



4663 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT12 - Currículo

TODOS PELA EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE ENDEREÇADOS ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Ana Paula Peixoto Soares - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

TODOS PELA EDUCAÇÃO E OS DISCURSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE ENDEREÇADOS ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

RESUMO

O currículo e a docência têm assumido a centralidade das políticas públicas educacionais que visam a melhoria da qualidade da escola básica e que são marcadas por discursos de responsabilização (DIAS, 2016, 2017). Busco aqui investigar o movimento *Todos pela Educação* e seu potencial em produzir discursos de responsabilização docente endereçados às políticas de currículo. Faço esta discussão a partir do diálogo com as contribuições de autores brasileiros do campo das políticas curriculares, que compreendem as mesmas como práticas discursivas (DIAS, 2016, 2017; LOPES, 2015a, 2015b). Tomo para análise o conteúdo disponibilizado pelo próprio movimento em sua página oficial da internet, com destaque para o documento de sua fundação e a publicação que trata de sua mais nova empreitada, a iniciativa *Educação Já!*. Com base nas referidas fontes, considero o *Todos pela Educação* um movimento expressivo da sociedade civil, que tem atuado intensamente no processo de produção das políticas curriculares fomentando discursos de responsabilização docente.

Palavras-chave: Políticas de Currículo; Docência; Responsabilização; Todos pela Educação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a atuação do movimento *Todos pela Educação* (TPE) na produção de discursos de responsabilização docente endereçados às políticas de currículo voltadas para a educação básica brasileira.

O currículo e a docência têm assumido a centralidade das políticas públicas educacionais que visam a melhoria da qualidade da educação e que são marcadas por discursos de responsabilização, sobretudo, via agentes sociais privados (DIAS, 2016, 2017; MACEDO, 2014). O *Todos pela Educação* se destaca nesse cenário como movimento de iniciativa da sociedade civil composto, principalmente, por grupos empresariais, que tem atuado na produção e fomento de discursos de responsabilização que perpassam a docência, o currículo e o ensino na escola básica.

Busco debater aqui a produção do movimento *Todos pela Educação* a partir de registros discursivos e pós-estruturais. Dialogo com as contribuições de autores brasileiros do campo das políticas curriculares que compreendem as mesmas como práticas discursivas (DIAS, 2016, 2017; LOPES, 2015a, 2015b; MACEDO, 2014).

Para tal, organizo este debate em três seções: inicialmente apresento minha concepção acerca da política de currículo, em seguida, passo a discutir as implicações da responsabilização nas políticas curriculares e, por fim, faço uma breve análise da produção de discursos de responsabilização docente no âmbito do movimento *Todos pela Educação* e suas implicações para o currículo e a docência.

2. A POLÍTICA CURRICULAR COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Ao propor tecer um debate acerca da responsabilização docente nas políticas de currículo considero relevante dar início ao mesmo apresentando minha concepção de política, trazendo à tona o lugar de onde falo, assim como os referenciais que me orientam nesta investigação.

Situo este estudo em uma abordagem discursiva e pós-estrutural. Pensar as políticas de currículo a partir destas perspectivas tem me impulsionado, enquanto pesquisadora, a levantar questões, desestabilizar discursos, problematizar aquilo que tem sido concebido como dado e tecer outras possibilidades de compreender as políticas de currículo frente a crescente responsabilização docente no cenário educacional brasileiro (LOPES, 2015a).

Dialogo com autores brasileiros que compreendem as políticas curriculares como práticas discursivas (DIAS, 2016, 2017; LOPES, 2015a, 2015b; MACEDO, 2014). Entendo aqui o discurso como espaço de negociação de sentidos, por meio do qual se estabelecem acordos, sempre provisórios e precários, em torno da significação que está em jogo.

Para Lopes (2015b), investir em uma abordagem discursiva implica olhar as políticas para além de um espaço de definição final ou ainda como produtoras de normas a serem seguidas e não mais questionadas. Isso quer dizer, que

qualquer iniciativa política que se proponha a estabelecer cenários futuros e prescrever currículos a serem seguidos *a priori* estará sempre sujeita a precariedade, uma vez que todo o texto político é lido e traduzido não sendo possível, assim, cessar seu fluxo de sentidos (MENDONÇA, 2014; LOPES, 2015b).

