

Figura 12 - Capa do relatório de 2007



Fonte: Fundação Lemann (2007).

Figura 13 - Índice do relatório de 2007

04	Mensagem do Conselho
05	Apresentação
	<b>Projetos de Qualidade na Educação</b>
06	Formação de gestores escolares – Gestão para o Sucesso Escolar (GSE)
10	Mobilização para a qualidade da educação – Estudos de caso e seminários e Prêmio de Jornalismo
13	Bolsas internacionais para profissionais – Lemann Fellowships e Swiss International Teacher's Program
14	Investimento direto em escolas
	<b>Projetos para o Desenvolvimento de Jovens</b>
	<b>Bolsas de estudo</b>
16	Fundação Estudar
18	Daqui pra fora
20	Instituto ProA
21	Instituto Coração de Estudante
22	Escola Graduada de São Paulo e Saint Gallen – Ibmecc São Paulo
23	Ismart
	<b>Apoio ao esporte</b>
24	Instituto Tênis
26	Instituto LOB do Tênis Feminino
28	Associação Esporte Solidário
	<b>Outros programas</b>
30	Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico
32	Coleção Brasileira
34	Instituto Guga Kuerten
36	Agradecimentos especiais



Fonte: Fundação Lemann (2007).

Figura 14 - Capa do relatório de 2008



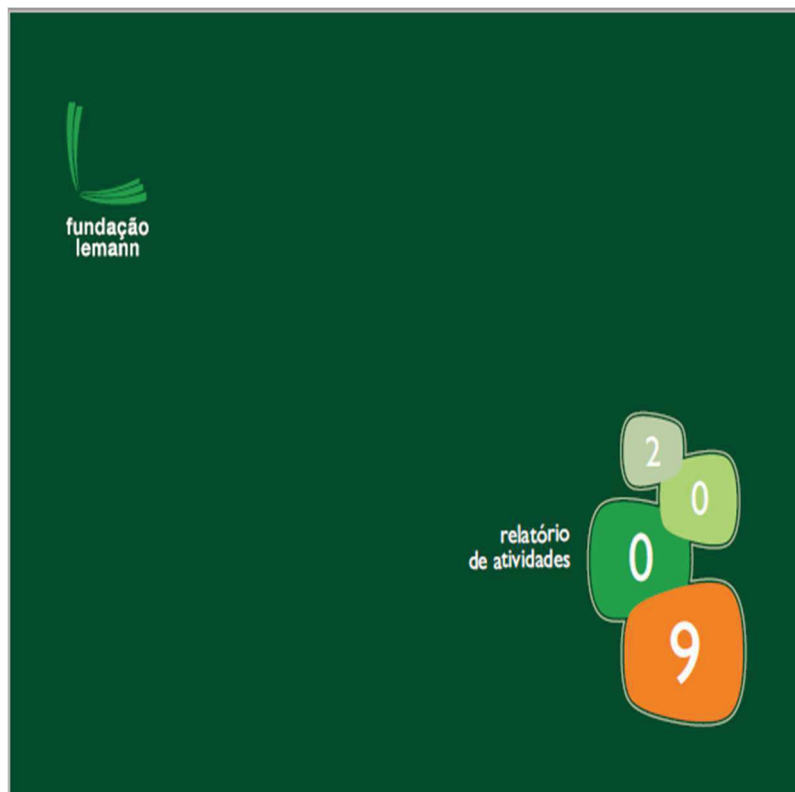
Fonte: Fundação Lemann (2008).

Figura 15 - Índice do relatório de 2008

04	<b>Mensagem do Conselho</b>
	<b>Projetos de Gestão Escolar</b>
07	Gestão para o Sucesso Escolar – GSE e
	Formação de Orientadores Pedagógicos Educacionais – OPE
09	Credenciamento de Gestores Escolares no Estado do Tocantins
10	Disseminação de Melhores Práticas e Políticas em Gestão Escolar
14	Programa de Gestão e Valorização do Magistério – Consed
	<b>Investimento Direto em Escolas</b>
15	Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico
18	Parceiros da Educação – Escola Estadual Vicente Ráo
	<b>Bolsas de Estudo</b>
20	Lemann Fellowships
22	Fundação Estudar
24	Daqui pra fora
26	Instituto LOB do Tênis Feminino
27	Instituto Tênis
28	Instituto ProA
30	Instituto Social Maria Telles
31	Escola Graduada de São Paulo
31	Saint Gallen – Ibrmec São Paulo
32	Swiss International Teachers’ Program – SITP
33	Associação Esporte Solidário
33	Instituto Coração de Estudante
	<b>Outros Programas</b>
34	Instituto Guga Kuerten
35	<b>Agradecimentos Especiais</b>

Fonte: Fundação Lemann (2008).

Figura 16 - Capa do relatório de 2009



Fonte: Fundação Lemann (2009).



Figura 17 - Índice do relatório de 2009

● Mensagem do Presidente do Conselho .....	04
● Linha do tempo .....	05
● Introdução .....	06
● Identidade institucional .....	08
● Programas de Qualidade da Educação .....	10
Programas de formação de diretores de escolas	
Gestão para o Sucesso Escolar - GSE .....	11
Credenciamento de diretores de escola .....	14
Programas de formação de lideranças em gestão escolar	
Líderes em Gestão Escolar .....	15
Disseminação de melhores práticas em gestão escolar .....	16
Boletim da Educação no Brasil .....	19
Apoio Institucional a organizações de liderança em gestão escolar .....	21
Parceria com escolas públicas .....	22
● Programas de Bolsas .....	24
Bolsas Lemann Internacionais	
Harvard - Lemann Fellowships .....	25
Illinois - Lemman Institute for Brazilian Studies .....	26
Stanford - Lemann Scholarships .....	26
Demais programas de bolsas	
Fundação Estudar .....	27
Daquiparora - Bolsas Lemann .....	28
Saint Gallen - Inesper .....	29
Universidade de Zurique - Masto .....	29
Instituto ProA .....	30
Ismair .....	31
Escola Graduada de São Paulo .....	31
Instituto Tênis .....	32
Instituto LOB do Tênis Feminino .....	33
Programa de Formação para Professores de Língua Inglesa - SITP .....	34
● Indicadores .....	35
● Agradecimentos .....	36

Fonte: Fundação Lemann (2009).

Figura 18 - Capa do relatório de 2010



Fonte: Fundação Lemann (2010).

Figura 19 - Índice do relatório de 2010

04	<b>INTRODUÇÃO</b>	ÍNDICE
06	<b>PROGRAMAS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b>	
08	<b>Programas de pós-graduação para gestores e líderes educacionais</b>	
08	Cursos on-line	
10	Curso presencial	
12	<b>Disseminação de melhores práticas em gestão escolar</b>	
12	Estudos de caso, seminários e livros	
14	Boletim da Educação no Brasil	
16	Site e seminário Líderes em Gestão Escolar	
18	<b>Parcerias com escolas públicas</b>	
20	<b>PROGRAMAS DE BOLSAS</b>	
22	<b>Bolsas Internacionais: Lemann Fellowships</b>	
26	<b>Outros programas</b>	
26	Bolsas de graduação e pós-graduação – Brasil e exterior	
27	Bolsas para alunos de baixa renda	
28	Bolsas para tenistas	

Fonte: Fundação Lemann (2010).

Figura 20 - Capa do relatório de 2011



Fonte: Fundação Lemann (2011).

Figura 21 - Apresentação do relatório de 2011



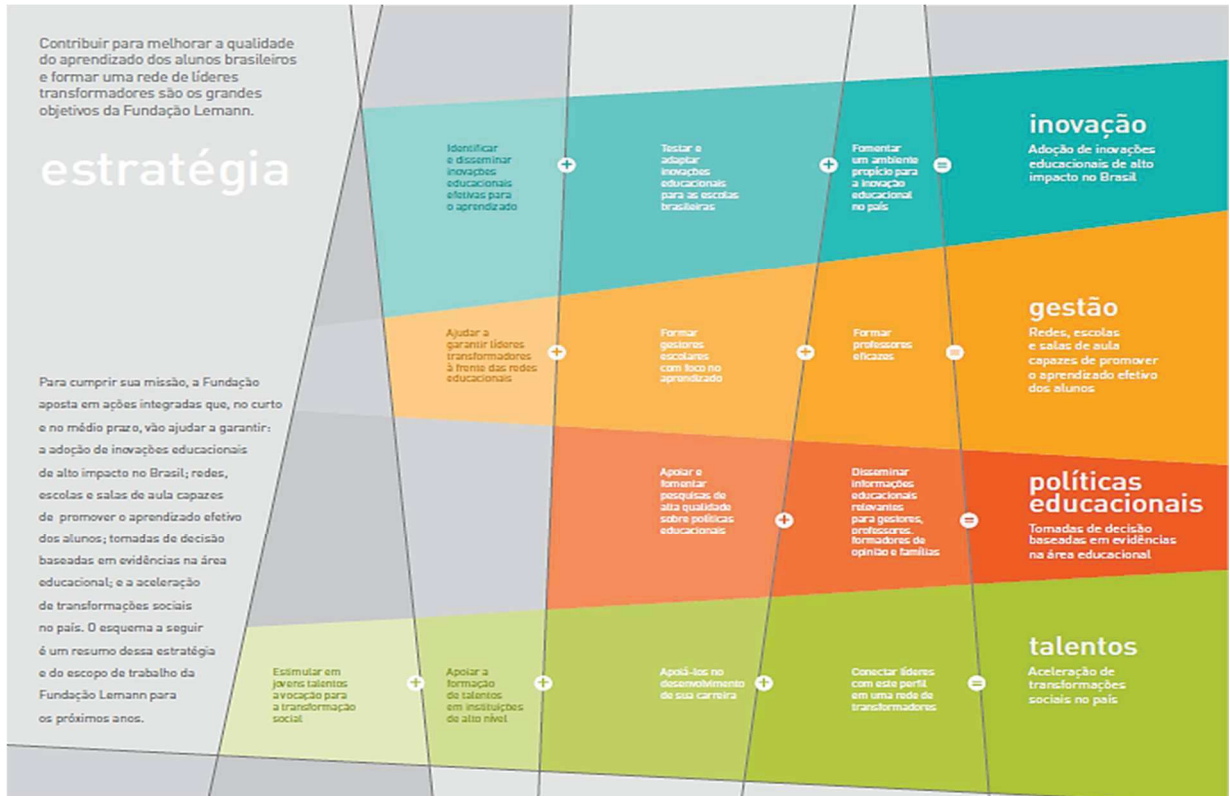
Fonte: Fundação Lemann (2011).

Figura 22 - Capa do relatório de 2012



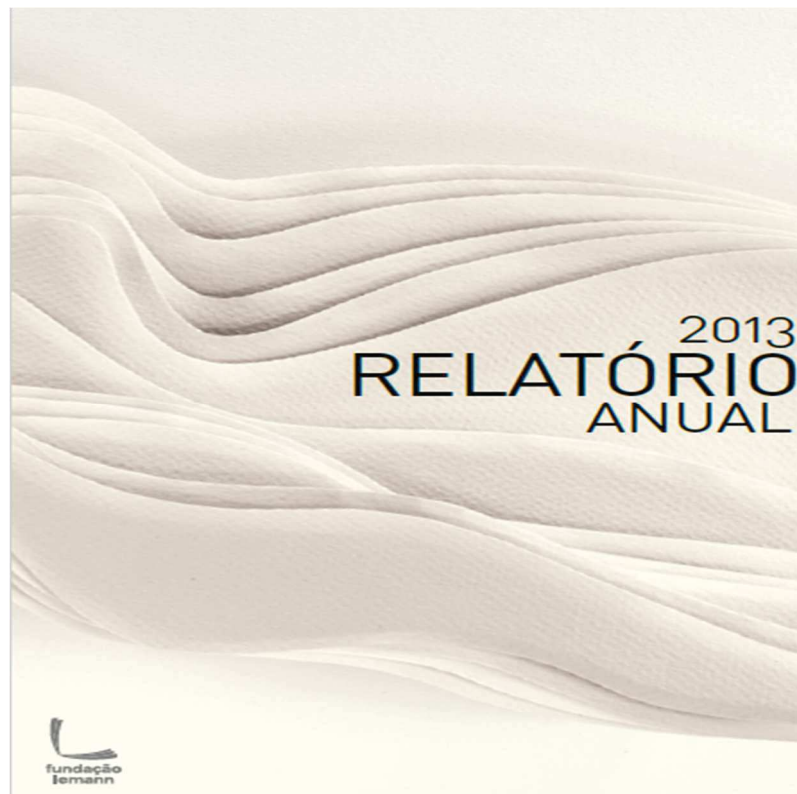
Fonte: Fundação Lemann (2012).

Figura 23 - Apresentação do relatório de 2012



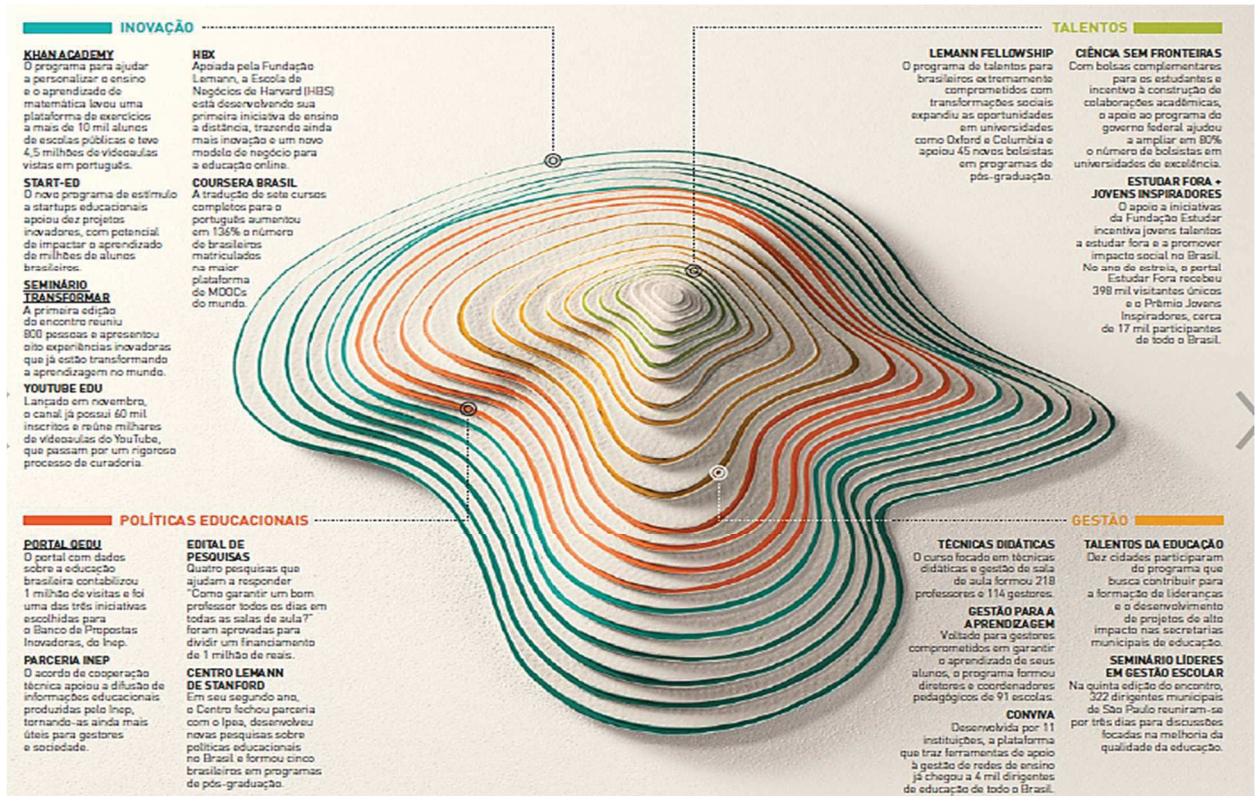
Fonte: Fundação Lemann (2012).

Figura 24 - Capa do relatório de 2013



Fonte: Fundação Lemann (2013).

Figura 25 - Apresentação do relatório de 2013



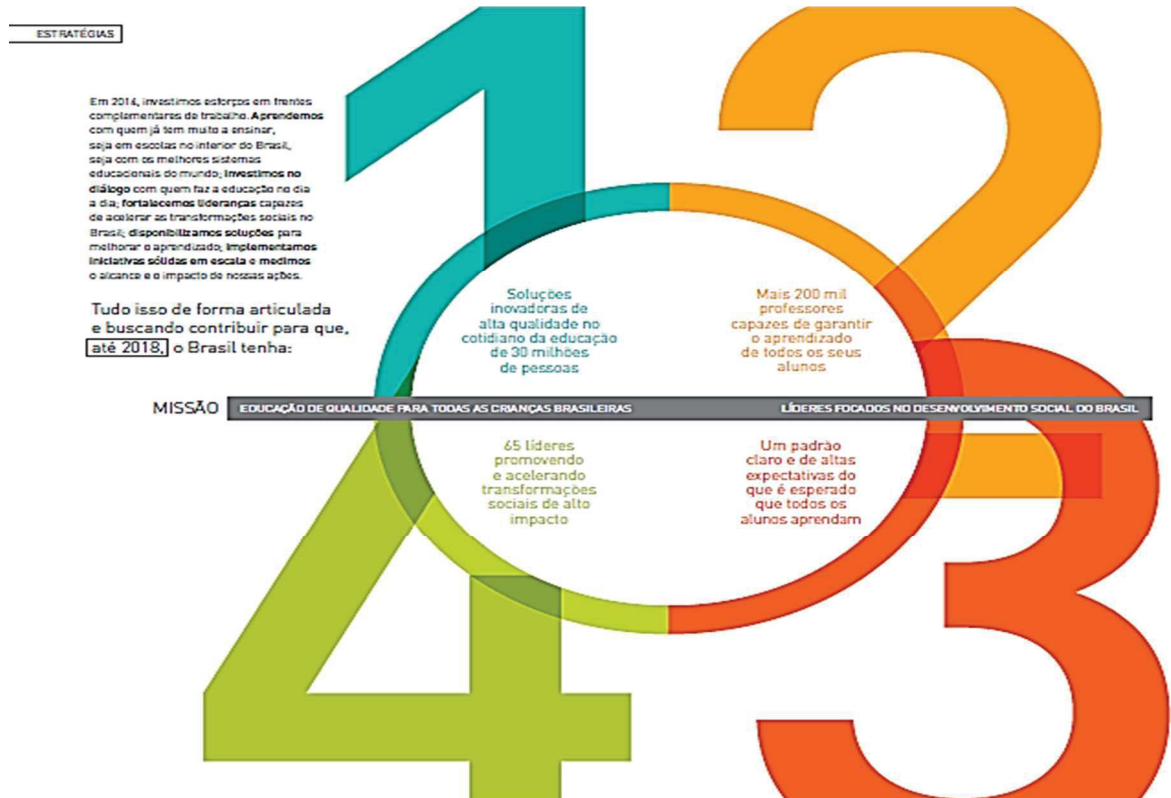
Fonte: Fundação Lemann (2013).