A busca por uma totalidade, a construção de universalismos ou ainda de um lugar comum para o currículo dá espaço para a concepção de uma política de currículo compreendida como fruto de acordos sempre conflituosos e, por isso, precários, pois a disputa pela sua significação é considerada como algo próprio do jogo político (LOPES, 2015a).

Trabalho com uma concepção de currículo sem fundamentos, assim como apontado por Lopes (2015a), que defende não haver princípios absolutos capazes de definir de uma vez por todas o que vem a ser o currículo. Ou seja,

(...) conceber um currículo sem fundamentos é admitir a política em um cenário de incertezas e sem respostas definitivas. A ausência de fundamentos é o que nos permite estar sempre atuando politicamente na tentativa de produzir esse fundamento, sabendo-o precário. É buscar dissolver a possibilidade de uma intervenção pré-programada e com projeto de pretensão universalizante, a despeito do jogo político (LOPES, 2015a, p. 461).

Nessa perspectiva, aprendemos a lidar com toda a instabilidade que habita o político e a compreender o mesmo enquanto um recurso potente que atua no bloqueio de propostas redentoras e autoritárias que se dizem ter e ser a solução para ampliar conhecimentos, reformular currículos e, enfim, alcançar a tão sonhada qualidade da educação (LOPES, 2015b).

3. CURRÍCULO, DOCÊNCIA E RESPONSABILIZAÇÃO

Segundo Dias (2017), o currículo e a docência têm assumido a centralidade das políticas educacionais que visam a melhoria da qualidade da escola básica. Ainda segundo a autora, isso se dá, pois agrega-se a este discurso da qualidade "(...) a existência de professores que venham a garantir o alcance desse objetivo e a definição de currículos que possam orientar tais resultados" (DIAS, 2017, p. 101).

O foco no professor nas políticas de currículo se dá como estratégia para garantir seu envolvimento naquilo que é proposto para o currículo, o ensino e para sua formação, promovendo mudanças profundas na natureza do trabalho docente que são marcadas, de forma acentuada, pela responsabilização (DIAS, 2016).

A formação de professores figura enquanto "(...) a reforma que pretende assegurar a consolidação das reformas anteriores, em especial às voltadas para a escola básica" (DIAS, 2013, p. 464). Intensificam-se as exigências aos docentes acerca da sua formação profissional, como se o sucesso ou o fracasso do trabalho pedagógico fosse uma questão de ordem pessoal, ou seja, de quanto cada professor emprega esforço e empenho em seu próprio processo formativo (DIAS, 2009).

De acordo com Oliveira (2012), a responsabilização se dá nesse bojo, quando questões relacionadas ao desempenho, a excelência e/ou a eficiência da prática docente são tomadas de forma subjetiva, como se fosse responsabilidade de cada profissional exercer certa autovigilância para se alcançar uma performance de qualidade.

Enquanto docentes, somos colocados, cotidianamente, diante dessas ideias, um tanto quanto sedutoras, que dizem respeito à conquista de um bom desempenho e que tem em si implícitos discursos de responsabilização. Afinal, quem não deseja ser reconhecido como um "bom professor"?

O foco no desempenho pode acarretar grandes implicações para o trabalho dos professores, como a sua intensificação, à medida que a exigência pelo alcance de metas aumenta consideravelmente o fluxo de trabalho desses profissionais para que se "dê conta" das expectativas estipuladas. Segundo Ball (2002), essa intensificação do trabalho docente nem sempre é garantia de maiores e melhores resultados, uma vez que a sobrecarga pode gerar cansaço, desgaste e estresse, além de reduzir consideravelmente as chances desses profissionais investirem em si mesmos, na sua formação e na melhoria da sua prática profissional.

Para além disso, o próprio espaço-tempo da formação tem dado lugar a uma espécie de "formatação" dos professores, ao passo que o processo de desenvolvimento e aprimoramento dos profissionais da educação tem se tornado território privilegiado da regulação do trabalho docente, em especial, da prática curricular cotidiana dos mesmos. A política curricular tem operado como uma tentativa de "(...) constranger e controlar o trabalho do professor via currículos como guias, materiais e avaliações padronizadas" (DIAS & BORGES, 2018, p. 340). A proposta de Base Nacional Comum Curricular é um exemplo bastante ilustrativo e atual deste movimento.