Figura 26 - Capa do relatório de 2014



Fonte: Fundação Lemann (2014).

Figura 27 - apresentação do relatório de 2014



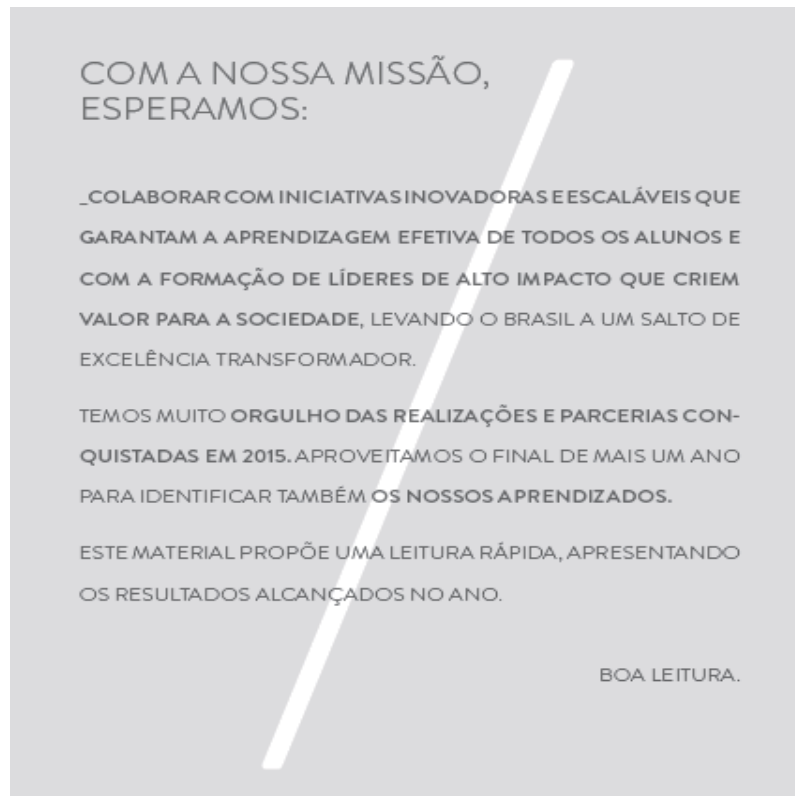
Fonte: Fundação Lemann (2014).

Figura 28 - Capa do relatório de 2015



Fonte: Fundação Lemann (2015).

Figura 29 - Apresentação do relatório de 2015



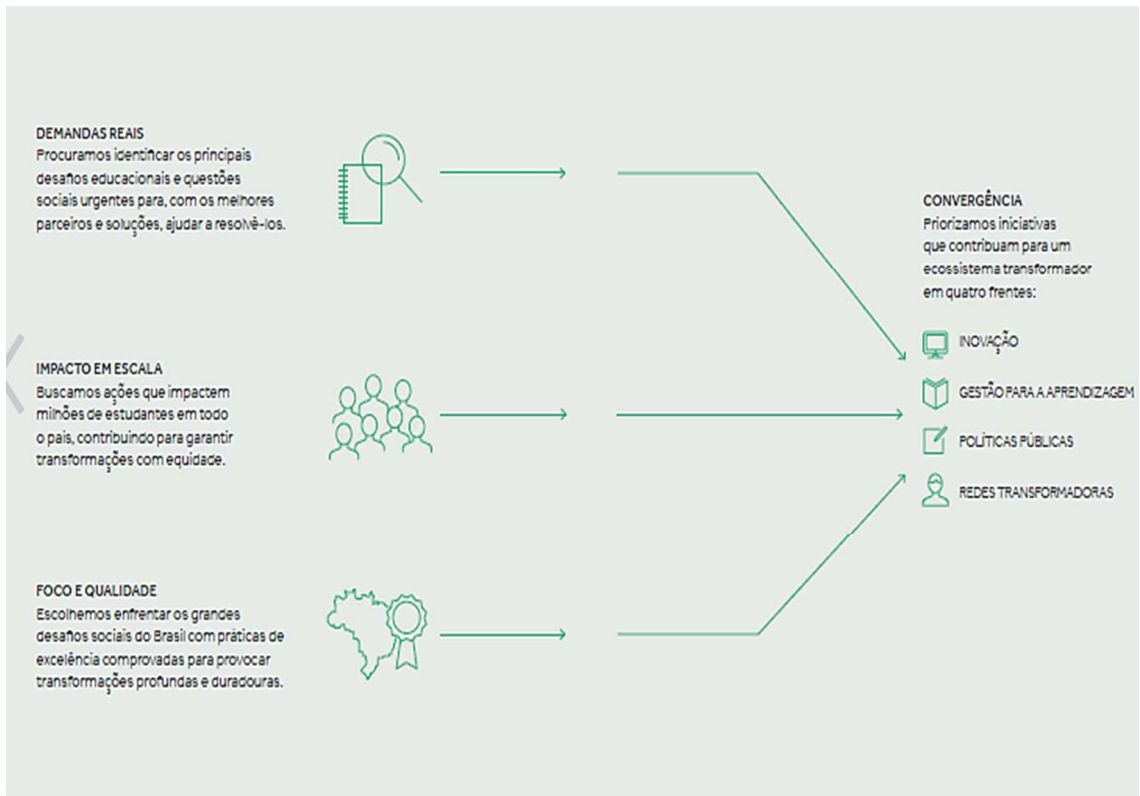
Fonte: Fundação Lemann (2015).

Figura 30 - Capa do relatório de 2016



Fonte: Fundação Lemann (2016).

Figura 31 - Apresentação do relatório de 2016



Fonte: Fundação Lemann (2016).

Figura 32 - Capa do relatório de 2017



Fonte: Fundação Lemann (2017).



Figura 33 - Apresentação do relatório de 2017



Fonte: Fundação Lemann (2017).

Figura 34 - Capa do relatório de 2018



Fonte: Fundação Lemann (2018).

Figura 35 - Apresentação do relatório de 2018

# GENTE

é o recurso  
mais importante que a gente tem.  
Gente inova, aprende, encontra soluções  
para problemas complexos.

Hoje, nós desperdiçamos gente. Veja só: em 2017, mais de 48 milhões de alunos foram matriculados. Desses, apenas 15% dos que estão no 9º ano têm aprendizagem adequada em matemática. Ao final do Ensino Médio, o número cai para 7%. As crianças e jovens estão nas escolas, mas não estão aprendendo. Os resultados mostram que não preparamos as próximas gerações para os desafios futuros e para protagonizarem um futuro melhor.

É possível mudar esse cenário. O Brasil pode acreditar em suas pessoas e suas pessoas podem acreditar no Brasil. O que fazemos na Fundação Lemann, todos os dias, é apostar em gente. Trabalhamos com e por milhares de pessoas, parceiros e organizações para que mais gente tenha a oportunidade de se desenvolver, fazer a diferença e realizar grandes sonhos.



Aqui, você conhece um pouco mais do que fizemos por nossa gente em 2018, ao lado de pessoas e organizações parceiras em todo o Brasil.

Fonte: Fundação Lemann (2018).

Figura 36 - Capa do relatório de 2019



Fonte: Fundação Lemann (2019).

Figura 37 - Apresentação do relatório de 2019

# ACREDITAR EM GENTE É ACREDITAR NO BRASIL

Vivemos em um país enorme, **diverso em sua gente**, plural em ideias e complexo em seus desafios. Hoje, ocupamos a 57ª posição no ranking mundial do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) e **mais da metade das crianças de 8 anos tem níveis insuficientes de aprendizagem** em Leitura e Matemática, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Somos o **7º país mais desigual do mundo** e 48% da população não tem coleta de esgoto. São 12,4 milhões de desempregados e taxas recordes de informalidade no trabalho. Na contramão de tudo isso, a Fundação Lemann tem trabalhado para construir um **Brasil mais justo, inclusivo e desenvolvido**. Investimos no que consideramos ser o principal recurso do país: gente.

**DADOS:**  
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)  
Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS)  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Fonte: Fundação Lemann (2019).

A partir de uma primeira leitura dos relatórios, pareceu-me que as ações formativas continuadas direta ou indiretamente indicadas para os professores acontecem em função de alcançar melhores índices de resultados, sejam eles acadêmicos, estruturais, físicos ou até mesmo de capital humano. Algumas formações não foram explicitadas e nem detalhadas quanto ao seu fazer (formato e desdobramentos) nos relatórios; apenas foram apresentados resultados das formações. Porém, a análise dos relatórios me permitiu compreender como a Fundação Lemann tem pautado a formação de professores de 2002 a 2018, indicando escopo de atuação, abrangência das ações e temáticas desenvolvidas. Conforme discutirei mais adiante, isso afeta diretamente a docência, que passa a ser produzida a partir de um conjunto de competências consideradas essenciais para atuar no século XXI. Porém, tais competências são móveis e se reinventam a partir dos discursos reformistas. Assim, conhecer a agenda da Fundação na área da formação de professores é fundamental para compreender as diferentes nuances e contornos que ela foi ganhando ao longo do tempo.

Importa dizer que, a partir de um contato via e-mail feito com a Fundação Lemann, consegui todos os relatórios que compõem o *corpus* empírico da dissertação, os quais seguem descritos no quadro abaixo:

Quadro 5 - Relação de relatórios que serão analisados na pesquisa

Nº	Ano	N.º de páginas	Projetos e ações ligadas diretamente e indiretamente ao professor
01	2002	01 p.	- Projeto Ismart.
02	2003	44 p.	- Projeto Gestão para o Sucesso Escolar.
03	2004	28 p. (português- inglês)	- Projeto Gestão para o Sucesso Escolar.
04	2005	40 p. (inglês)	Não identificado.
05	2006	29 p.	- Formação de gestores escolares.
06	2007	35 p.	- Formação de gestores escolares; - Mobilização para a qualidade da educação.
07	2008	38 p.	- Gestão para o Sucesso Escolar; - Formação de Orientadores Pedagógicos Educacionais; - Disseminação de Melhores Práticas e Políticas em Gestão Escolar; - Programa de Gestão e Valorização do Magistério; - Saint Gallen Ibmec São Paulo.
08	2009	38 p.	- Desenvolvimento e treinamentos de líderes em Educação; - Bolsas Lemann Estados Unidos (Universidade de Illinois – Instituto Lemann para Estudos Brasileiros); - Programas Especiais – Brasil/Suíça São Galo – Insper/SITP.
09	2010	28 p.	- Programas de pós-graduação para gestores e líderes educacionais; - Curso presencial/online; - Bolsas de graduação e pós-graduação.
10	2011	11 p.	- Pós-graduação – Brasil e exterior (Saint Gallen – Insper).
11	2012	15 p.	- Desenvolver ações que tornem nossas redes, escolas e salas de aula capazes de garantir o aprendizado efetivo dos alunos (Curso Técnicas Didáticas); - Parceiros da Educação; - Saint Gallen – Insper.
12	2013	19 p.	- Saint Gallen – Insper.
13	2014	21 p.	Não identificado.
14	2015	24 p.	- Movimento pela Base.
15	2016	18 p.	- Tecnologia para quê?; - Políticas Públicas (lançamento da 2ª versão da BNCC).
16	2017	24 p.	- Parcerias pela aprendizagem.
17	2018	15 p.	- Parcerias pela aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de todas as descrições feitas acerca dos projetos, senti-me mobilizada a compreender as ações contínuas da Fundação Lemann quanto à formação continuada de professores. Nesse sentido, conforme já destacado, o estudo analisou os relatórios produzidos pela entidade. Esses textos foram compreendidos como documentos que materializam visões institucionais e produzem efeitos no cotidiano escolar. Segundo Severino,

No caso da análise documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Desse modo, Severino (2007) enfatiza as possibilidades de análise documental. Para ele, é uma pesquisa que não se limita aos arquivos judicialmente reconhecidos e com teor descritivo dos documentos tradicionais. O autor nos apresenta um campo de distintos arquivos que também podem ser atribuídos à categoria de documentos, pois são textos que fornecem informações basilares para a construção de uma pesquisa e agregam em sua tessitura diferentes mídias. Ainda sobre essa concepção de uma pesquisa documental, valho-me dos apontamentos de Grazziotin, Klaus e Pereira (no prelo) para complementar as abordagens sobre esse tipo de pesquisa. Segundo as autoras,

O procedimento de análise documental, por sua vez, é aquele em que o pesquisador não participa diretamente na construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa, excetuando-se a História Oral. Cabe a ele, entretanto, circunscrever o que será considerado documento e com que arcabouço epistemológico realizará sua abordagem. (GRAZZIOTIN; KLAUS; PEREIRA, no prelo, p. 5).

Os relatórios disponibilizados no site da FL foram concebidos como documentos. Trata-se, pois, de um modo de análise fundamentado em um referencial teórico consistente. Em fortalecimento às noções de análise documental, Cellard (2012) explica que tal processo é positivamente significativo, fundamental, e possibilita colocar o texto em discussão. Destaca que:

As capacidades de memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador de ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho das atividades particulares ocorridas num passado recorrente. (CELLARD, 2012, p. 295).

Conforme afirma Cellard (2012), a existência dos documentos atua também como um mecanismo de manutenção e preservação da memória. Especialmente os documentos escritos preservam fatos e acontecimentos que devem permanecer na história, como uma espécie de

testemunho daquele tempo que passou. Os relatórios da FL expressam e condensam as principais ações desenvolvidas pela Fundação Lemann na área de formação de professores.

Durante a pesquisa, observei as noções críticas de contexto, autoria, autenticidade, confiabilidade e natureza do texto, e ainda os conceitos-chave e as lógicas internas do texto. Trata-se de aspectos relevantes, continuamente considerados durante a análise. (CELLARD, 2012).

Foucault (2008) diz que o processo investigativo desconstrói o documento durante a leitura e o reconstrói durante a análise. Assim, o pesquisador se vale dessas possibilidades de leituras e interpretações dos documentos para buscar determinadas respostas às suas indagações. Nesse sentido, o autor explica:

[...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. (FOUCAULT, 2008, p. 14).

Como podemos perceber, para Foucault (2008), a própria história é responsável por alterar o valor e significado de um documento. Como bem pontuou o autor, para se reconstituir um aspecto de memória do meio social, é válido se distanciar das concepções tradicionais no sentido de compreender o “tecido documental” que agrega diferentes nuances de materialização, significação e memória. O autor acrescenta ainda que:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Desse modo, durante a investigação, pretendo analisar os relatórios enquanto documentos/monumentos, pois “[...] todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é ‘falso’, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo” (LE GOFF, 1990, p. 28). De igual modo, o pesquisador também tem essa autonomia de selecionar o seu documento e desmanchar sua monumentalidade.

É importante ressaltar que os caminhos metodológicos foram se constituindo durante a investigação. A partir da seleção da empiria e da definição da metodologia – análise documental –, a análise foi construída passo a passo a partir da leitura e releitura dos relatórios selecionados. Li todos os relatórios e selecionei todos os excertos que se relacionavam com a formação continuada de professores e com os pressupostos e projetos educacionais veiculados pela FL de forma mais ampliada.

Concordo com Corazza (2007, p. 106), quando ela diz que o traçado do desenho da investigação “é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis”, ou seja, é um processo que não mostra, em sua totalidade, os caminhos que o pesquisador será conduzido, tampouco os caminhos para sua fuga. Desse modo, às vezes a análise exigiu um retorno, uma retomada das leituras, um caminho reverso, um novo direcionamento para encontrar outras possibilidades e novas concepções acerca do fenômeno investigado.

Sendo assim, estabelecido o direcionamento do presente estudo, no próximo capítulo, apresento uma discussão sobre reforma educacional no Brasil a partir da perspectiva do empresariamento da educação. Tal discussão foi central na compreensão dos materiais analisados, que foram divididos em duas categorias de análise: (1) identificação e caracterização da Fundação Lemann através da análise das suas formas de atuação no meio educacional; (2) análises sobre a formação continuada de professores e a discussão correlata, relativa aos investimentos financeiros nessa direção realizados pela FL. Tais categorias são melhor descritas no capítulo 5. Observo que o material empírico aparecerá em quadros para se diferenciar das demais citações.

## **4 DISCURSOS REFORMISTAS E EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: EFEITOS NA DOCÊNCIA**

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de entender tais desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. (LAVAL, 2019, p. 109).

Este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, discuto o neoliberalismo, o empresariamento da educação e os discursos reformistas em curso. Na segunda seção, menciono alguns dos impactos do empresariamento educacional na docência, que tem sido narrada a partir do discurso de “falta” e do imperativo da performatividade.

### **4.1 Neoliberalismo, Empresariamento da Educação e Discursos Reformistas**

No cenário mundial contemporâneo, é observável um grande avanço da privatização de instituições de ensino, bem como das parcerias público-privadas de educação. Nesse sentido, é fundamental observar as nuances que circundam esse processo mundial.

Como um dos aspectos principais respeito disso, destaco aqui o neoliberalismo. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 13), trata-se de “uma questão estratégica universal” que tem como centralidade o mercado. Ainda sobre esse conceito, valho-me das concepções de Ota, que afirma que o termo

Resulta de um processo histórico de construção estratégica. Seus princípios de controle pressupõem, como nas doutrinas liberais clássicas, a liberdade, mas uma outra que não a fundada sobre a relação diacrítica com a autoridade estatal. A liberdade neoliberal seria extraída da concorrência mercantil, cuja lógica terminaria por se generalizar para todas as esferas sociais, entre as quais o Estado, de agora em diante transformado em ente horizontal, em situação de competição com todos os outros agentes econômicos privados. Longe de ser simplesmente uma ideologia, o neoliberalismo configuraria uma racionalidade política global, que prescindiria de qualquer teleologia ou continuidade substantiva com as antigas formas do liberalismo. (OTA, 2016, p. 2).

Quando o estado é regido pela lógica concorrencial de mercado, é possível entender como ela se sobressai, principalmente pela grande influência dos empresários nos governos. Dardot e Laval explicam que:



[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

E é nesse contexto, citado na assertiva anterior, que, nas últimas duas décadas, vem se operando no Brasil um processo profundo de reforma educacional. Ball (2002) destaca a ação das organizações internacionais na introdução das mudanças educacionais no Brasil. Isso tem sido crucial no delineamento das reformas na educação a partir de uma orientação neoliberal. Através do apoio dos governos, viabilizam-se a inserção e a operacionalização dessas políticas e propostas internacionais, além de várias outras nacionais, produzidas por grupos corporativos. Proliferam soluções privadas para o que é tido como “crise da educação”, associadas, em grande parte, à necessidade de construção de sujeitos para o século XXI, a partir de inúmeros programas e projetos veiculados por instituições privadas, organizações públicas estatais e não estatais que chegam à escola através de parcerias.