Mas, em meio às tentativas de controlar o incontrolável, não podemos ignorar que há contradições, conflitos e processos de resistência que podem anular o que inicialmente tem sido pensado no âmbito das políticas de currículo, favorecendo uma maior autonomia das escolas e do trabalho pedagógico dos professores. Entre as prescrições e as práticas há que de se reconhecer que existe um universo de possibilidades de se produzir currículos para a escola básica que não pode ser esquecido, tampouco negado.

4. TODOS PELA EDUCAÇÃO?

Frequentemente nos deparamos com formações discursivas já sedimentadas que dizem respeito a responsabilidade do campo educacional com as grandes questões que afligem a sociedade. Projeta-se na escola e na docência a capacidade de ser/ter a solução para os problemas que enfrentamos nas múltiplas esferas (DIAS & BORGES, 2018).

A luta pela qualidade da educação ganha centralidade no debate em torno das políticas públicas, mobilizando todos

os setores da sociedade. Parafraseando Dias e Borges (2018, p. 339), diante deste cenário cria-se condições favoráveis para a emergência de discursos de prescrição endereçados às escolas por parte de líderes políticos, membros de setores econômicos, assim como a população de modo geral, que passam a se considerar aptos a dizer o que as escolas devem fazer e como precisam ser.

Nesse contexto, o movimento *Todos pela Educação* emerge com a pretensão de ser a resposta da sociedade à demanda por uma escola de qualidade. O TPE é um movimento da sociedade civil que atua há mais de dez anos fazendo convocatórias para que todos possam se envolver nas questões relacionadas à educação.

Mas, quem faz parte deste “todos”? O TPE aglutina em si múltiplos setores da sociedade como, por exemplo, gestores públicos, educadores, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários, estudantes, entre outros.

Fundado em 6 de setembro de 2006, o movimento surge tendo como principal objetivo a elevação da qualidade da educação básica, a partir da proposta de cinco metas a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. As metas estipuladas pelo movimento são: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; e investimento em educação ampliado e bem gerido.

Nesse tempo de existência, de pouco mais de uma década de trabalho, o TPE vem buscando conquistar espaço e adesão dos diferentes setores da sociedade brasileira nessa “luta” pela escola de qualidade, sobretudo, por meio dos veículos de comunicação (rádio, televisão, redes sociais, entre outros), o que lhes tem assegurado um amplo alcance de público e consumidores dos discursos que produzem. Do mesmo modo, o movimento vem ganhando força e espaço nos processos de produção de políticas^[1].

É possível afirmar que a discussão da qualidade é central para o TPE ou ainda que a escola sem qualidade se constitui como um inimigo comum a ser enfrentado capaz de articular, ainda que de forma provisória e precária, um consenso entre os diferentes setores da sociedade que compõem o movimento em prol desta causa que se apresenta como a grande questão nacional.

Conforme anunciado em sua primeira publicação, na carta “Compromisso Todos pela Educação. Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais”, para o TPE

(...) o ensino de má qualidade deve ser encarado como o verdadeiro EXTERMINADOR DO FUTURO [grifo do autor] – não só de um enorme contingente de crianças, adolescentes e jovens – mas do futuro das cidades, dos estados, das regiões e do próprio país (...) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 24).

O discurso em torno da qualidade se fortalece enquanto consenso à medida que se desenha um cenário de “crise da educação”. Segundo Macedo (2014), o discurso acerca da crise visa não só desqualificar o caráter público da educação, apontando sua ineficiência, mas construir identidades em seu interior que possam ser responsabilizadas, destacando, sobretudo, os professores e a sua formação como um dos principais inimigos da escola de qualidade.

A responsabilização docente está no cerne do debate do movimento *Todos pela Educação*. Com base no discurso de que a responsabilidade pela educação ou ainda pela melhoria da qualidade deve ser de todos, o TPE vem articulando-se em prol do fomento da ideia de corresponsabilidade educacional. De acordo com o movimento, “A pedra angular da ética do **COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO** é a **CO-RESPONSABILIDADE PELO TODO** [grifo do autor] (...)” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 7).

Com isso o movimento não visa apenas redistribuir e redefinir as responsabilidades com relação à educação de cada um dos diferentes setores da sociedade, mas também implementar uma nova cultura na esfera educacional, ou melhor, imprimir novas formas de significar a já conhecida responsabilização (MARTINS, 2016).