A racionalidade neoliberal tem produzido um movimento de empresariamento da sociedade e, em decorrência disso, da educação. Ela é reduzida discursivamente ao papel de formar um sujeito apto ao mundo do trabalho em plena transformação; e as funções da escola passam a ser pensadas de forma muito utilitarista. Para Ball (2004), nesse novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores.

A emergência do capital humano e do empreendedorismo como valores sociais modificam as relações entre os sujeitos e dos sujeitos consigo mesmos. (KLAUS, 2017). Esse fenômeno de amplo empresariamento da sociedade caracteriza-se por um predomínio da linguagem do indivíduo empresarial, revestido de liberdade e autonomia, em todas as esferas da vida e programas de governo, pois

A reorganização da arquitetura institucional da empresa e seus efeitos nas formas de condução das condutas dos sujeitos trabalhadores expandem-se para a relações estabelecidas em outros âmbitos da sociedade. A nova individualidade idealizada, produzida por um indivíduo que adquire novas

capacitações – alterando constantemente sua base de conhecimento (Sennett, 2006) -, atravessa as relações que os sujeitos estabelecem consigo próprios e com os demais. (KLAUS, 2017, p. 347).

Como destaca a autora, o empresariamento vem ganhando espaço em diferentes âmbitos sociais. Torna-se uma estratégia de capacitação dos sujeitos que devem (e precisam) atender às demandas e exigências do mercado de trabalho. Sendo assim, esse fenômeno de empresariamento da sociedade caracteriza-se pelo fato de que a política neoliberal extrapola os mercados de bens e serviços e diz respeito à totalidade da ação humana, na busca de moldar os sujeitos para torná-los empreendedores e entrar no processo permanente de concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016), bem como de responsabilização, aspectos que também passamos a observar na docência. Nesse contexto, é possível observar que “a própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é a do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes”. (KLAUS, 2017, p. 348). Sendo assim, a educação passa a ser uma esfera necessária ao homem por muitos anos de sua vida.

Segundo Ball (2004), os pontos-chave dessas mudanças são os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e a cultura do novo gerencialismo, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo e repressivo do “espírito empreendedor”, sendo postulado que o sucesso competitivo é alcançado pela motivação das pessoas em produzir com qualidade, em busca da excelência. Os autores aduzem que a reforma educacional em curso, cujo foco central é a linguagem gerencial e empresarial, estabeleceu a “[...] infraestrutura e os incentivos na forma de mercado e introduziu a ‘direção’ das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a performance” (BALL, 2004, p. 25). Esses aspectos serão analisados mais à frente, quando discuto a performatividade e o gerencialismo a partir da formação docente.

Diante dessas mudanças, percebe-se uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas, bem como a substituição dos regimes profissionais-burocráticos por regimes empresariais-mercadológicos. (BALL, 2004). Este mesmo autor sustenta a ideia de que as reformas neoliberais e gerencialistas interpelam os sujeitos, as escolas e os professores, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e produtivos para o bom desempenho de políticas educacionais, visando a atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão do currículo quanto nas práticas escolares. Ele as denomina tecnologias da reforma educacional – mercado, gestão e performatividade –, as quais constituem

Um modelo ‘tamanho único’ para a ‘transformação’ e ‘modernização’ dos sistemas e organizações do setor público. Elas se inter-relacionam e completam uma a outra e funcionam para praticantes individuais, grupos de trabalho e organizações inteiras para reconstituir relações sociais, formas de estima e valores, bons propósitos, assim como noções de excelência e boas práticas. Essas tecnologias são dispositivos de mudança de significado das práticas e relações sociais. Elas provêm uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de regras, posições e identidades, a partir do que se define o que é ser docente, estudante/educando, pais e como são todos modificados. (BALL, 2009, p. 42).

Com base nessas reflexões pontuadas por Ball (2009), a educação não pode ser vista apenas como um negócio; mas, em boa parte do mundo, é dessa maneira que é trabalhada – como um empreendimento que precisa ser gerido conforme os padrões de gerência de uma empresa. É nesse sentido que o empresariamento educacional tem tomado maiores dimensões na educação.

A discussão acerca de um posicionamento mais crítico, direcionado ao controle do conhecimento e da produção de mão de obra, tem sido mostrada como constante na educação brasileira, em especial a universitária. (DE PAULA *et al.*, 2017, p. 81). Sobre esse aspecto fundamental da privatização do setor educacional, é válido então destacar que não se trata de um processo simples, mas sim de uma noção mais ampla.

Assim, a educação tem se tornado um grande mercado, voltado para a formação, que intenta o bem econômico.

A ideologia liberal acompanha, reforça e legitima as diversas formas de desregulamentação, cuja característica geral consiste em deixar no espaço escolar um lugar crescente para os interesses particulares e para os financiamentos privados, quer sejam de empresas ou de indivíduos. Apesar dos desmentidos oficiais, a modernização liberal da escola passa por uma extinção progressiva das fronteiras entre domínio público e interesses privados, o que na tradição administrativa francesa representa uma ruptura considerável.-Alguns dizem abertamente o que ele é. Assim, Bertrand Cluzel, executivo de uma filial Vivendi, educinvest, uma das principais empresas privadas de ensino na França e na Europa, afirmava há um certo tempo que “daqui pra frente é preciso aprender a falar de dinheiro em educação, tanto sob o ângulo do investimento quanto de rentabilidade. Por fim, a educação deve entrar no setor mercantil”. Segundo a fórmula preciosa de um responsável de formação continuada, “a formação é um negócio”. O que é verdade desde há muito tempo nesse domínio, amplamente abandonado ao mercado, tende a sê-lo também na formação inicial e universitária. (LAVAL, 2019, p. 109).

No cenário brasileiro, a educação tem se tornado um bem do mercado, o que envolve uma disputa na atribuição de significados e pautas educacionais por parte das empresas. Trata-se de uma estratégia identitária que fragiliza o domínio público e abre espaço para

implementações por parte do setor privado. Mesmo quando não visibilizado, o empresariamento na educação é um fenômeno que vem ganhando espaço no cenário social.

Em entrevista, Ball (2013) explica os diversos aspectos sobre o referido processo e a sua complexidade. O pesquisador discute que a privatização da educação é um mercado oculto. Tendo em vista a “participação de fornecedores privados na educação”, Ball destaca a complexidade e “[...] a profundidade dessas formas de participação que envolvem o setor privado na oferta de serviços públicos e, particularmente, de serviços educacionais” em diversos lugares do mundo. (BALL, 2013, p. 459).

O autor explica que as críticas às privatizações em um âmbito global são centradas em uma discussão reflexiva para que os detalhes motivadores e as implicações do referido processo não passem despercebidos. Nesse sentido, responde:

S.J.B. – O que eu tentei desenvolver em *Education Plc* não foi uma resposta retórica ou uma crítica a todo este processo, sem antes tentar *entender* estas mudanças. E para fazer isso, é preciso “descosturar” (no sentido de desconstruir) esse movimento, com a finalidade de, primeiro, descrevê-lo para, em seguida, analisar o que está acontecendo. Por isso eu afirmo que eu não estava tentando assumir posições em relação a todas essas mudanças e desdobramentos. É claro que eu estou tentando fazer uma crítica. Mas uma crítica fundamentada, baseada antes de tudo num entendimento sofisticado do que está acontecendo. O que eu tenho sustentado é a posição de que no período dos últimos quinze anos, em especial, estamos assistindo a uma enorme expansão da participação do setor privado na educação pública e que isso faz parte, em grande medida, do que eu chamo de uma fase *pós-neoliberal* do relacionamento do Estado com o setor privado. (BALL, 2013, p. 460).

Entender como se dá esse processo é o primeiro passo para discernir adequadamente as motivações que o provocam, bem como os intentos de seu desenvolvimento. A implicação desse movimento de mudanças na educação responde a um interesse privado pela criação e manutenção da mão de obra na sociedade. Esse interesse está agora mesclado às ações públicas da educação, como se pode observar na BNCC (BRASIL, 2017), que teve ampla participação do setor privado, sendo os interesses do capital implementados em sua criação, por meio das possibilidades de contrato/parcerias entre público e privado que já foram mencionadas em seções anteriores.

Em relação ao tema da educação a serviço do mercado, Laval explica que “[...] a análise da relação formação-emprego permite, então, determinar a estrutura e o tamanho ótimo do sistema educativo em função das necessidades esperadas das empresas.” (LAVAL, 2019, p. 9). Isso posto, vai sendo delineada, ao longo do processo econômico e histórico mundial, uma escola que responde aos ideais de mercado, a ponto de, em algum momento, a parceria

público-privada ser efetivada de maneira que até a própria escola seja organizada e gerida como uma empresa, e não como um órgão público que beneficia a todos.

Tais parcerias são o foco da privatização da educação. Laval explica que “[...] o neoliberalismo pretendia aliviar o custo da educação para os orçamentos públicos encorajando a ‘diversificação’ de seu financiamento. Essa privatização se estende a numerosos países, seja pelo que é da escola, seja pelo que é tutelar.” (LAVAL, 2019, p. 123). Nesse sentido, a parceria atenta aos anseios do capital faz com que “essas escolas colocadas em gestão direta tanto no plano administrativo quanto no pedagógico, tornam-se, por esse meio, filiais de sociedades cotadas em Bolsa, cujo objetivo é resgatar benefícios”. (LAVAL, 2019, p. 123).

Na fala de Ball (2013), fica evidente que os principais beneficiados com esse tipo de processo financeiro são aqueles que podem pagar por ele, ainda que não sejam ricos, mas que possuam as possibilidades de corresponderem às expectativas dos idealizadores do processo. Essas pessoas são especialmente as da classe média, que visam a ampliar seus ganhos por meio das possibilidades de avanço social viabilizadas pela educação.

S.J.B. – Frente a tudo o que foi dito antes, o que se pode argumentar é que muitos aspectos das atuais políticas educacionais, pelo menos no curto prazo, operam em favor dos interesses da classe média. A política de “escolha”, por exemplo, promove enormes oportunidades para a classe média usar suas habilidades e recursos de maneira a aumentar ou manter privilégios em relação às oportunidades educacionais e sociais. Então, uma das coisas que estou tentando fazer por meio de meu trabalho de pesquisa é estabelecer ligações entre os conceitos de classe, políticas e oportunidades em contraste a um amplo “cenário” de mudanças econômicas, sociais e na natureza do Estado. (BALL, 2013, p. 464).

Os intentos dos novos processos de empresariamento educacional estão claramente voltados para a profissionalização dos indivíduos em um nível geral. É pertinente destacar que muito dessa organização advém das contribuições privadas, devido a um modelo de prestação de serviços já estruturado. Todavia, até que ponto essa estrutura é benéfica a todos? Ou apenas um grupo é beneficiado? Talvez dois: os que a viabilizam e os que possuem acesso a essa viabilização.

Nesse processo, um outro grupo é muito afetado, o de docentes, que precisam estar alinhados a essa nova perspectiva educacional, correspondendo a ela em seu trabalho. Os docentes são extremamente afetados pelas mudanças, pois são eles que estão na linha de frente (junto com as equipes diretivas) no cotidiano escolar. Sendo assim, as mudanças de qualquer ordem afetam esses profissionais. Entre as muitas possibilidades de mudanças ocorridas nas últimas décadas, a inovação tecnológica figura como destaque.

A inovação na educação tem sido um tema recorrente em diversos âmbitos: sociais (mídias, redes, plataformas); acadêmicos (seminários, congressos, artigos, teses e dissertações); e jurídicos (orientações, portarias, decretos). O interesse pelo tema diz respeito à necessidade de reformulação do modelo escolar, considerado por muitos como defasado, desatualizado, desconectado das reais necessidades de um mundo cada vez mais veloz. (KLAUS; CAMPESATO, 2019, p. 147).

Nesse sentido, observa-se que a tecnologia é um desafio no presente momento da educação, porque suas possibilidades são afetadas e constituídas no contexto da racionalidade neoliberal. Isso ocorre porque a manutenção e a promoção dessas inovações/mudanças impactam a forma de educar, de aprender e inovar em educação, afastando-se de uma discussão que passa pura e simplesmente pelo “uso de tecnologias” e de alguns “inovismos” característicos do nosso tempo.

Todavia, não há como afastar esses conceitos das realidades hodiernas. Nesse sentido, destacando a afinidade (ou mesmo a íntima relação) entre os aspectos citados, a saber, o neoliberalismo e sua conduta quanto ao empresariamento, evidenciam-se as alterações quanto às inovações presentes na educação do século XXI.

A inovação e o empreendedorismo passam a ser imperativos do nosso tempo, pois possibilitam que o jogo neoliberal funcione a partir da maximização da produtividade dos sujeitos e das instituições. Perder e recomeçar faz parte do jogo; ficar parado significa ser deixado para trás; ter a formação mínima e ou máxima não é sinônimo de empregabilidade. A própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é a do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, e a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo de toda a vida (KLAUS, 2017, p. 347).

Destaca-se, assim, que o foco do momento histórico neoliberal repousa na produção e na criação de resultados. A principal palavra, nesse sentido, é mercado. A situação, de uma maneira geral, corresponde ao sujeito empresário de si, ao fomento ao individualismo com foco no retorno em cada investimento, na lógica da concorrência e da performatividade.

Diante dessa perspectiva de investimento e retorno, Dardot e Laval postulam:

A palavra-chave, mercado, ainda é a mesma do pensamento liberal tradicional, mas o conceito que ela designa mudou. Não é mais o de Adam Smith ou o dos neoclássicos. É um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros. A coordenação não é estática, não une seres sempre iguais a si mesmos, mas produz uma realidade cambiante, um movimento que afeta os meios nos quais os sujeitos evoluem e os transforma também (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139).

Ademais, entende-se que não somente os objetos e processos sofreram alterações no mercado atual, mas também as pessoas e a sua formação, que correspondem a um novo objetivo e função. É nesse sentido que a atuação docente sofre grandes impactos com o empresariamento, pois esse processo, nos moldes nos quais se encontra, obedece e responde a todo um conjunto de ações pressupostas e alimentadas pela racionalidade neoliberal. Tais ações têm foco na formação de sujeitos adaptáveis às constantes mudanças sociais e à lógica de mercado.

#### **4.2 Os Impactos do Empresariamento: em Foco, os Docentes**

Para atender aos intentos de uma nova política e de metas educacionais, os docentes precisam atender às novas demandas, que estão em sintonia com uma ideia de profissionalismo e formação de profissionais. Com a mudança dos objetivos, devem também ser alteradas as formas de ensinar, os conteúdos, as demandas, as avaliações – e tudo isso afeta objetivamente o trabalho dos docentes.

Assim, essa grande quantidade de novas solicitações expõe os professores a um novo nicho mais extenso de trabalho. Nesse sentido, Garcia, Hypolito e Vieira, explicam que:

Este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto da globalização. As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Entretanto, estudos mostram que, apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações de um currículo nacional, tais como os PCNs, colocam os docentes numa “camisa-de-força”, como se estivessem “ensinando numa caixa fechada”. Essas práticas, mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão, sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Desse modo, entende-se que há uma necessidade de formação dos profissionais da educação, em especial os docentes, para corresponder a essa nova realidade social educacional. Em grande parte do processo de formação, essa realidade já tem se efetivado, pois há inúmeras formações público-privadas que administram e promovem a formação de docentes com base nos intentos da formação profissional.

Sobre esse entendimento de profissionalismo na perspectiva de mercantilização, Ball (2012, p. 35) explica que “o profissionalismo só tem sentido no quadro de uma racionalidade

substantiva”. Assim, essa prática não se refere, exclusivamente, às tentativas de redefinir a profissão, mas sim de uma busca por adequações aos modelos exigidos pelos diferentes cenários educacionais. Ball (2012, p. 35) ainda acrescenta que “[...] com todos os perigos modernistas que existem, vou me referir ao profissional pré-reforma – como um profissional autêntico”. (BALL, 2012, p. 35). Dito isso, vale esclarecer que esse profissional autêntico seria aquele que atende aos propósitos educacionais que são constitutivos da instituição escolar.

Porém, a escola tem sido adaptada às novas necessidades educativas em relação às demandas do mercado, que são externas à escola, mas que dominam o sistema de currículo e reestruturação educativa. Como exemplo desse modelo de adaptação exigido da escola brasileira, têm-se os exames nacionais de padronização de resultados, que orientam um ensino uniforme (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Consoante os referidos autores, esse modelo de padronização “[...] é a própria negação da autonomia docente” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 104). Há então uma crítica à forma como o processo se dá, excluindo os docentes do planejamento desse novo modelo, mas os colocando na linha de frente, sobrecarregados com as respostas aos planejamentos realizados por outros.

A questão financeira, assim, fica no cerne da questão da escola e da educação como um todo, que passa a ser voltada para a economia, empresas, mercado e salário. Laval postula então, que:

Não se trata de apenas aumentar os níveis de competência dos assalariados, é necessário, ainda que toda a educação recebida tenda a levar melhor em conta o “destinatário do serviço”, a saber, a empresa. Em uma sociedade de mais em mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de “incerteza” crescente. A nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecido aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incerteza” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos. (LAVAL, 2019, p. 16).

É preciso compreender as implicações desse processo, que uniformiza o currículo e permite que todos o sigam da maneira como acharem a mais adequada. Metaforicamente explanando, a ideia (imposta) é a construção de um produto; mas todos possuem a “liberdade” para construí-lo, desde que, ao final do processo, o produto estipulado esteja pronto, atendendo a alguns pressupostos mercadológicos – que já colocam a liberdade de escolha sob suspeita – e a um conjunto de indicadores educacionais. Nesse sentido, o entendimento é de uma contradição de propostas:



Essa aparente contradição mostra que, simultaneamente às proposições de aumentar a autonomia escolar – pelo menos discursivamente –, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico, o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar. Neste sentido, parece ficar claro que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto sobre o trabalho docente. Com efeito, é preciso debater o impacto dessas políticas de reestruturação educativas sobre o trabalho docente, analisando o processo de trabalho, investigando suas condições de trabalho e, em especial, os processos de intensificação do trabalho. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 104).

Como podemos observar, no fragmento anterior, essa contradição entre os discursos emitidos pelas empresas e a prática efetiva da educação não se limita apenas ao processo de formação continuada; encontra-se na própria gênese da ideia de uma formação de qualidade. Assim, conforme os autores, a pauta sobre as políticas de reconstrução está sempre associada ao trabalho docente, visando alcançar os interesses próprios. Os docentes, então, estão num momento de privatização da autonomia de ações de planejamentos, pois qualquer criatividade e inovação deve corresponder ao modelo e ao objetivo que estão preconizados e estabelecidos, quando os materiais já não estão todos prontos (questão do apostilamento). Hypolito, Vieira e Pizzi, detalham que as mudanças referidas são fulcrais no processo de ensino, Desse modo:

Essas mudanças afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar. Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 108).

Como visto, essa nova forma de pensar e conceber o ensino altera toda a estrutura do trabalho com a educação. São alterações que movimentam a dinâmica dos sujeitos envolvidos e que posicionam os docentes a partir do discurso da falta e pautam a prática pedagógica a ser desenvolvida.

O privado não está servindo ao público, como descrito, mas sim o público está sendo moldado aos ideais privados, conforme seja mais viável adaptar tal realização. É evidente que há um compasso entre o privado e o público, na medida em que consideramos que a gerência do setor público está, em grande parte, em acordo com a gerência do privado, devido ao fato de os gestores,

na maioria dos processos, serem os mesmos beneficiados de ambos os lados. Nesse contexto, Ball postula um entendimento acerca do como essa relação público-privada vem se estabelecendo.

S.J.B. – Dentro disso tudo, é possível identificar basicamente três tecnologias políticas sendo utilizadas, desde Thatcher: a primeira é a “forma de mercado”, criando oportunidades para a “escolha” e para a “competição”, seja no interior dos serviços públicos já estabelecidos ou introduzindo a concorrência de fornecedores privados de serviços públicos. Ao lado disso, vemos também a introdução de formas de gestão que, por meio do fortalecimento do poder de controle dos gestores, fazem as instituições funcionarem de modo *eficaz e eficiente* de acordo com o modelo das organizações empresariais, isto é, de maneira a incentivar o engajamento de todos nesse processo de competição. Estas duas tecnologias políticas são complementadas por uma terceira tecnologia, que eu chamei de “*performatividade*” que consiste no desenvolvimento de medidas, de indicadores baseados em “sinais de mercado”, mas que funcionam também como meio de o Estado controlar e definir metas para o gerenciamento e monitoramento do setor público. Isto é, servem também como base para o estabelecimento de novos contratos que vão permitir que os serviços públicos sejam ofertados (ou não) por fornecedores privados. (BALL, 2013, p. 461 grifos do autor).

Sobre essa afirmativa de Ball (2013), é possível colocar três palavras no centro das discussões: *eficaz, eficiente e performatividade* – e considerá-las como os pilares de uma parceria entre público e privado que visa o fortalecimento dos métodos e meios de controle de uma educação de “qualidade”.

Esse gerenciamento empresarial se estende às escolas no momento presente da educação, em relação ao empresariamento educacional. Assim, Laval diz que:

A representação da educação trazida pelo neoliberalismo pode parecer uma simplicidade bíblica: como toda atividade, ela é assimilável a um mercado competitivo no qual as empresas, ou quase empresas, especializadas na produção de serviços educativos, submetidos a imperativos de rendimento, pretendem satisfazer os desejos de indivíduos livres nas de suas escolhas, pelo fornecimento de mercadorias ou quase-mercadorias. Essa concepção quer fazer com que as instituições admitam naturalmente que devem. Doravante, ser “gerenciadas” pelas demandas individuais e necessidades sociais de mão-de-obra, e não por uma lógica de política de igualdade, de solidariedade ou de redistribuição em nível de nação na escala do território nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada como um bem capital (LAVAL, 2019, p. 89).

Nesse sentido, com as considerações de Laval (2019) sobre uma educação neoliberal, fica clara a noção de correspondência da escola aos ditames do mercado e do capital – e, nessa mesma lógica, a possibilidade do seu gerenciamento de acordo com os objetivos de mercado. Essa visão de gerenciamento é tão clara que a própria sociedade está assimilando-a, pois colocar os filhos em uma escola com resultados altos em aprovações em universidades, fazer cursos

com alta margem de salário, ou atividades afins, torna-se um claro investimento em uma possível ascensão social. (LAVAL, 2019, p. 90).

Dessa forma, destaca-se uma noção mais geral: a questão da performatividade e do gerenciamento do referido processo de mercantilização da educação. A esse respeito, Ball postula que

Performatividade e gerenciamento, então, são duas das tecnologias políticas principais de reforma da educação. Tecnologias políticas implicam a implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder em funcionamento. Vários elementos díspares são inter-relacionados nessas tecnologias envolvendo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, processos de motivação e mecanismos de reforma ou terapia (BALL, 2012, p. 38).

Ainda sobre performatividade e gerenciamento, Ball (2012), por meio do apontamento anterior, ajuda-nos a compreender como esses aspectos podem interferir tão diretamente no processo de empresariamento da educação. Assim, os aspectos atuais que envolvem essa dinâmica estão diretamente ligados aos docentes, por exemplo: os suportes de ministrar aula, de produção de materiais, de oferecimento dos conteúdos, de percursos formativos, dentre outros aspectos mais gerais que envolvem a gestão total do processo de educação.

Como importante mudança para corresponder às preocupações quanto a essa centralidade do empresariamento, vemos a questão docente. O papel do professor é afetado, bem como sua identidade e a forma de se entender como docente, por meio das imposições a que deve atender, ou mesmo de orientações que estabelecem se ele corresponde ou não ao que significa sucesso e êxito, conforme a nova estruturação educacional. Diante desse novo contexto, Ball explica que o docente é afetado nesse processo de diversas maneiras:

S.J.B. – Eu penso que no contexto dessas mudanças na natureza dos processos de educação e do sentido da educação, o papel, a posição, as oportunidades e também a sensibilidade profissional dos professores foram profundamente modificadas. E isso, de novo, ocorre no sentido subjetivo e no sentido econômico. Dentro dessa arena mercadológica, especialmente a que convida à participação do setor privado, sabe-se que os gastos com salários representam o custo principal dos “prestadores de serviços” de educação escolar. Daí que se for possível introduzir a “flexibilização salarial” daqueles que desempenham os papéis e as tarefas do ensino, então também cresce a oportunidade de lucros, por meio da oportunidade de reduzir os salários. É por isso que uma das coisas que nós temos visto em todo o mundo, sob variadas formas, é o desenvolvimento de políticas de “flexibilização salarial”, políticas que operam contra os movimentos dos sindicatos, políticas que mudam as formas e rotas de acesso à educação. De variadas formas são criadas oportunidades para empregar professores na base de “contratos” ou, ainda, contratar professores

com baixos níveis de qualificação, o que permite, então, aos prestadores de serviços privados reduzirem os custos dos salários dos professores e, portanto, construir oportunidades de lucro. (BALL, 2013, p. 463).

A forma como o docente se vê e é visto nesse atual panorama econômico da escola é uma das maiores mudanças que se pode perceber. O professor, nesse cenário contemporâneo, é um fator e um componente essencial de uma soma de elementos que não produz um bom resultado sem esse profissional, em acordo com os objetivos propostos.

Dentro desse processo atinente às mudanças na docência, falta a participação e opinião do personagem central, o docente. Como ele se constitui diante desse novo panorama de trabalho? Como se configura enquanto classe, grupo? Quais são os principais saberes da docência? Afinal de contas o professor é o profissional da educação por excelência. Garcia, Hypolito e Vieira postulam que a identidade do professor é constituída e constitui aspectos diversos na política, na educação escolar, na prestação de serviço educacional, entre outros aspectos. Assim,

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios. Por outro lado, as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções (GARCIA; HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 47).

As políticas, os salários, os planejamentos gerais da educação nacional, todos eles contribuem para a construção da identidade de classe do professor, pois, a partir deles, os docentes são geridos, reagindo positivamente ou contrariamente. De uma maneira geral, toda a construção do modelo de educação é alterada com a visão neoliberal de empresariamento educacional. Nesse sentido, é preciso destacar que o professor, antes dessas mudanças, era outro, e que tais processos implicam obrigatoriamente modificações diversas de pensamentos sobre a profissão e o fazer docente.

Quanto a essa nova construção de modelo escolar, Laval postula que, “De modo geral, na escola neoliberal, todas as contradições de tipo econômico e social são supostas sobrepujáveis se são colocadas nos postos de comando, não mais o qualitativo, não mais a despesa, mas a eficácia” (LAVAL, 2019, p. 300). É o resultado econômico que comanda a escola. Nesse sentido, “O sistema escolar é forçado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico” (LAVAL, 2019, p. 301). Todavia, o entendimento que se tem de escola é que ela não é uma empresa e que o neoliberalismo é um ataque ao ensino público. (LAVAL, 2019). Na mesma vertente, Dardot e Laval detalham que há uma “[...] mercadorização da instituição pública obrigada a funcionar de acordo com as regras empresariais”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 275).

Os estudos contemporâneos destacam essa posição docente no contexto neoliberal. Consoante as pesquisas de Garcia, Hypolito e Vieira a própria forma de se ver como professor foi alterada, pois a própria expectativa do professor foi transformada. Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54), “a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções”. Sendo assim, não raramente nos deparamos com situações de empresariamento educacional que estabelecem diálogos, por diferentes âmbitos, mas que viabilizam uma nova forma de pensar educação. É preciso, então, diante de tantas discussões, compreender que os professores são um grupo que tem sofrido mudanças quanto às demandas solicitadas a eles; e que essas mudanças afetam seu trabalho, seu psicológico, principalmente diante de um contexto de grandes mudanças culturais e sociais sobre o papel da escola, sobre a forma de trabalho e a quantidade de atividades a serem realizadas, que acabam por desprofissionalizar a docência.

Um grande esforço tem sido requerido desses profissionais quanto à intensificação de seu trabalho, principalmente no que se refere à reflexão dos alunos, através de currículos e demais aspectos do mercado de trabalho. Mas essas implicações em muito alteram as demandas de trabalho dos docentes, gerando consequências na sua vida laboral, em correspondência a um ideal de “Fabricar docentes auto-administrados, escolhedores e consumidores. Um ideário da educação de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e autoadministrados”. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 109).

Ao se discutirem os impactos do empresariamento educacional na formação docente, a performatividade assume grande parte da centralidade da discussão, tendo em vista o modelo dos profissionais que vai sendo formado por essa vertente de construção do profissionalismo. Entende-se assim que:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste, e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles defendem, encapsulam ou representam o mérito, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação, fazendo “silêncio audível” (BAUMAN, 1991, p. 5 apud BALL, 2012, p. 37).

Sendo assim, como pontua Ball (2012), a formação docente encontra-se voltada aos modelos empregatícios educacionais na contemporaneidade; constrói todo um percurso novo que atende ao neoliberalismo, com o objetivo de corresponder a uma estrutura de mercado, tanto dos profissionais quanto dos objetivos que eles devem atingir.

Nesse sentido, conforme Ball, “O gerencialismo tem sido o mecanismo-chave na/para a reforma política e reengenharia cultural do setor público nos países do Norte nos últimos 20 anos. O gerenciamento trabalha para incutir performatividade na alma do funcionário”. (BALL, 2012, p. 38). Essa performatividade está intrinsecamente ligada ao modo de agir, à atuação, ao desempenho de alguém em alguma atividade. Isso é o que tem sido objetivado pelo mercado, que dita as regras de formação desses profissionais.

O que se entende, mediante o que vai sendo delineado pelo referido autor, é que um conjunto de estratégias e novas formas de construir o modelo de profissionais tem sido organizado; destaca-se então que: “Gerenciamento e performatividade são, portanto, as irmãs feias da reforma – elas empregam as disciplinas gêmeas da prova e do imperativo no esforço direcionado à ordem e à clareza. Estas são tecnologias incansáveis e orientadas para o futuro”. (BALL, 2012, p. 38). O futuro, nesse cenário, é especificamente direcionado à questão do mercado de trabalho; por isso, a formação de profissionais voltados para a área torna-se central.

Em consolidação do referido posicionamento quanto à performatividade, o supracitado pesquisador explica que, “em essência, a performatividade é uma luta pela visibilidade. As informações são coletadas de forma contínua, gravadas e publicadas – muitas vezes na forma de tabelas comparativas de classificação. A performance também é monitorada por avaliações de pares, visitas e inspeções”. (BALL, 2012, p. 40). Dessa forma, os dados alcançados por esse novo modelo de pensar a formação docente não escondem os seus resultados. Essa postura é válida exatamente porque, para manter suas parcerias, as instituições necessitam apresentar bons números. Assim, o forte crescimento desse processo nos últimos anos é também reflexo dos resultados que são compartilhados e que, conseqüentemente, tornam essa prática conhecida por muitas outras pessoas.

A performatividade está em voga e sendo requerida em tempos pós-modernos de mercado de trabalho. Trata-se de um conjunto de metas profissionais estabelecidas por uma sociedade neoliberal que, cada vez mais, retém as possibilidades de livre escolha. Segue assim um retrato do que a performatividade é. Em reforço ao esclarecimento quanto à performatividade, Ball postula que:

É o efeito generalizado de visibilidade e avaliação penetrando o modo como pensamos sobre a nossa profissão que faz o trabalho de performatividade. Não raramente os requisitos de tais sistemas trazem à existência práticas inúteis ou, de fato, prejudiciais, que, contudo, satisfazem aos requisitos de desempenho. Dentro do modelo de avaliações, comparações e incentivos relacionados ao desempenho, indivíduos e organizações farão o que for necessário para exceder ou para sobreviver (BALL, 2012, p. 41).

Diante do exposto, percebe-se que o atual modelo de formação dos docentes atende a uma racionalidade neoliberal, voltada para os ritos econômicos, com o foco em uma contínua formação que não atende aos modelos de uma formação integral; ou seja, a formação está focada em questões de metas a serem atingidas, e não especificamente à questão da formação humana multidisciplinar. Assim, “A performatividade depois reage profundamente no nosso senso de eu e em nossa autoestima. Ela convoca uma dimensão do estado emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade – ela incide pesadamente sobre a culpa e a responsabilidade”. (BALL, 2012, p. 41). Essa performatividade na educação desconstrói a história da profissionalização docente, que pressupõe um professor com autonomia.

Entende-se que há um gerenciamento, inclusive, do modo de proceder e lecionar docente. É nesse sentido que a performatividade, como resultado de um empresariamento educacional, pode, em muito, causar problemas à boa proposta de formação continuada de professores – e, conseqüentemente, à educação em geral.

Tendo apresentado as bases teóricas da presente investigação, passo agora para o capítulo analítico.

## **5 ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS SEUS RELATÓRIOS ANUAIS**

Se a sociedade é o verdadeiro educador do educador, sua ação se exerce sempre concretamente, isto é, no tempo histórico, no momento pelo qual está passando seu processo de desenvolvimento. Por isso, em cada etapa do desenvolvimento social, o conteúdo e a forma da educação que a sociedade dá a seus membros vão mudando de acordo com os interesses gerais de tal momento. (PINTO, 2010).

Conforme apresentado anteriormente, os caminhos metodológicos envolveram a análise documental dos relatórios da FL de 2002 a 2018, que será apresentada neste capítulo. No percurso investigativo, dividi os achados da pesquisa em duas categorias analíticas, que serão apresentadas em duas seções: (1) identificação e caracterização da Fundação Lemann através da análise das suas formas de atuação no meio educacional; (2) análises sobre a formação continuada de professores e discussão correlata, relativa aos investimentos financeiros nessa direção realizados pela FL. A analítica dos relatórios se deu a partir das lentes teóricas já apresentadas no capítulo anterior.

### **5.1 Sobre a Atuação da Fundação Lemann na Área da Educação**

Conforme já mencionado, a Fundação Lemann é apresentada no site como uma organização que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação. Para embasamento de políticas públicas no setor, realiza pesquisa e oferece formação para profissionais da educação e evolução de lideranças em áreas diversas.

Na análise inicial dos relatórios, parti das seguintes indagações: quais são as particularidades dos projetos voltados para a educação? Por que a gestão ocupa um lugar de destaque pela Fundação Lemann? Já que a FL tem como um de seus escopos de atuação a formação continuada de professores, por que o investimento nesta qualificação não se mostra na leitura dos referidos relatórios? Organizando-os em três blocos para um melhor detalhamento.

No Quadro 6, apresento o bloco inicial com o cenário de seis documentos emitidos pela FL divididos em blocos de apresentação, que foram analisados no decorrer do presente capítulo, a partir das duas categorias analíticas já mencionadas:



Quadro 6 - Relatórios anuais do período de 2002 a 2007

<b>Projetos de 2002 a 2007</b>			
<b>Ano</b>	<b>Projetos</b>	<b>Investimento</b>	<b>Nº de beneficiados/ resultados</b>
2002	Vitae	Informação ausente	Informação ausente
	Brascari	Informação ausente	Informação ausente
	Ismart	Informação ausente	Informação ausente
2003	Brascari (Segunda chance)	Informação ausente	182 alunos
	Vitae (Programa de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico)	US\$ 295.500	7 escolas, 5.804 alunos
	Escola campeã	US\$ 307.000,00	7 cidades de 7 estados, 6.900 alunos
	Programa de Desenvolvimento Integral de Talentos de Baixa Renda	Apoio material	107 Alunos
	Gestão para o Sucesso Escolar	Capacitação para diretores de escolas públicas/ US\$ 412.000,00	160 escolas municipais e 40 estaduais
2004	Gestão para o Sucesso Escolar	Capacitação para diretores de escolas públicas / US\$ 1.200.000,00	160 escolas municipais e 40 estaduais, 101.802 alunos
	Curso de Formação em Gestão Escolar	US\$ 40.000,00	Informação ausente
	CONSED – Grupo de RH	US\$ 38.000,00	27 secretarias de educação
	Projeto Escola Campeã – IAS	US\$ 162.000,00	13 secretarias de educação, 3.000 alunos
	Curso de Formação em Gestão Escolar	Curso de pós-graduação para gestores de escola pública – 50% de bolsas	64 diretores, 70.000 alunos para o ano de 2006
	CONSED – Grupo de RH	US \$ 39.000	Informação Ausente
		US\$ 76.000	Estado do Tocantins, que teve um aumento no rendimento de 14% em linguagem e 7% em matemática

2004	Estudos de caso	US\$ 16.400.00,00	O programa patrocinou 201 projetos
	Estudos de caso	Em 2005, duas oportunidades de construção de casos foram identificadas, levando a um investimento de US\$ 76.000,00. Os alunos de graduação em Economia e Administração do Ibmecc-SP estudaram as características de gestores que participaram da primeira edição do projeto Gestão para o Sucesso Escolar (GSE).	
2006	Gestão para Sucesso Escolar	US\$ 547.303	77 municípios, 381 diretores (SP, TO, CE), 252.382 alunos
	Formação do Gestor Escolar	50% de bolsas	62 diretores, 70.000 alunos
	Estudos de Caso	Informação ausente	Estado do Tocantins
2007	Gestão Para Sucesso Escolar	Capacitação para diretores de escolas públicas	1 município (CE), 17 diretores/ 12.383 alunos
	Estudos de caso e seminários e Prêmio de Jornalismo	Informação ausente	4 seminários + elaboração e distribuição do Guia de Sobrevivência para Jornalistas que escrevem sobre Educação
	Lemann Fellowships e Swiss International Teacher's Program	O Lemann fellowships oferta bolsas de estudo (sem quantidade definida) na Universidade Harvard; O Swiss International Teacher's Educação continuada para professores da rede pública de língua inglesa.	Sobre o Lemann fellowships (informação ausente) Sobre o Swiss International Teacher's 4 professores em 2007
	Investimento direto em escolas	Informação ausente	2.027 alunos

Fonte: Adaptado de Fundação Lemann (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007).