A partir da ideia de corresponsabilidade busca-se transpor a responsabilidade educacional da dimensão coletiva para o campo individual. Isso quer dizer, de acordo com Martins (2016), que as mudanças e transformações que precisam ser feitas no âmbito da educação para conquistar a tão sonhada guinada na qualidade passariam a depender prioritariamente do esforço, empenho e performance de cada sujeito envolvido nesse processo, com destaque para os gestores e professores. Ou seja, há uma convocação para que cada cidadão tome as questões da educação para si, assumindo a responsabilidade de mudar/melhorar a sua atuação, o desempenho dos estudantes e os índices das escolas públicas de educação básica do país.

O TPE deixa claro que seu compromisso está no desempenho, na elevação dos índices educacionais ou ainda “(...) primordialmente voltado para os resultados” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 18). Nessa perspectiva, os esforços em prol de se alcançar metas e atingir índices são compreendidos como sinônimo da melhoria da qualidade da educação, como se quantidade e qualidade partilhassem o mesmo significado na linguagem da performance.

Isso nos leva a uma outra questão: De qual qualidade o *Todos pela Educação* fala? Que qualidade é essa que se busca aqui?

Há que se avaliar o que o TPE, como um movimento expressivo da sociedade brasileira, entende por educação de qualidade ou ainda por elevar a melhoria da qualidade da escola básica. O TPE já manifestou que seu “(...) compromisso fundamental é com a **Educação Básica Necessária** [grifo do autor]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 18).

Quando o movimento enfatiza que seu compromisso está em garantir a oferta daquilo que é apenas “necessário”, o mesmo vai ao encontro de um discurso frequentemente posto no campo da educação que defende a ideia de um currículo mínimo sustentado pelo argumento de que os conhecimentos mais complexos dependem de se saber o básico primeiro (FREITAS, 2012). No entanto, segundo Freitas (2012), “(...) o que não está sendo dito é que a ‘focalização no básico’ restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia

chamar de ‘boa educação’ ” (p. 389).

Para Martins (2016), quando o TPE propõe que o ensino se pautar por uma ideia de currículo mínimo, o mesmo está, em alguma medida, restringindo e/ou limitando a formação, principalmente, da população usuária da escola pública brasileira. Além da evidente promoção do estreitamento curricular da escola básica, propostas como estas avançam na direção do crescimento de sistemas de apostilamento, com prescrições que visam indicar aos professores “o que” e “como” ensinar, retirando destes o papel de curriculistas.

Ainda no que diz respeito ao currículo da escola básica, o TPE também tem se articulado em torno das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recentemente, em parceria com outras organizações, o movimento vem liderando uma iniciativa, dita suprapartidária, que apresentou um conjunto de proposições aos novos governos, que assumiriam seus postos após o pleito eleitoral que ocorreu no ano de 2018.

A chamada iniciativa *Educação Já!* conta com um documento que apresenta suas propostas de modo estruturado. Sua publicação intitulada “Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o governo federal em 2019-2022”, aponta

(...) um conjunto de macrodiretrizes organizadas em três grandes eixos que, de forma articulada, visam nortear a política educacional em todos os níveis de governo (federal, estadual e municipal) no médio e longo prazo (8 a 12 anos), para que consigamos elevar a qualidade da educação básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 11).

Entre as proposições, o documento apresenta um conjunto de sete medidas que indicam quais políticas devem ser priorizadas no período de 2019-2022, na nova gestão do governo federal. Entre as medidas, o documento cita como prioridade a mobilização por parte do governo em torno da Base Nacional Curricular Comum, destacando como pontos fundamentais o “(...) apoio e incentivo as redes de ensino para a implementação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, de modo a garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas elas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8).

Embora inicialmente o documento não se dirija diretamente aos professores, quando o mesmo trata da importância de se ofertar recursos e programas pedagógicos às redes de ensino, ele coloca em jogo o trabalho dos docentes da escola básica que dá vida ao currículo. Ou seja, vemos aí implícito como demanda a necessidade de controle da prática curricular dos profissionais da educação que vai ao encontro de discursos sobre a ineficiência dos professores e de sua formação, marcados pela responsabilização docente.