Neste primeiro bloco de relatórios, eles foram organizando as informações inicialmente com um modelo de apresentação, através de um texto corrido e curto (o do ano de 2002) e com o traçado diagnóstico dos principais problemas enfrentados pela educação pública e dos avanços alcançados. A partir do ano de 2003, os relatórios foram apresentados num formato de portfólio e redigidos em duas línguas: português e inglês. Há informações gerais sobre a fundação, bem como dados mais detalhados. Vê-se uma ampliação de fronteiras e dos projetos, olhando para outros países – ou ao menos é isso que pretendiam –, o que nos remete a uma intenção de prospecção. Nas páginas iniciais, sempre há uma mensagem do presidente, que, obviamente, tem a intenção de enaltecer a imagem do criador da fundação, enquanto bom gestor e redentor, um herói que busca salvar a educação brasileira.

Os relatórios se baseiam em concepções de educação como investimento, como desenvolvimento de potenciais, otimização de resultados e desenvolvimento da competitividade, deixando transparecer que essas concepções são as soluções para as desigualdades sociais e o desenvolvimento do país, conforme expresso no relatório elaborado em 2003, ao se indicar o que move a Fundação Lemann:

O Brasil é maravilhoso;  
 Sua carência na área educacional é enorme;

3. Se **não transformarmos** esta situação, **não seremos competitivos** como nação, nem diminuiremos o **desnívelamento social** da população brasileira;
4. Acredito em pessoas motivadas, preparadas e buscando oportunidades, como também no **bom gerenciamento** e medição de qualquer projeto. Toda a minha **carreira empresarial** foi baseada nisto;
5. Se conseguirmos introduzir no ensino público e na educação em geral o princípio de **foco em resultados** para termos mais oportunidades com **boa gestão**, estaremos efetivamente contribuindo para o aperfeiçoamento da instrução no país;
6. Até alguns anos atrás, acreditava que cumprindo bem minha **vocação de empresário** estaria devolvendo ao país as oportunidades que ele me proporcionou. Ultimamente, cheguei à conclusão que poderia tentar fazer mais do que **ser somente um bom empresário**;
7. A Fundação Lemann é o **veículo** que está tentando fazer mais, devolver mais para a sociedade e para este país maravilhoso;
8. A atuação da fundação sempre será uma gota dentro das necessidades do país, mas espero que seja uma gota efetiva. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 10, grifo nosso).

Mediante esse discurso, entende-se a conexão que o capitalista faz entre desenvolvimento econômico e educação, atribuindo as desigualdades e tensões sociais à ineficiência educacional. É considerável recordar que, quando a situação não corresponde a classes de competidores, a forma de produção pura e perfeita é considerada uma anomalia que impossibilita a harmonia preconcebida entre os agentes econômicos (DARDOT; LAVAL, 2016), mesmo porque a racionalidade capitalista em que vivemos, extremamente exploratória, é o que sustenta tais desigualdades sociais.

Os relatórios de 2002 e 2003 apresentam as primeiras parcerias formadas e os projetos priorizados, como: Vitae, foco em desenvolvimento da qualidade de ensino profissionalizante no país; Brascri, aumento da inclusão social e da empregabilidade dos jovens brasileiros; e Ismart, educação de qualidade para crianças com habilidades especiais – projetos esses com investidas nos anos posteriores. Porém, mesmo reconhecendo todos os aspectos citados pela própria FL para a qualificação da educação, ainda sim declaram que o favorecimento, no momento inicial, está voltado para a estratégia de investimento que prioriza a gestão de

recursos humanos e materiais para melhorar o aproveitamento dos recursos financeiros. Em observância à descrição, esses três projetos são focados principalmente no desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho, o que significa dizer que têm a intenção de formar mão de obra qualificada, e não necessariamente educação de qualidade, que vai muito além de habilidades específicas.

Analisando essa subsequência de anos, encontramos contradições quando foi promovido pela FL um discurso de que existia uma certa urgência na melhoria da qualidade e equidade da educação, que garantisse ensino universal para estudantes do ensino médio, sugerindo aprimoramento dos meios de avaliação e monitoramento de desempenho e aprendizagem, bem como recomendando o melhoramento da qualificação *dos docentes e profissionais da educação* e dos recursos de infraestrutura escolar. Aponta que seria necessária a aplicação de gestão por resultados, com foco em planejamento e clareza de objetivos.

A partir disto, observa-se que as ações desenvolvidas pela FL, em seus primeiros anos, apresentam uma crença relativa à educação através de lentes em que se permite compreendê-la como investimento, como desenvolvimento de potenciais, otimização de resultados e desenvolvimento da competitividade, deixando transparecer que são essas as soluções para as desigualdades sociais e o desenvolvimento do país.

Segundo Sahlberg (2013), o sentido de equidade na educação é presumido por muitos de forma contestável, pois é um equívoco pensar que a aprendizagem de todos os estudantes, adquirida através da mesma matriz curricular e com o alcance de resultados semelhantes de conhecimento, equivale a uma educação de qualidade. Para Sahlberg, “a equidade na educação significa que todos devam ter acesso à educação de alta qualidade, independente de onde moram, de quem são seus pais ou da escola que frequentam.” (SAHLBERG, 2013, p. 103). Ainda na perspectiva do autor, cabe atentar-se para o que traz no livro *Lições Finlandesas 2.0* (SAHLBERG, 2013): um entendimento sobre como as reformas educacionais vêm apresentando a possibilidade de ser construído um espelho alternativo àquele que é predominante em alguns países com racionalidade neoliberal. A obra elucida que as reorganizações lançadas pelo mercado, focadas em competição e privatizações, não são os principais investimentos na forma de melhorar a qualidade e a equidade na educação. Não obstante, o autor afirma que:

Como reação a ênfase exagerada no ensino baseado em conhecimento e na prestação de contas por meio de teste, autoridades no mundo estão considerando formas curriculares, introduzindo novos métodos de prestações de contas e aperfeiçoamento da liderança educacional a fim de encontrar abordagens instrucionais alternativas que promovam aprendizagem produtiva necessárias nas economias de conhecimento. Em vez de se focar em apenas

uma instituição, as reformas educacionais estão começando a incentivar redes de escolas e comunidades. (SAHBELRG, 2018, p. 203).

Em consonância com os pressupostos de Sahlberg (2013), Laval (2019) pontua que “quer que se admita como evidente que as instituições sejam ‘conduzidas’ pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional”. (LAVAL, 2019, p. 251). Tal afirmação nos revela um entendimento sobre a existência de um conflito entre duas lógicas muito distintas e inclusive divergentes: a igualdade de oportunidades, que também produz um aumento na qualidade do aprendizado, e a educação e o conhecimento entendidos como mercadorias, fatores de produtividade econômica. É preciso que o Brasil combata essa desigualdade de acesso, permanência e “sucesso” escolar, porque condições dignas e iguais de ensino são direitos fundamentais de toda a população.

Nos relatórios propositivos, a Fundação apresenta uma recorrência na apurada ideia de que é indispensável uma transformação na educação, posterior a uma inclinação à compreensão dos condicionantes do ensino público no país e do nicho em que deveria atuar. O vão identificado concerniu a melhoria da qualidade de gestão dos sistemas públicos de educação e formação de suas lideranças. De acordo com o Relatório Anual de 2003,

Esta é uma escolha natural para um Conselho formado por pessoas com vivência no uso dos princípios de qualidade e na lógica de que todo recurso deve ser otimizado de forma a se obter o máximo com o que está disponível (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003, p. 12).
---

Segundo Laval, “Os defensores mais genuínos do neoliberalismo escolar insistem muito na importância de um verdadeiro líder à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar” (LAVAL, 2019, p. 251), ou seja, contam com um iniciador que tenha a capacidade de condução do seu grupo de trabalho, responsabilizando-se pela elaboração do valor econômico para a corporação. Ainda nesta perspectiva, o autor traz um despertar quando afirma que “temos que considerar, por baixo das palavras pomposas, os verdadeiros objetivos de poder, as crenças e estruturas políticas, as estratégias dos “atores” e, em particular, da alta administração”. (LAVAL, 2019, p. 290).

O que se percebe, mais uma vez, é que o discurso gira em torno de qualificação pessoal de alunos e bom gerenciamento dos recursos humanos e financeiros. Segundo o relatório, não existe mais a necessidade de explicar o papel da educação pública de qualidade para o desenvolvimento social e econômico. Subtende-se que a educação de qualidade é a única solução

para o desenvolvimento de qualquer país; no entanto, não há consenso sobre como garanti-la. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2004). Em linhas gerais, o que está em foco, de acordo com o relatório, é o desempenho dos gestores e dos alunos; há preocupação com a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e com a formação de gestores que atendam às demandas solicitadas pela Fundação, levando em consideração uma lógica empresarial. No que se refere à inquietação da pesquisa, a formação continuada do professor e a sua atuação em sala de aula ainda não foram pautados nos relatórios analisados no quadro anterior.

Nesta perspectiva, a prestação de contas intenciona contribuir com os atores do sistema educativo, propiciar uma continuidade a um ambiente em constante evolução, instigar a tomada de decisões, dar satisfações à sociedade civil sobre a gestão da escola e assumir as responsabilidades do cargo recebido. Com isso, a autonomia e a participação estão sendo usadas para ocultar um processo de desabilitar o dever governamental; a educação assume um caráter mercadológico, empresarial, visando à eficiência, pois, apesar de se tratar da educação pública, é a lógica de mercado que orienta sua gestão, principalmente por se acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo que o Estado.

Embora se manifeste o discurso inicial em torno principalmente da qualificação do professor, para alcance de uma educação mais qualificada, nos anos subsequentes, que serão analisados mais adiante, não se fala de que forma a formação continuada de profissionais afeta a qualidade da educação, nem se abordam seus benefícios na prática. Afirma-se que, ano a ano, os profissionais da educação fazem cursos de aperfeiçoamento; no entanto, na prática, os déficits anunciados parecem continuar. Os apontamentos são generalistas e não levam em consideração, por exemplo, as especificidades das diferentes regiões do país.

A seleção dos “melhores alunos” e das “melhores escolas” não atende à ideia de equidade educacional; muito pelo contrário, diz respeito a uma educação não inclusiva e nada democrática. Os projetos de atuação voltados para a cultura de gestão por resultados valorizam a utilização de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho – *foco em resultados e obsessão por avaliação* –, com investimentos estratégicos no sentido de igualar o desempenho de alunos brasileiros ao de países mais desenvolvidos nos sistemas internacionais de avaliação da aprendizagem:

Os resultados de avaliação de desempenho dos alunos brasileiros simbolizam a baixa qualidade do ensino oferecido no país. As sucessivas avaliações do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – INEP/MEC) mostram que, embora o desempenho médio dos alunos esteja melhorando, ainda está muito abaixo do que é esperado (FUNDAÇÃO LEMANN, 2004, p. 8).
--

Assim, é com base nessas afirmativas que a própria FL admite que as avaliações, a nível nacional, são utilizadas como instrumento modelador para justificar as ações de investimentos que são estratégicos, no sentido de igualar o desempenho de alunos brasileiros ao de países mais desenvolvidos nos sistemas internacionais de avaliação da aprendizagem. De acordo com Sahlberg (2013), a reforma educacional pautada em resultados, conhecida por volta dos anos 1980 e abraçada por políticas educacionais baseadas em padrões na década de 1990, iniciou em países anglo-saxões. Essas reformas focaram na aprendizagem dos estudantes e no desempenho das escolas.

Os indicadores se naturalizam entre os legisladores e reformistas educacionais. O estabelecimento de padrões de desempenho claros – e de maneira satisfatoriamente elevada para escola e professores – traria evoluções na qualidade dos resultados almejados, conseqüentemente transportando elementos recorrentes em políticas públicas educacionais. Os indicadores de qualidade e de avaliações em larga escala têm o objetivo de melhoria da “qualidade” dos sistemas educacionais, sendo apontados como fator de desenvolvimento de países que buscam se inserir e se manter no contexto de globalização econômica.

Neste movimento, é pertinente considerar o percurso que esta conjuntura conduz. Sobre isso, Sahlberg (2013) afirma que:

Como reação a ênfase exagerada no ensino baseado em conhecimento e na prestação de contas por meio de testes, autoridades no mundo todo estão considerando formas curriculares mais dinâmicas, introduzindo novos métodos de prestação de contas e aperfeiçoamento da liderança educacional a fim de encontrar abordagens instrucionais alternativas que promovam a aprendizagem produtiva necessária nas economias do conhecimento. Em vez de se focar em apenas uma instituição, as reformas educacionais estão começando a incentivar redes de escolas e comunidades. (SAHLBERG, 2013, p. 200).

Como percebemos, Sahlberg (2013) chama atenção para uma ênfase na reforma educacional que vem ganhando espaço em diferentes esferas. Assim, dentro deste setor de ampliação educacional mundial, a criticidade deve estar em voga nos consumidores diante das evidências e das pesquisas disponíveis.

Observamos, nos projetos apresentados anteriormente, a centralidade da inovação, da pesquisa como insumo para políticas públicas e da formação de lideranças de forma enfática, para ampliar as investidas da FL e alcançar suas intencionalidades no contexto educacional. O pressuposto desses processos é a existência de uma “regulação” para elevar a qualidade. Laval reitera que “a ideologia liberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos”. (LAVALL, 2019).

Por conseguinte, é possível identificar os movimentos mencionados por Laval nas ações apresentadas nos referidos relatórios, que apresentam também a continuidade com as parcerias, buscando cada vez mais fortalecer e ampliar essa coparticipação, além das aplicações na gestão. Nesse sentido, o Instituto Gestão Educacional (IGE) tem uma identidade organizada da seguinte forma:

Missão: Contribuir para fazer do Brasil um país equitativo e mais competitivo, melhorando o desempenho dos alunos de escolas públicas a partir de uma gestão escolar mais eficaz; Visão: Estabelecer-se como referência entre os investidores sociais privados – nacionais ou estrangeiros – na gestão da educação pública e, desta forma, atrair novos recursos para a área; Estratégia de Negócio: Estimular, medir, alavancar e promover o aprimoramento da gestão escolar pública; Crenças e Valores: Todo processo é mensurável: medimos tudo o que fazemos; Foco é fundamental para obter excelência e resultados relevantes: nos engajamos apenas em um número reduzido de projetos; Bons exemplos estimulam o desenvolvimento e têm um efeito multiplicador na sociedade: nós divulgamos as nossas conquistas; A ética e a transparência são essenciais para construir parcerias proveitosas: nós escolhemos cuidadosamente os nossos parceiros. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2004, p. 8).

Percebe-se o interesse da FL em empregar uma condução habilidosa para atender a uma “nova gestão educacional”, que exige um deslocamento apto a impulsionar esforços capazes de introduzir mudanças e monitoramentos. Sobre esse “novo modelo” de gestão, Laval declara:

“Todavia, a roupagem da nova gestão não engana. Os argumentos baseados nos defeitos do centralismo evidentemente são relevantes, assim como o desejo dos “atores” por mais autonomia. Contudo, o pretexto de descentralizar e desburocratizar, vêm ocorrendo transferências de poder que não correspondem às lógicas oficiais nem sutem os efeitos pretendidos. (LAVAL, 2019, p. 251).

A partir disto, compreende-se uma proximidade com um modelo empresarial, no sentido de que o controle de processos e pessoas (professores e alunos) esteja diretamente relacionado ao mercado de consultorias que apresentam as “soluções” para os supostos problemas educacionais. Isso, na maioria das vezes, significa a melhoria dos indicadores nas avaliações em larga escala.

Os relatórios fazem um movimento de demonstrar dados de avaliações, como os resultados do PISA 2003 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que confirmam o baixo desempenho dos estudantes brasileiros frente a outros países; e tentam, por meio dessa demonstração, justificar a necessidade da atuação da Fundação. No realce dos dados apresentados no respectivo relatório, como indicativos de atuação, percebo que a sua análise traz



considerações tangenciais sobre o que possa ter influenciado os resultados apresentados; parece ser secundarizada a importância das variáveis extraescolares, que impactam na aprendizagem.

É prudente se questionar e despertar sobre tal movimento feito a partir das avaliações externas – se o que está em voga é realmente a qualidade da educação, ou se outros aspectos estão implícitos. Como bem colocado por Sahlberg,

A aplicação de testes padronizados externos e dos sistemas de avaliação escolar para julgar a forma como esses padrões foram cumpridos surgiu originalmente dessas políticas educacionais orientadas por padrões. A padronização parte da ideia de que todos os estudantes deveriam ser educados para atingir as mesmas metas ambiciosas de aprendizagem. Essa noção, por sua vez, levou à prevalência de currículos predefinidos e à homogeneização das políticas curriculares do mundo todo. O Currículo Nacional da Inglaterra nos anos 1990, os Novos Padrões Básicos Comuns do Estado nos Estados Unidos são exemplos de tentativas de levar coerência e qualidade ao ensino e à aprendizagem em todas as escolas. (SAHLBERG, 2013, p. 204).

Assim retratada, nesta perspectiva, a educação não se aprimora pela organização em si das escolas, pelas circunstâncias que estão funcionando e pelo modo como tem sido a qualificação de professores. O movimento vai sendo delineado pela construção de ferramentas de avaliação e pela patente de qualidade, que muitas vezes é divulgada na mídia, já veiculando um alerta para o condicionamento dos recursos recebidos.

Os sistemas nacionais de ensino público custam à sociedade brasileira, no seu conjunto, R\$ 58 bilhões e atendem a quase 60 milhões de alunos, sendo 74% deles no Ensino Básico. No gráfico acima, vemos que, na média, apenas 5,38% destes alunos aprendem o que é esperado para o seu nível escolar. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2004, p. 9).

Esse relato enfático sobre o investimento financeiro feito nas escolas públicas e sobre o retorno da aprendizagem evidencia características do movimento globalizado das reformas educacionais – a prestação de contas (*accountability*), como já mencionado anteriormente à luz de Sahlberg (2013) –, penetrando assim a lógica empresarial no contexto das escolas para dinamizar o seu planejamento, com horizonte de desenvolver um processo de alinhamento das atividades escolares com os resultados esperados, para assim alcançar a expansão mundial.

De acordo com Sahlberg (2013), esse movimento elenca as seguintes características: padronização da e na educação, ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em leituras, matemática e ciências naturais, tomados como principais índices e reformas educacionais. O ensino se volta para os resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem. Sob efeito da anuência de

avaliações internacionais como o Pisa, parametriza-se o desempenho educacional através dessas disciplinas importantes, que regem a aprendizagem dos estudantes e o ensino dos professores.

Pautando-se no foco de resultados, segue a apresentação das ações da FL por meio das investidas e ampliações de seus projetos. Os relatórios de 2005 a 2007 manifestam um cenário de resultados alcançados. É fundamental promover uma mudança de mentalidade, substituindo as práticas meramente burocráticas pela prestação de contas dos resultados; livrando-se de soluções de curto prazo, abraçando a melhoria de indicadores sociais e derrotando a resistência à mudança, tornando os benefícios claros. Isso não é fácil. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2003).

No relatório de 2005, a FL deixa claro que os resultados alcançados por ela se devem às aplicações feitas na gestão educacional, que já se evidencia como uma das suas prioridades.

Nosso programa para ajudar diretores de escolas públicas a melhorar sua gestão habilidades está sendo executado em 450 escolas, mais do que o dobro do número de escolas no ano anterior. Isso foi possível graças a um apoio inicial do Grupo Gerdau, somado ao esforço de cerca de 20 empresários paulistas sob o título Educar São Paulo que então uniu forças, permitindo-nos alargar este programa que irá afetar cerca de 300 mil crianças de escolas públicas. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2005, p. 4).
--

A FL segue sua atuação visando à melhoria da qualidade da educação pública de ensino fundamental e médio no Brasil, de acordo com uma abordagem gerencial, através de projetos próprios, bem como das parcerias, ou seja, da participação em projetos que têm outros proponentes, conforme já mencionado, focando no potencial de jovens brasileiros como investidores em projetos realizados por terceiros. A Fundação acredita que, diante dos fatores individuais e demográficos que influenciam as condições para o aluno estudar, assim como das condições de aprendizagem nas escolas públicas, a gestão de forma mais ampla, através da otimização dos recursos disponíveis, é que vai contribuir para que o aluno desenvolva o potencial máximo. Acreditando nessa premissa, a estratégia do CONSED, para contribuir com os serviços oferecidos pelos associados das secretarias estaduais de educação, analisa de forma sistematizada dados informados pelos estados. No ano de 2006, foram desenvolvidos projetos direcionados para gestores escolares nos estados de São Paulo, Tocantins e Ceará.

De modo geral, o relatório de atividades demonstra que a Fundação direciona seus projetos para duas áreas: gestão escolar e desenvolvimento de jovens – atuando na primeira diretamente e, como parceira, na segunda. É interessante notar a contradição entre discurso e prática da Fundação: apesar de afirmar o tempo todo que busca educação de qualidade com equidade, na prática, ao longo da leitura dos relatórios, é notório que a prioridade é buscar e fomentar somente os melhores, com mais condições de competir no mercado global. Mas, no relatório de 2006, pela primeira vez,

também aparece uma ação voltada para os alunos que não conseguem ter um bom desempenho. Mesmo que seja uma formação técnica específica, há uma preocupação com a melhoria da capacitação desse grupo de alunos e com a sua empregabilidade no mercado de trabalho:

Além da expansão dos projetos e dos investimentos, a realização da Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação – Melhores Práticas na América Latina possibilitou aos integrantes da Fundação um enorme aprendizado sobre a realidade educacional na região e no Brasil e maior interação com públicos diversos”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2006, p. 4).

Com o intuito de atrair mais investidores e interessados pela causa da educação, a FL encerrou a primeira edição do Prêmio de Jornalismo e reuniu em uma conferência, na Bahia, cerca de 200 líderes empresariais, filantrópicos e educacionais da América latina. Também organizou outros seminários para discutir os problemas da educação. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2006). O mais relevante, no ano de 2006, é o aumento no número de projetos e parcerias em diversas áreas. É interessante notar que, diferentemente dos anos anteriores, este relatório não traz as informações sobre os valores financeiros investidos; poucos projetos têm essa informação.

A gestão continua recebendo a priorização; no entanto, passou a realizar também outro projeto que desperta atenção, que é o investimento direto em escolas. No relatório, não aparece o valor investido em relação a esse projeto, sendo que a FL continuou mantendo o programa de doação de bolsas para jovens talentos que se destacam no esporte e em liderança. O critério para seleção desses bolsistas é a meritocracia.

Conforme já mencionado, outro aspecto que pode ser observado é que a Fundação, nos primeiros relatórios publicados, sempre apresentava os valores financeiros investidos em cada projeto. No entanto, em 2006, essa informação esteve ausente em alguns projetos; e, em 2007, são poucos aqueles que têm esse dado; em alguns, esse montante é impreciso, pois é apresentado determinado valor e, depois, mencionado que se refere a todos os anos em que a FL desenvolveu o projeto, por exemplo.

A leitura dos relatórios nos põe em alerta para uma nova forma de regulação, um modo como essa regência vai se compondo dentro dos espaços. A importância da atuação da FL vai se voltando às elaborações de relatórios, base de dados, inspeções e avaliações de eficácia. Em decorrência disto, é importante considerar o que Laval declara:

As múltiplas formas dessa incorporação da educação ao capitalismo global fazem desse espaço e dessa atividade uma esfera de grandes esperanças para as empresas. “Bem superior de consumo” para o economista, a educação é objeto de despesas que crescem mais rápido que o nível de vida nos países

ricos. “Bem de investigação, ela é e será objeto de gastos cada vez maiores da parte das empresas, das famílias, dos Estados, tendo em vista um aumento de rendimento futuro. (LAVAL, 2019, p. 131)

Contudo, essa lógica de paradigma empresarial é defendida pelos legisladores nacionais, por países em desenvolvimento, países industriais, pela OCDE e pelo FMI (Fundo Monetário Brasileiro). De acordo com Sahlberg 2013, “a ideia do Movimento Global de reformas educacional, ou GERM (*Global Educational Reform Movement*) surgiu a partir do crescimento da troca internacional (de informações) de políticas e práticas”. Com isso, compreende-se também a razão pela qual os projetos, os programas e as parcerias que vêm sendo desenvolvidos pela Fundação objetivam introduzir a lógica da gestão por resultados na prática gerencial das escolas participantes, bem como estimular a formação de lideranças participativas, direcionado o foco para aprendizagem dos seus alunos.

No bloco seguinte de relatórios analisados (2008 a 2013), é possível perceber algumas recorrências que previamente já estavam anunciadas na descrição feita pela própria Fundação, pelo foco exposto nas mensagens do conselho, bem como nos investimentos já mencionados repetidas vezes. Porém, existem algumas alternâncias sobre as quais é pertinente fazer algumas ponderações.

As disposições, no que diz respeito ao modelo de publicação das atividades desenvolvidas pela Fundação Lemann, vão se mantendo. O aspecto notado nos anos anteriores, referente à gradativa não publicação de valores investidos nos projetos, agrava-se, e apenas dois projetos apresentam valores precisos investidos. Outro dado interessante observado é que, a cada ano, o relatório apresenta menos informações; e, com o passar dos anos, está ficando cada vez mais resumido. As menções ficam mais voltadas para títulos dos projetos, imagens e dados gerais, sem muito detalhamento. Assim, foram trazidos elementos que pudessem agrupar algumas recorrências e percepções sobre a atuação da FL.

Quadro 7 - Projetos de 2008 a 2013

<b>Projetos de 2008 a 2013</b>			
<b>Ano</b>	<b>Projetos</b>	<b>Investimento</b>	<b>Nº de beneficiados/resultados</b>
2008	Gestão para o Sucesso Escolar	Capacitação para diretores de escolas públicas	69 cidades, 304 diretores, 139.632 alunos, rede virtual que mantém todos os participantes de todas as edições em contato contínuo para troca de informações
	Formação de Orientadores Pedagógicos Educacionais – OPE	Curso de formação	211 diretores do Tocantins
	Credenciamento de Gestores Escolares no Estado do Tocantins	Informação ausente	448
	Disseminação de Melhores Práticas e Políticas em Gestão Escolar	Informação ausente	5 Estudos que resultaram em 7 seminários
	Programa de Gestão e Valorização do Magistério – Consed	Informação ausente	27 secretarias dos estados + DF, criação de um banco de dados com informações sobre o magistério público estadual
	Parceiros Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico	Recursos materiais e técnicos	21 projetos aprovados
	Parceiros da Educação – Escola Estadual Vicente Rao	300 mil	67 Escolas em 9 cidades
2009	Gestão para o Sucesso Escolar	Capacitação para diretores de escolas públicas	512 gestores (Especialização)
	Credenciamento de diretores de escola	Informação ausente	488 candidatos
	Líderes em Gestão Escolar	Capacitação de gestores	Reuniu representantes de secretarias de educação de 152 cidades no seminário em SP
	Disseminação de melhores práticas em gestão escolar	Informação ausente	Vinda de Martin Arnoy e lançamento de seu livro no Brasil
	Boletim da Educação no Brasil	Informação ausente	Produção do Boletim da PREAL no Brasil
	Apoio institucional a organizações de liderança em gestão escolar	Informação ausente	O Consed e as Secret. Educ. criaram um banco de dados com infor. Sobre o magistério público
	Parceria com escolas públicas	Informação ausente	Avanço nas provas do SARESP e participação em olimpíadas.

2010	Cursos on-line	Informação ausente	Informação ausente
	MBA em Gestão Escolar Curso presencial	bolsas integrais (quantidade não definida)	70 (mas nem todos são bolsistas)
	Estudos de caso, seminários e livros	Informação ausente	18.000 livros traduzidos ou patroc. pela Lemann distribuídos gratuitamente para gestores
	Boletim da Educação no Brasil	Informação ausente	Produção do boletim da PREAL no Brasil (11 palestras + 2000 exemplares do boletim distribuídos)
	Site e Seminário Líderes em Gestão Escolar	Informação ausente	Realização do 2º Seminário LGE + material disponível em site
	Parcerias com escolas públicas	1.750.000 (não está claro se é o total ou só em 2010)	3.000 alunos de duas escolas
2011	Curso Gestão para o Sucesso Escolar	Curso de pós-graduação para diretores de escolas públicas	21 cidades (SP), 483 diretores
	Curso Líderes em Gestão Escolar	Curso voltado para a equipe técnica de escolas e secretarias de educação	76 profissionais, na cidade de São José dos Campos.
	Master em Gestão Escolar	Programa de pós-graduação para gestores	77 alunos, sendo 49 bolsistas
	Seminário Líderes em Gestão Escolar	Informação ausente	300 secretários municipais
	Workshops – Aula Nota 10	Informação ausente	1.529 professores e gestores participaram de workshops baseados nos conteúdos do livro Aula Nota 10
2012	Curso Técnicas Didáticas	Workshops Técnicas Didáticas	265 secretarias municipais, 320 professores de escolas públicas
	QEdu	plataforma de dados educacionais do país	400.000 visitantes
	Cursos de Gestão Escolar	Informação ausente	170 diretores e técnicos de secretarias de educação
2013	Curso Técnicas Didáticas	Informação ausente	218 professores, 114 gestores
	Gestão para a aprendizagem	Informação ausente	Gestores e coordenadores pedagógicos (não especifica a quantidade), 91 escolas
	Conviva	Informação ausente	4 mil dirigentes de todo o Brasil
	Talentos da educação	Informação ausente	10 cidades

Fonte: Adaptado de Fundação Lemann (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

A Fundação continua com os projetos direcionados para a formação de gestores escolares em alguns estados, como São Paulo, Tocantins e Minas Gerais. Há um desdobramento implicando capital direto para escolas, passando-se a atender mais instituições. As parcerias com organizações do Terceiro Setor são contínuas, através de financiamentos de bolsas para os

“talentos”, sejam jovens com potencial de liderança e/ou crianças que pertençam a famílias de baixa renda, e também jovens que se destaquem em algumas modalidades de esporte.

A noção de prestação de contas que vem sendo mencionada nestas análises incorpora-se ao procedimento gestor para instrução das atividades realizadas e resultados obtidos, em conformidade com os objetivos preestabelecidos. Também, substancialmente, encadeia-se com os recursos (humanos, materiais e financeiros), objetivando assessorar os agentes do sistema educativo a se ajustarem de maneira contínua a um ambiente em constante evolução, instigar a tomada de decisões, prestar contas à sociedade civil sobre a gestão da escola e assumir as responsabilidades do cargo recebido:

Dentro deste contexto, a Fundação Lemann e o IGE escolheram gestão educacional como prioridade para seus investimentos em iniciativas que contemplam os aspectos abaixo, sempre com vistas à garantia do direito a educação de qualidade para os alunos brasileiros, medidos pela melhoria do seu desempenho escolar:

Gestão de aprendizagem,

Gestão administrativa,

Gestão de recursos humanos.

Os membros dos Conselhos da Fundação Lemann e do IGE acreditam que a responsabilidade de garantir educação de qualidade a uma nação é de toda a sociedade e não apenas das autoridades competentes. Assim, esperam poder colocar à disposição dos alunos brasileiros seus recursos materiais e intelectuais. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2004, p. 11).

Apesar de haver investimento, no ano de 2008, em formação continuada de professores, com o programa *Swiss International Teachers' Program* (Programa Internacional Suíço de Formação de Professores), que promove educação continuada para docentes da rede pública que lecionam língua inglesa, mais uma vez, isso não aparece descrito de forma específica na área de concentração de programas para a área de educação, constando na área de investimentos em jovens estudantes e talentosos atletas. Assim vão seguindo os relatórios posteriores, confirmando o que já se havia percebido ao longo dos anos, no que diz respeito ao fato de as informações serem cada vez menos evidentes, deixando-se inclusive de trazer os dados de investimentos financeiros. Isso que causa bastante estranheza; por que deixaram de informar esses valores que aplicam? Não se apresentam com clareza a forma de participação da FL, parceiros e outras informações que, nos primeiros relatórios, estavam mais expressivas a nível de descrição de atividades e projetos; muitas informações estão ausentes ou expostas de forma imprecisa. De modo geral, a Fundação continua com os projetos nas áreas de gestão e liderança escolar, doação de bolsas e investimento

direto em escolas. Entre suas parceiras, destaca-se a Universidade Anhembi Morumbi, que se associou à FL em 2009 e vem oferecendo, por meio dessa parceria, o MBA em Gestão Escolar.

As finalidades dessas reformas realçam o papel do gestor como liderança estratégica para a eficiência e a eficácia da escola, assim como a responsabilização pelos resultados obtidos. Sobre isso, Laval (2019) anuncia: “o critério da avaliação não é mais o seguir a normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas, como era na escola antiga, e sim a ‘produtividade’ pedagógica, submetida a uma avaliação supostamente objetiva do ‘valor agregado’ para a escola”.

Mais uma ação identificada, centrada no empreendedorismo, foi a inauguração, no ano de 2012, do *Lemann Center for Education Entrepreneurship and Innovation in Brazil* (Centro Lemann Para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira). Conforme o *site* dessa instituição (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012), o Centro localiza-se na Escola de Educação de Stanford e promove ações direcionadas para a educação nacional, tais como: treinamento de profissionais responsáveis pela formação de educadores brasileiros; pesquisas de políticas educacionais; e projetos inovadores que contribuam para a melhoria do ensino no Brasil. Elucida ainda que o trabalho é realizado por meio de quatro docentes que lideram alunos de doutorado, mestrado, MBE/MA, pesquisadores visitantes, inovadores e empreendedores nacionais, bem como outros professores e estudantes em Stanford, para desenvolver pesquisas de classe mundial em temas educacionais, novas abordagens para o empreendedorismo educacional e inovações que visam à melhoria do acesso e qualidade do sistema educacional brasileiro.

Sobre os programas de bolsas, trata-se do escopo inicial de investimento da família Lemann, com iniciativas existentes há mais de 20 anos. Novas iniciativas foram agregadas ao longo do tempo, mas estão presentes os mesmos princípios que norteavam a concessão das primeiras bolsas: a evocação do exemplo pessoal e do sucesso como inspiração, e a escolha das pessoas certas para potencializar a aplicação de recursos filantrópicos. O *Lemann Fellows* consiste em fundos de bolsas disponíveis exclusivamente para brasileiros em universidades nos Estados Unidos. As bolsas são concedidas diretamente pelas instituições de ensino e só podem ser pleiteadas por candidatos já aprovados no processo seletivo regular de cada universidade. O objetivo dessas iniciativas é proporcionar qualificação excepcional para as futuras gerações de brasileiros.

A ampliação dos conhecimentos, qualificações e faculdades da personalidade de um indivíduo no desempenho das atividades profissionais, constituindo-se em valor econômico, é propriedade performática. Faz então todo o sentido; a gestão está fortemente ligada a esse desenvolvimento de competências, atributos e conhecimentos, pois assim a empresa pode proporcionar o aprimoramento de cada um desses aspectos. E o colaborador, em resposta,



adquire mais ferramentas e recursos para realizar um trabalho mais primoroso, em um sistema de compensações onde

[...] as políticas sociais e educacionais são articuladas e legitimadas explícita, direta e muitas vezes exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômica da alta modernidade. (BALL, 2004, p. 1109).

Nesse contexto, pode-se identificar, nos relatórios de 2011 e 2012, o Curso de Técnicas Didáticas, de formação continuada de professores e gestores. Um outro surgimento nesse período foi a parceria com a *Khan Academy* para traduzir os seus vídeos para o português e implementar o projeto em escolas públicas. Em 2011, foram publicados 47 vídeos de química, física e aritmética, de um total de 342 aulas. A Fundação Lemann incorporou definitivamente a busca pela inovação e pelo uso de tecnologia em todas as estratégias.

É indicado como diferencial o foco em apresentar resultados; mas essas informações não são precisas, não trazem muitos detalhes; e a FL deixa de apresentar com precisão quantos projetos foram desenvolvidos em 2012. Neste ano, foi lançado o portal QEdu, a maior plataforma de informações sobre dados educacionais do Brasil:

O portal permite que qualquer pessoa, especialista ou não, encontre dados de forma clara e interativa, possibilitando conhecer a fundo o desempenho dos estudantes e os fatores a ele relacionados. Tendo como fontes a Prova Brasil e o Censo Escolar, o QEdu reúne informações detalhadas sobre cada escola, cidade e estado do país, permitindo desde comparações simples até análises mais aprofundadas. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012, p. 9).

O relatório de 2013, assim como o de 2012, está focado na apresentação de resultados alcançados pela Fundação através dos diversos programas; no entanto, o que se percebe, de modo geral, é que, entre 2008 e 2013, a FL continua a crescer, e o número de parcerias aumentou significativamente. Conseqüentemente, os investimentos também, mas as informações sobre valores investidos são omitidas.