Há na própria ideia da BNCC uma “(...) suposição de que professores não sabem o que fazer nas escolas sem uma base nacional predefinida” (LOPES, 2015a, p.456). De acordo com Lopes (2015a),

A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum a ser construída, mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende. Mesmo porque a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas (p. 458).

Tais discursos endereçados à docência na política curricular trazem em si implícito uma ideia de desconstrução do professor, do trabalho docente, de sua prática curricular, assim como da sua formação. Somado a isto, iniciativas como o *Educação Já!*, lideradas por um movimento expressivo da sociedade civil como o *Todos pela Educação*, acabam por ganhar espaço e visibilidade no cenário político, referendando os discursos de responsabilização da escola básica e dos seus professores, conforme podemos observar em outro trecho do referido documento abaixo:

(...) A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ocorreu em 2017 para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e em 2018 para o ensino médio, exigirá que todas as redes de educação do País, públicas e particulares, reformulem seus currículos, propostas pedagógicas, materiais, avaliações e programas de formação de professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 16).

Evidencia-se os esforços normativos pela via da política curricular para controlar os professores, sua atuação e formação, uma vez que os mesmos são vistos como os principais responsáveis tanto pelo sucesso, como pelo fracasso escolar. Mas, será que o controle é o único caminho possível para se alcançar o tão sonhado “salto na qualidade”?

Concordo com Lopes (2004) quando a autora afirma a urgência das políticas de currículo serem olhadas e compreendidas como fruto de um conhecimento produzido, simultaneamente, para a escola e pela escola. Isso representa abrir um novo canal para dialogar com o currículo que é verdadeiramente praticado nas escolas, ou seja, com o currículo “vivo”, aquele que é fruto da tradução dos docentes em sua prática pedagógica cotidiana.

Pensar formas outras de se fazer currículo e se considerar como política curricular a produção docente cotidiana passa pelo olhar crítico e o enfrentamento de movimentos como o *Todos pela Educação*, que tem atuado intensamente no jogo político com proposições que visam o maior controle da educação pública e, conseqüentemente, dos currículos e da atuação e formação daqueles que estão à frente dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, os professores.

5. CONSIDERAÇÕES

Temos acompanhado movimentos como o *Todos pela Educação* emergir com potência no cenário educacional brasileiro. Nesses mais de dez anos de atuação, o TPE conquistou espaço e notoriedade no processo de produção das políticas curriculares voltadas à escola básica.

Em meio a sua luta pela educação de qualidade, com foco no alcance das metas estipuladas pelo próprio movimento, o TPE tem atuado de forma acentuada na regulação dos currículos e do trabalho e da formação dos professores, contribuindo para o fomento de discursos de responsabilização docente.

Logo, reforço a importância de tecermos este debate que traz para o foco um movimento expressivo da sociedade civil e sua ampla capacidade de influência no cenário educacional, em especial, nas políticas públicas, a fim de compreender os alcances dos discursos de responsabilização produzidos pelo mesmo e que tangem os professores, sua formação e seu trabalho com o currículo e o ensino.

6. REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 002, p. 03-23, 2002.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Iberoamericano. **Revista E-curriculum**, v. 2, n. 11, p. 461-478, ago. 2013.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, v. 11, p. 590-604, 2016.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, docência e seus antagonismos no espaço iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, p. 100-114, 2017.
- DIAS, Rosanne Evangelista. BORGES, Verônica. Por uma educação/ aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 333-360.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p 109-183, maio/jun./jul./ago. 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015a.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Alice Casimiro Lopes; Daniel de Mendonça. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b, p. 117-147.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez. 2014.
- MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova – Revista de Cultura e Ciência Política**, nº 91, p. 135-167, 2014.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira. **Vozes da Educação**, 2012. Disponível em: <> Acesso em: 4 de abril de 2015.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação. Bases éticas, jurídicas, pedagógicas, gerenciais, político-sociais e culturais**. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para o governo federal em 2019-2022**. São Paulo: Todos pela Educação, 200

[1] O próprio movimento destaca sua participação nas seguintes ações: elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); ampliação da permanência dos estudantes na educação básica, pela via da aprovação da Emenda Constitucional nº 59; fundação e coordenação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA); criação da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) e posteriormente da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); participação no processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação; e criação e coordenação do Observatório do PNE.