Os resultados que legitimam a aprendizagem dos alunos não desvelam progressos no que tange a questões como bem-estar dos estudantes na escola, situação socioeconômica e investimento na formação continuada do docente, aspectos que também não são mencionados como indicadores de análise para investimentos. A partir disto, é bem pertinente refletir sobre o seguinte aspecto:

Os poderes públicos se dizem capazes de fornecer leis “informações a clientela” – em outros termos, oferecer um sistema de preços justos. Um

mercado leal, segundo a doutrina idealizada do consumidor-rei, pressupõe políticas de informação e certificação de qualidade para “igualar as chances de ser informado o valor real de um estabelecimento”. Daí a implantação do sistema de avaliação, complemento da livre escolha das famílias: a partir da divulgação do desempenho das escolas, das turmas e até mesmo dos professores, ele serve como um indicador do desempenho dos “produtores”. (LAVAL, 2019, p. 184).

As concepções de Laval (2019) provocam uma reflexão sobre o próprio ato avaliativo dentro de uma instituição educacional, o qual concerne tanto aos sujeitos que estão sendo avaliados como aos estão à frente do processo de avaliação. Os elementos assinalam a ausência de algo indispensável – como planejamento e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação –, considerando as reais necessidades e garantindo melhores condições para as escolas brasileiras, a fim de se alcançar o referencial qualitativo, para além da padronização de desempenho projetada em condições desiguais.

Quando a FL completou treze anos de existência, o seu presidente, Jorge Paulo Lemann, que diz objetivar “sonhos grandes”, afirmou que:

A Fundação Lemann é o veículo que está tentando fazer mais, devolver mais para a sociedade. E, ainda que sua atuação seja uma gota dentro de todas as necessidades existentes, espero que seja uma gota efetiva. Para isso, buscamos ir além das melhorias pontuais ou incrementais. Desde o início, apostamos em melhorar a gestão escolar, apoiando diretores e gestores na construção de escolas focadas na aprendizagem dos alunos. Mais recentemente, estamos apostando também em novas tecnologias que ajudem gestores, professores e alunos a avançar (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, p. 21).

É perceptível, no discurso da empresa, a ideia que prevalece nas entrelinhas do texto proferido por Jorge Paulo Lemann. Fazendo uso de expressões singelas e metafóricas (“uma gota dentro de todas as necessidades existentes”), o relatório busca se constituir como alternativa para a educação brasileira.

Avançando para o terceiro bloco de relatórios, destaco o seguinte:

Após alguns anos aprimorando nossa estratégia, investigando evidências, testando nossos programas, fortalecendo lideranças e construindo parcerias essenciais para o cumprimento de nossa missão, em 2014 expandimos radicalmente o alcance de nossas ações. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, p. 3).

Portanto, é evidente que a conduta e as percepções da classe empresarial sobre os problemas educacionais dizem respeito, na maior parte do tempo, à preparação dos sujeitos envolvidos no processo para alcançarem certos patamares de performatividade.

Com intuito de conduzir suas ações para procedimentos que gerem resultados com escala e qualidade, em 2014, a Fundação Lemann elaborou um plano estratégico de cinco anos (2014-2018), com as seguintes metas: soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação de 30 milhões de pessoas; mais de 200 mil professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos; 65 líderes promovendo e acelerando transformações sociais de alto impacto; um padrão claro de altas expectativas do que é esperado que todos os alunos aprendam. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014). Com os projetos e as ações parametrizados para alcançar essas metas, trazem-se inclusive objetivos individuais, que passam diretamente pela atuação dos professores:

Ainda que os dados mostrem que existe muita demanda por inovação na educação, temos consciência de que a tecnologia é apenas um meio. É na relação entre professor e aluno que a aprendizagem realmente acontece. Por isso, seguimos investindo na formação de docentes, preparando-os para a melhor gestão de suas salas de aula, inclusive com o apoio da tecnologia. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, p. 3).

Em observância à linguagem dos relatórios mencionando desempenho, competências e padronização, percebe-se que isso compõe um novo modo de viver a docência:

[...] essas novas linguagens e procedimentos redefinem a natureza de atividades de ensino e conduzem a novos modos de identificar o que vale como ser profissional. No centro dessa transformação, o ensino é retrabalhado com a instalação de uma nova cultura de performatividade. (BALL *et al.*, 2013, p. 21).

A primeira análise a se fazer é quanto ao espaço que o setor público está tendo no processo decisório de formulação do conteúdo educacional, “diagnosticado” como impossibilitado (devido à falta de recursos materiais e humanos adequados e necessários à nova demanda da sociedade moderna). O Estado passou a ter um espaço cada vez mais de moderador, tornando-se mais um executor de políticas educacionais ditadas pela esfera privada. Esse diagnóstico de impossibilitado também diz respeito aos docentes considerados, em grande medida, a partir do discurso da *falta*, do *não saber*.

No contexto apresentado, podemos visualizar um cenário substancial:

Quadro 8 - Projetos de 2014 a 2018

<b>Projetos de 2014 a 2018</b>			
<b>Ano</b>	<b>Projetos</b>	<b>Investimento</b>	<b>Nº de beneficiados/resultados</b>
2014	Gestão de Sala de Aula	Informação ausente	Mil professores/
	Ensino híbrido	Informação ausente	16 professores de escola pública
	Programaê!	Informação ausente	Mais de 600 mil usuários/ disponibilização em português e de graça, algumas das melhores plataformas de ensino de programação do mundo.
2015	Gestão de sala de aula	Informação ausente	Informação imprecisa
	Ensino híbrido	Informação ausente	Informação imprecisa
	Uso de tecnologias	Informação ausente	Informação imprecisa
2016	Gestão de sala de aula	US\$ 2,40 ao ano por aluno	Informação ausente
	Programaê!	Informação ausente	Informação ausente
	EduqMais	Informação ausente	286 escolas estaduais (SP) melhoria na aprendizagem de matemática, com 1,5% de aumento de nota média da avaliação estadual (Saresp) e 7 pontos percentuais de aumento na taxa de aprovação escolar.
2017	Programa formar	Informação ausente	Redes públicas de educação de 4 estados e 13 municípios de todas as regiões/ mais de 600 mil alunos/ 1.500 profissionais da educação.
	Conectando saberes	Informação ausente	Mais de 170 educadores em 13 regiões
2018	Formar	Informação ausente	Informação ausente
	Educar para valer	Informação ausente	Mais de 900 mil alunos
	Educação conectada	Informação ausente	Informação ausente

Fonte: Adaptado de Fundação Lemann (2014, 2015, 2016, 2017, 2018).

A operacionalização dos projetos consistiu na organização das equipes da FL em quatro áreas, com foco em Lideranças, Pesquisa, Projetos com as Secretarias de Educação e Políticas Educacionais de Nível Nacional. Seus projetos e programas são organizados em quatro frentes: para aprender, ações para a aprendizagem, como plataformas e aplicativos; para ensinar, ações para apoiar os professores, como cursos de formação e ferramentas; políticas educacionais, pesquisas e plataformas que buscam apoiar o gestor de políticas públicas; líderes, estratégias da fundação para formação e desenvolvimento de lideranças, como cursos e bolsas. A formação de professores não aparece como prioridade; porém, o foco nos resultados e na sua avaliação ainda é

periódico. Conforme será possível evidenciar no próximo excerto, a formação de professores e o número de docentes impactados pela FL ganham centralidade. Porém, as ações não são detalhadas.

Seguimos mais convencidos do que nunca de que *não haverá aprendizado efetivo em escala sem professores preparados e escolas e redes absolutamente focadas nos resultados de seus alunos*. Por isso, formamos 16.163 professores e gestores com nossos cursos em *Gestão de Sala de Aula, Ensino Híbrido e Uso de Tecnologias*. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015, p. 4, grifos do autor).

O fato de desenvolver as práticas baseadas nos resultados reguladores e nos indicativos para atender a uma gestão performática traz que tipo de formação de professores? Quais elementos estão sendo postos que os façam refletir sobre suas condições de existência? São reflexões que estão ausentes nos relatórios e que, não obstante essa lógica empresarial, não podem passar despercebidas. Ponderar sobre as condições reais em que os docentes estão inseridos é fundamental.

De maneira generalizada, os demais relatórios (2013 a 2017) não relacionam com clareza os programas desenvolvidos no ano; embora cite um novo paradigma a ser desenvolvido, não trazem maiores detalhes, como é o caso, por exemplo, de citar ou nomear um programa/projeto. O relatório está focado em demonstrar resultados de pesquisa, análise e avaliação de impacto, e ainda assim são informações rasas, pontuais. Isso ocorre em função de um deslocamento feito após uma arguição mais profunda sobre a educação brasileira, e em conversação com modelos educacionais de países que tiveram êxito educacional e com empresariado de redes transnacionais. Jorge Paulo Lemann modificou o escopo dos projetos, focando na introdução da tecnologia na educação como uma alternativa de alteração dos resultados nas avaliações externas. Sobre a reprodução da empresa, Laval afirma:

A imitação da empresa leva a distorções. O fascínio não é apenas pelas “quantidades”, mas também pelas “máquinas”. O “novo” não se materializa nos equipamentos que obrigarão os usuários a inovar? Um dos meios enaltecidos para aumentar a eficiência do sistema educacional é a simples cópia dos modos de pensar do universo da indústria: as novas tecnologias precisariam se difundir para haver ganho de produtividade. (LAVAL, 2019, p. 221).

Assim, a FL começou a pensar em um *software online* qualificado que pudesse ser traduzido para o português e propagado para milhares de escolas em segundos. Foram testadas várias plataformas digitais de educação, até chegar à *Khan Academy*, plataforma de educação digital nascida das aulas de matemática que o americano Salman Khan dava à prima pelo *YouTube*. Com essa plataforma, é possível ensinar matemática, ciências e economia, entre outras áreas. Dessa forma, iniciaram o projeto atendendo 210 alunos na periferia de São Paulo,

com aulas apenas de matemática, ampliando o escopo de atuação a cada ano, atingindo, hoje, mais de 80 mil alunos em 40 redes de ensino, nos estados de São Paulo, Paraná, Ceará, Bahia, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O projeto acontece a partir da parceria entre a Fundação e as escolas. As instituições escolares que fecham parceria com a instituição recebem carrinhos com *laptops* que percorrem as salas onde a Khan é usada em aula. No projeto, a Fundação se responsabiliza pela plataforma, pela formação dos professores e pelo acompanhamento do desenvolvimento da proposta. A contrapartida da unidade escolar é a compra do hardware. O material pronto aparece como solução para os problemas educacionais. O professor que “precisa de formação” é formado nessa lógica para executar uma “solução pronta” que tira dele a possibilidade de pensar a prática pedagógica.

A Fundação completou 15 anos em 2017, ano em que publicou indicações sobre o que estava sendo alcançado, sobre o que precisaria melhorar; e informes substanciais sobre os projetos. Esse foi o ano em que a Base Comum Curricular foi homologada:

É a primeira vez que o Brasil tem uma política pública que explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, a BNCC representa avanços importantes para a equidade e a qualidade da educação. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, p. 8).

De maneira alargada, a atuação da Fundação na educação brasileira se relaciona a parcerias com governos municipais, estaduais e federal. Chegou a encabeçar o projeto de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Fundação Lemann faz parte do movimento pela base nacional comum, um grupo plural e suprapartidário, formado por 66 pessoas físicas e 12 instituições que trabalham pela educação brasileira. O movimento é garantir a construção e a qualidade da base nacional comum curricular e, desde 2013, promove debates mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a educação no país. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

Conforme a FL, a construção da Base Curricular requer debates e é tão importante quanto complexa; tão ou mais complexo será fazer chegar e ser implantada; por isso, afirma que trabalha no presente, mas com o olhar nos próximos passos. Isso a levou a firmar uma nova parceria com a *Omidyar Network* para garantir uma ampla divulgação, conhecimento e implantação da BNCC. O objetivo da parceria, ainda de acordo com a Fundação, é o de buscar

e apoiar empreendedores e projetos que desenvolvam soluções tecnológicas capazes de possibilitar a implementação da Base por meio da tecnologia; para isso, os parceiros se comprometeram a investir três milhões de dólares no primeiro ano do projeto.

Desse modo, posteriormente a complexos diálogos, foi publicada, em abril de 2017, a versão prévia do texto da BNCC pelo MEC, buscando uma forma de “melhorá-la”. A FL foi ponderando sobre a configuração de “melhoria” da qualidade do documento. Considerando o diálogo com as secretarias de educação e a leitura crítica de educadores, especialistas brasileiros e estrangeiros, gestores e educadores, abriu-se assim uma consulta pública sobre a importância de se ter uma Base Nacional Comum Curricular e de se contar com ampla participação na elaboração do texto final.

Fechando o último bloco de relatórios anuais da FL, o ano de 2018 expõe relatos curtos, o que já era uma prática consecutiva. Elenca os pontos positivos da Fundação e das parcerias; relata o que está bom e o que precisa melhorar. Mas os relatórios são cada vez menos precisos sobre a atuação de fato da Fundação e não elucidam os investimentos realizados. No geral, pecam em qualidade das informações; percebe-se uma tentativa de autopromoção; e os insucessos, por exemplo, não são divulgados:

Hoje, nós desperdiçamos gente. Veja só: em 2017, mais de 48 milhões de alunos foram matriculados. Desses, apenas 15% dos que estão no 9º ano têm aprendizagem adequada em matemática. Ao final do Ensino Médio, o número cai para 7%. As crianças e jovens estão nas escolas, mas não estão aprendendo. Os resultados mostram que não <i>preparamos as próximas gerações para os desafios futuros e para protagonizarem um futuro melhor.</i> (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018, p. 2, grifos do autor).
---

Com a expectativa de se manter, as instituições exploram formas de transpor barreiras prescritas pelas normativas da governança, incluindo os limites determinantes pelas sanções não mercadológicas, no sentido de levá-las a um contexto de comercialização e produção de lucros. Nesse ensejo, uma reflexão é ocasionada sobre essa expansão da lógica empresarial a partir da seguinte afirmação de Dardot e Laval:

A partir da luta dos agentes é que se poderá descrever não a formação de um equilíbrio definido por condições formais, mas a própria vida econômica, cujo ator real é o empreendedor, movido pelo espírito empresarial que se encontra em graus diferentes em cada um de nós e cujo único freio é o Estado, quando este trava ou suprime a livre competição. Essa revolução na maneira de pensar inspirou inúmeras pesquisas, como aquelas, em plena expansão, sobre inovação e informação. Mas, sobretudo, ela exige uma política que vai muito além dos mercados de bens e serviços e diz respeito à totalidade da ação humana. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 126).

A introdução desse entendimento performático para produzir novos perfis institucionais envolve alguns aspectos, como uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir tais perfis, articulando-se teorias econômicas contemporâneas com as diversas práticas industriais, de modo intermediado por um sistema de recompensas exemplificado pela concorrência e na racionalidade técnica.

Durante esse percurso, observa-se uma complexa rede de ações da instituição, que vai desde projetos direcionados ao aluno até ações junto a secretarias de educação, com a intencionalidade de maturar as políticas públicas para cada localidade, não deixando de se inserir em diversos campos da educação, como formação de educadores, formação de agentes públicos capazes de atuar de forma ampla no contexto educacional nacional, produção de material didático e, como observado, aquisição de inovações tecnológicas de abrangência nacional. Considerando todos investimentos apresentados, e embora se inclua no discurso a formação de professores, objeto dessa pesquisa, ele vem timidamente apresentado, conforme já citado em alguns momentos. Por essa razão, na próxima seção, discorro de forma específica sobre essa pauta, a partir da análise dos relatórios.

## 5.2. Formação Continuada de Professores nos Investimentos da Fundação Lemann

Considerando o percurso realizado na seção anterior, já foi possível evidenciar que, apesar de os docentes e a formação de professores aparecerem como propostas centrais da FL, não existe uma descrição detalhada das propostas desenvolvidas. Dentro do desenvolvimento de atividades ou planos de trabalho, os professores não são o centro de uma formação que potencialize a sua prática, como podemos perceber nos relatórios anuais de 2002 a 2018:

Quadro 9 - Projetos voltados a formação continuada de professores

Ano	Projetos	Número de professores beneficiados
2002	-	-
2003	-	-
2004	Swiss International Teacher's Program	2
2005	Swiss International Teacher's Program	4
2006	-	-
2007	Swiss International Teacher's Program	4
2008	Swiss International Teacher's Program	6
2009	-	-
2010	Saint Gallen - Insper	2
2011	Workshops – Aula Nota 10 professores e gestores	1.529
2012	Curso Técnicas Didáticas	320



2013	Curso Técnicas Didáticas	218
2014	Gestão de Sala de Aula Ensino híbrido	1.000 16
2015	Gestão de sala de aula Ensino híbrido Uso de tecnologias	Informação imprecisa Informação imprecisa Informação imprecisa
2016	Gestão de sala de aula	Informação ausente
2017	Conectando saberes	Mais de 170 educadores em 13 regiões
2018	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

As propostas de cursos e ferramentas pedagógicas promovidas para os professores são voltadas para o alargamento de práticas com o uso de ferramentas tecnológicas, como: plataformas de acompanhamento ao processo de aprendizagem dos alunos nas disciplinas nas áreas de ensino, programas de planos de aulas, canais para comunicação entre educadores da rede pública de ensino e empreendedores do setor de tecnologias educacionais, e veiculações de estratégias de personalização das ações de ensino-aprendizagem por meio da integração das tecnologias digitais. A percepção evidente que temos é a de que as “formações continuadas de professores” pressupõem investimentos que preparem os docentes a serem executores de atividades. Percebe-se, a partir da lógica empresarial, uma remodelação do trabalho educativo como uma atividade com construção própria, onde é mantida a autonomia do educador, pois ele dispõe de eficácia sobre o processo e de conhecimento referente ao que é ensinado. Em uma perspectiva que desapropria os conhecimentos da profissão professor, submetem-se os docentes a um maior controle externo acerca da produção do conhecimento, dos indicadores alcançados e do tipo de sujeito a ser formado. Nesse sentido, todo processo é articulado por uma rota que indique o alcance dos desempenhos almejados, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem a processos de produção e fornecimento de materiais que possibilitem um “bom desempenho”. Laval diz que

O objetivo das “reformas orientadas para a competitividade”( *competiveness-driven reforms*) é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a “qualidade do trabalho”. A padronização de objetivos e controles, a descentralização, a mutação da “gestão educacional” e a formação de professores são reformas “focadas na produtividade” (*productivity-centred*). (LAVAL, 2019, p. 37).

Perante o descrito, as peculiaridades das interações humanas intrincadas nos processos de ensino e de aprendizagem são alteradas. As práticas são reelaboradas para o cumprimento de regras do modo externo e com o propósito de alcançar metas, gerando uma lógica que permite substituir uma *expertise* e culturas institucionais especializadas por uma linguagem empresarial

que promete melhor desempenho e eficácia, que passam a ser traduzidos como “qualidade” educacional. Acompanhando essa lógica citada, podemos observar, nos projetos apresentados no quadro anterior, aqueles voltados para formação de professores, refletindo também sobre o número de docentes contemplados em cada um deles, que serão descritos na sequência.

O *Swiss International Teacher's Program* é um programa com a duração de quatro semanas para promover a capacitação de professores, adotando conteúdos interdisciplinares e uso de computadores, e promovendo o trabalho em equipe para ensino da língua inglesa. A Fundação Lemann selecionou duas professoras de escolas parceiras da Brascri e custeou sua participação no programa. Em conjunto, elas desenvolveram um projeto de ensino que lhes valeu o primeiro lugar entre todos os trabalhos apresentados. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2004). O programa teve recorrência em 2005, 2007 e 2008; porém, foi contemplando timidamente mais professores. Em 2004 e 2005, os docentes fizeram o curso na Florida Gulf Coast University (FGCU) e, em 2007 e 2008, na Universidade de Virginia Tech, no estado de Virgínia. Destaco a contrapartida do investimento:

O programa consiste em quatro semanas de imersão na língua inglesa no que diz respeito aos temas de ecologia, gestão e computadores. No ano passado, quatro professores brasileiros que ensinam. Foram selecionados os ingleses da rede pública estadual do Tocantins. Como recompensa por esta oportunidade, os professores implementam inovadores projetos no ensino da língua inglesa e se comprometem a implementá-los em suas escolas, no retorno ao Brasil. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2005, p. 37).

A Fundação Lemann patrocina anualmente dois programas de intercâmbio entre as universidades: o de docentes e o de alunos. No primeiro, são selecionados dois professores de cada universidade para lecionar um curso como professor visitante no outro país. No programa dos alunos, são oito bolsas anuais: quatro para os brasileiros e quatro para os suíços. Os processos de seleção e concessão das bolsas de estudo, assim como os prazos de inscrição, são definidos pelas instituições de ensino. Uma conferência internacional anual sobre *Law & Economics* também faz parte do programa. Abrangendo um total de 1.529 professores e gestores como participantes, a FL promoveu *workshops* com base no conteúdo do livro *Ensine como um Campeão*. Lançado em janeiro em Brasil, o livro vendeu 30 mil cópias em um ano.

No ano de 2012, a FL implementou o *Curso de Técnicas Didáticas*, cujo objetivo era disseminar práticas didáticas autodeclaradas como eficazes na preparação e condução das aulas. Com base na experiência acumulada com o trabalho em escolas públicas brasileiras e utilizando referências internacionais, como o livro *Aula Nota 10*, de Doug Lemov, e o programa STEP,

que forma professores em Stanford, há um programa de formação continuada para professores criado pela Fundação, com foco na dinâmica e na gestão de sala de aula.

Em parceria com a Elos Educacional, aprimoramos o curso de formação em técnicas didáticas, que contou com a participação de mais de mil professores apenas na modalidade semipresencial. Na versão online, resultado da parceria com a Kroton, foram mais de 3 mil. Realizamos ainda uma Certificação para Formadores, na qual os profissionais foram capacitados a formar outros educadores para expandir nossa atuação por todo o país. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, p. 13).

Quanto à proposta de ensino híbrido,

Desenvolvemos, em parceria com os institutos Península e Clayton Christensen, o curso para professores aprenderem a usar tecnologia na personalização de suas aulas. Para começar, 16 professores de escolas públicas e particulares de vários estados utilizaram e adaptaram experiências inovadoras. A experiência foi avaliada com pareceres positivos de alguns dos maiores especialistas brasileiros e da Capes, resultando em um curso de formação a distância para milhares de professores já no início de 2015. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2014, p. 13).

O material didático utilizado nos cursos de formação docente

[...] oferecidos pela Fundação Lemann é baseado no livro *Aula Nota 10*, desenvolvido pelo educador norte americano Doug Lemov. Nesse livro, o autor não leva em conta se os professores dominam ou não os conteúdos pedagógicos. Segue na direção de que os mesmos não possuem as técnicas adequadas para repassar aos alunos o conhecimento necessário para sua formação. Porém, a análise do livro citado nos permitiu concluir que o mesmo não possui um embasamento filosófico educacional capaz de repassar conhecimentos necessários e adequados para ampliar a aprendizagem dos alunos. [...] Esse material é mais um manual didático, que expressa um receituário ao docente. (D'ÁVILA, 2013, p. 11564).

Os manuais didáticos reduzem a atuação docente a uma execução de propostas que, muitas vezes, ferem os próprios saberes da profissão. De acordo com Sahlberg,

Em um estudo comparativo das experiências dos professores, sob diferentes regimes de prestação de conta, concluímos que “a pressão de um modelo instrucional estruturado de ensino e avaliação externa do aproveitamento dos alunos estão tendo consequências drásticas de acordo com alguns professores” (Berry e Sahlberg, 2006, p. 22). Consequências do ambiente de testes definitivos incluem evitar se arriscar, tédio cada vez maior e medo. (D'ÁVILA, 2013, p. 71).

As subvenções ao lucro e à comercialização são empreendidas para extinguir os valores do serviço e a ética profissional, havendo apreciações comerciais e sua “ética econômica” nas práticas educativas, com os efeitos da performatividade e da responsabilidade. Refletindo sobre essa “prática”, é relevante a observância de Alves, Klaus e Loureiro quando afirmam que:

Hoje, o empreendedor tornou-se um modelo de subjetividade onipresente nas sociedades contemporâneas. O indivíduo é chamado a atuar sobre si mesmo para se aperfeiçoar, se adaptar e se transformar continuamente, adquirindo as competências e capacidades que lhe permitirão valorizar-se como capital humano e realizar seus sonhos e anseios. O indivíduo empreendedor é visto, ao mesmo tempo, como provedor e administrador desse capital, devendo assumir os riscos inerentes à gestão de qualquer capital. (ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021, p. 12).

Infere-se que as políticas de formação continuada sob a concepção neopragmática corroboram o movimento de acumulação de capital, por reproduzirem os princípios neoliberais no âmbito escolar. Isto significa que todo esse movimento e seus propósitos educacionais possuem como finalidade o mercado de trabalho.

Além disso, a FL apoia a rede *Conectando Saberes e os Talentos da Educação*, um espaço de trocas, compartilhamentos, formações e realizações de projetos. Usando as redes através do SXSW EDU, os professores participam de conferências de educação mundiais:

Os professores são os protagonistas para alcançar uma educação de qualidade. Nenhuma iniciativa muda a educação sem a **participação e valorização** dos professores. São eles que fazem a aprendizagem acontecer, vivendo a realidade e os desafios de cada aluno. Além das salas de aula, os educadores querem e precisam participar do debate e da construção das políticas públicas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, p. 12, grifos do autor).

Examinando os relatórios com intuito de inteirar-se acerca da autonomia e da valorização dos professores, bem como da relação entre essa questão da autonomia e o sistema de educação “promovido” pelas parcerias das fundações, percebe-se que posicionam apenas discursivamente o professor como protagonista, pois tal protagonismo vai na contramão dos executores de manuais didáticos ou executores de “boas” práticas.

Compreende-se que, quando as políticas de formação continuada se pautam em mudanças pragmáticas e voltadas para o acúmulo do capital, para a autogovernança dos professores e conseqüentemente dos alunos, não há uma formação continuada a partir de pressupostos educacionais, nem intencionalidades pedagógicas claras. Assim dizendo, não se desenvolve uma verdadeira mudança social – mote bem mencionado por Sahlberg (2013, p. 130): “a diversidade

nas personalidades, nas capacidades e nas orientações dos estudantes deve ser levada em conta ao desenvolver ambientes de aprendizagem e escolher métodos pedagógicos na escola”.

O investimento nessa formação vem gerando a incorporação dos diversos aspectos políticos e legislativos da educação, impactando em como eles influenciam a gestão, a apropriação das formas contemporâneas de transmissão e compartilhamento de informações e das melhores práticas em gestão por resultados, de forma a potencializar todos os recursos disponíveis para “aprendizado eficaz” dos alunos. São habilidades que, na visão dos empresários, são fundamentais para alcançar a gestão focada nos resultados. Diante disso, o pensamento de Laval nos faz refletir ao afirmar que:

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação entre escola e economia em um sentido radicalmente utilitarista: de um lado, a forte concorrência dentro de um espaço econômico globalizado; de outro, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços. (LAVAL, 2019, p. 29).

Constata-se que aspectos mais amplos, como condições econômicas dos alunos, materialidade das escolas, desvalorização salarial dos professores e falta condições de trabalho não são discutidos nas propostas de formação continuada postas pela FL. Para além disso, a proposta de formação da FL, apesar da escassez de informações nos relatórios, diminui a competência dos educadores e maximiza a competência das empresas como garantia de resultados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória deste trabalho, busquei elucidar as formulações do discurso da Fundação Lemann sobre os pressupostos que dissemina acerca da formação continuada de professores. Nesse percurso, também analisei a atuação da Fundação na educação, na busca por expor o seu papel diante dos investimentos e da ampliação de parcerias na educação brasileira. Dessa forma, foi possível evidenciar que, desde 2001, a instituição vem atuando no sentido de ampliar o seu impacto em modelos de educação, através de investimentos e implantação de parcerias e projetos pautados na lógica empresarial.

Nesse contexto, a Fundação desempenha atividades com foco na gestão educacional para garantir esse processo, sendo designado aos gestores uma prática que atenda aos indicativos postos, de modo a executarem os modelos educacionais que são apresentados como “soluções” para a suposta crise educacional. Vale ressaltar que os relatórios analisados apontaram a recorrente reafirmação de que a gestão educacional é o foco maior da Fundação Lemann, com a proposta do desenvolvimento de capacidades de gestão das equipes de educação. Isso tira o foco central que a FL diz ter na formação de professores. Porém, todas as ações demonstram a importância do docente como executor de modelos, o que reposiciona a própria dinâmica da formação propriamente dita.

Com direcionamento de seus projetos para os gestores e líderes escolares, a Fundação Lemann realiza seu contato direto com os profissionais da educação. Suas formações são ministradas fora das salas de educação básica, pois são cursos de especialização presencial e/ou a distância, seminários, divulgação de estudos e boletins na área educacional. Estes eventos são desdobramentos dos seus programas e projetos. Pode ser observado também um discurso sobre a necessidade de ampliar o raio de ações, com vistas a uma “radical mudança na educação brasileira”.

Nesse sentido, a FL se engajou em grandes projetos e ações educacionais, como a criação da BNCC e projetos de formação de educadores, professores e gestores em todo o país, com o intuito de implantar as novas diretrizes e reformular o currículo nacional, conforme informações disponíveis em seu site. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2012). A instituição utiliza o empreendedorismo, a liderança e a meritocracia como norte para justificar e desenvolver seus projetos próprios e apoia, de diversas formas, inúmeros outros. Também segue uma linha de atuação a partir destes eixos: educação (gestão, dinheiro direto escolas), doação de bolsas, esporte e cultura.

Desse modo, os conceitos de performatividade (BALL, 2004), racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e empresariamento da educação (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL, 2019) foram essenciais nas análises realizadas. Sobre os documentos analisados, a

Fundação não mantém um padrão de publicação dos seus relatórios, visto que, a cada ano, adota uma forma diferente e com informações restritas. A partir dos relatórios, foi possível evidenciar a descontinuidade de projetos que iniciam em um ano e não aparecem no relatório do ano subsequente, sem que o leitor possa encontrar algum esclarecimento sobre tal lacuna, nem mesmo apresentação de resultados dos projetos mencionados nos relatórios.

A investigação me permitiu discutir a atuação de forma direta e pontual desta instituição e as suas orientações quanto à adoção de um modelo gerencialista de gestão escolar, baseado na gestão empresarial. Não há, a partir da análise dos documentos, uma preocupação com as especificidades da realidade dos espaços escolares, não se considerando as suas particularidades e a sua função social, como aponta Sahlberg (2013) em uma profunda análise sobre as reformas educacionais implementadas na Finlândia, ou como assinala Ball (2014) sobre o processo de reformas e o de globalização da educação, com vistas à produção de uma educação transnacional. Tal apontamento de Ball (2014) incide como uma crítica à modificação das culturas e à implantação de preceitos adotados pelos “homens de negócios” para os países periféricos com intuito de garantir as reformas, seja no âmbito econômico, social ou educacional. A concepção de políticas de formação continuada é pautada no discurso de formação voltada para a emergência de líderes e gestores de sala de aula, tendo como finalidade o desenvolvimento econômico social e a formação de professores pautados na teoria do capital humano, de forma que os sujeitos flexíveis empregáveis devem ser formados para garantir o processo de mundialização e acumulação de capital.

Avaliei que o modelo gerencial de administração tem uma política de formação continuada de professores que desconsidera a docência como um espaço de atuação profissional que envolve saberes específicos, pedagógicos e experienciais. Assim, insistir que a transplantação de modelos empresariais de gestão na esfera pública aumenta a produtividade e o desempenho só nos leva à desqualificação da escola e de sua função social, como bem apontam Laval (2019) e Sahlberg (2013).

Concluindo, constatei que a Fundação Lemann tem como modelo educacional a qualidade como fundamento do capital humano, ou seja, a formação tanto docente quanto discente como vinculada aos interesses do empresariado, direcionada a um fim específico, voltado a desempenho e performance, com uma abordagem pragmática e hierarquizada. Nesse contexto, cada agente desempenha as suas atribuições específicas, da mesma forma como se dá nas empresas, de modo a garantir os resultados esperados, desconsiderando-se, dessa maneira, as particularidades dos processos educativos e ignorando-se que a função da escola é formar sujeitos para uma sociedade em constante mudança, e não produzir um objeto inerte que deverá

ser consumido pelo mercado. Laval (2019) chama a atenção para esse tipo de administração escolar e demonstra como os resultados podem ser desastrosos. Ball (2014), por sua vez, mostra como tal modelo de gestão “levou à morte” os sistemas educacionais do Reino Unido ao desconsiderarem a história, a arte e a ciência como bases formativas, gerando sujeitos incapazes de compreender a complexidade da sociedade, sem visão política, histórica e carentes de uma sensibilidade necessária as relações humanas.

Esta dissertação possibilitou que eu desnaturalizasse os discursos da formação continuada como a panaceia de todos os males educacionais e refletisse sobre as pautas que adentram o cotidiano escolar, em nome de reformas que aparecem como a salvação da educação e nos desprofissionalizam. Penso que o trabalho é uma porta de entrada para várias reflexões que seguirei fazendo no meu cotidiano profissional, enquanto gestora que compartilha reflexões com meus colegas professores. Seguimos.



## REFERÊNCIAS

ALVES, A., KLAUS, V.; LOUREIRO, C. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, 2021.

BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2014.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball – Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós)neoliberais. [Entrevista cedida a] Sanny Silva da Rosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 ago. 2020.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O que falar quer dizer:** a economia das trocas simbólicas. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm). Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRITO, Márcio Pereira de. **Projeto primeiro, aprender**: estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BRUSTOLIN, Vitelio Marcos. **Inovação e desenvolvimento via defesa nacional nos EUA e no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento Instituição de Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento Instituição de Ensino, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 152-222.

CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI, Charles. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 151-174.

CARVALHO, Medianeira da Silva. **A produção discursiva da Revista Gestão Escolar sobre a gestão da escola**: um “manual” para a equipe de gestão e o alinhamento às orientações de agências internacionais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

CAVALCANTE, Thayane Maria Deodato. **Formação continuada e financiamento da educação básica no estado de Pernambuco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2016.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CONNECTANDO SABERES. **Nossos números**. [S. l., 2021?]. Disponível em: <https://www.conectandosaberes.org/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

D’AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

D'ÁVILA, Jorge Luis. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2013. p. 1158-11569.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento *et al.* O empresariamento educacional brasileiro: expansão privado-mercantil do ensino superior. **Impulso**, Piracicaba, v. 27, n. 68, p. 65-84, 2017.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio**: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Lado a lado para transformar**. São Paulo: Fundação Lemann, 04 jun. 2020. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 02 jan. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2002**. São Paulo: Fundação Lemann, 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2003**. São Paulo: Fundação Lemann, 2003.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2004**. São Paulo: Fundação Lemann, 2004.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2005**. São Paulo: Fundação Lemann, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2006**. São Paulo: Fundação Lemann, 2006.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2007**. São Paulo: Fundação Lemann, 2007.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2008**. São Paulo: Fundação Lemann, 2008.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2009**. São Paulo: Fundação Lemann, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2010**. São Paulo: Fundação Lemann, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2011**. São Paulo: Fundação Lemann, 2011.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2012**. São Paulo: Fundação Lemann, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2013**. São Paulo: Fundação Lemann, 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2014**. São Paulo: Fundação Lemann, 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2015**. São Paulo: Fundação Lemann, 2015.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2016**. São Paulo: Fundação Lemann, 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2017**. São Paulo: Fundação Lemann, 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2018**. São Paulo: Fundação Lemann, 2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual – 2019**. São Paulo: Fundação Lemann, 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Trabalhamos por um país mais justo, inclusivo e avançado**. São Paulo: Fundação Lemann, 12 abr. 2012. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 03 set. 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, São Paulo. No prelo.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.] v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

JORGE Paulo Lemann. *In*: INFOMONEY. [S. l., 2021?]. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/perfil/jorge-paulo-lemann/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, 2017.

KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Discursos empresariais e agenda educacional: sobre inovação e difusão de “boas práticas”. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 143-161, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

LIRA, Davi. Saiba como fazer artigo científico, TCC, monografia de pós, dissertação e tese. 2014. *In*: ÚLTIMO SEGUNDO. [S. l.], 19 junho 2014. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-19/saiba-como-fazer-artigo-cientifico-tcc-monografia-de-pos-dissertacao-etese.html>. Acesso em: 03 set. 2020.

MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 43-59, 2013.

MIRANDA, Aline Barbosa de. **Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista na primeira década de 2000**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2013.

MOVIMENTO PELA BASE. **Nossa Missão**. [S. l.]: Movimento Pela Base, 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quemsomos/#:~:text=A%20BNCC%20determina%20os%20direitos,e%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 03 set. 2020.

OLIVEIRA, Monica Martins de. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB**: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

OTA, Nilton. Sobre A nova razão do mundo. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. p. 1-2.

PEREIRA, Jennifer Nascimento. **Nova Escola e padrão BNCC de docência**: a formação do professor gerenciado. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINA, Leonardo Docena. **"Responsabilidade social" e educação escolar**: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SAHLBERG, P. **Lições finlandesas 2.0**. O que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo? São Paulo: SESI-SP Editora, 2013.

SAKATA, Kelly Leticia da Silva. **Programa Gestão para Aprendizagem**: a atuação da Fundação Lemann nas políticas de formação em redes municipais de educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

SANTOS, Reijane Kivia. **Desenvolvimento da educação e a cultura da repetência: desafios ao PNE e IDEB.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, Paula Santana. **Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras.** 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico,** São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... *In:* COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. /jun. 2015.