



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Tese de Doutorado em Educação**

**REDES DE INFLUÊNCIA EM MATO GROSSO – O ESTADO E AS PARCERIAS  
PÚBLICO-PRIVADAS E A RECONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO**

**MARIA ELOÍSA DA SILVA**

**Pelotas - RS, 2018**

**MARIA ELOÍSA DA SILVA**

**REDES DE INFLUÊNCIA EM MATO GROSSO – O ESTADO E AS PARCERIAS  
PÚBLICO-PRIVADAS E A RECONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador  
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas - RS, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S586r Silva, Maria Eloísa da

Redes de influência em Mato Grosso : o Estado e as parcerias público-privadas reconfigurando a política educacional na Rede Estadual de Ensino / Maria Eloísa da Silva ; Alvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2018.  
194 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Estado. 2. Política educacional. 3. Parcerias público-privadas. 4. Redes de influência. I. Hypolito, Alvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 370

**MARIA ELOÍSA DA SILVA**

**REDES DE INFLUÊNCIA EM MATO GROSSO – O ESTADO E AS PARCERIAS  
PÚBLICO-PRIVADAS E A RECONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Tese de Doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

**Data da defesa: 27/09/2018**

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (Orientador)  
Doutor em *Curriculum na Instruction pela University of Wisconsin* – Madison (Estados Unidos)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cecília Lorea Leite – UFPEL  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni – (UFRGS/UFPEL)  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Aito Ivo – (UFSM)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeida Maria Costa de Souza e Silva – (UCDB)  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

***Para os Professores.***

***Educação não transforma o mundo.***

***Educação muda as pessoas.***

***Pessoas mudam o mundo.***

**Paulo Freire**

SILVA, Maria Eloísa. **Redes de Influência em Mato Grosso – o Estado e as Parcerias Público-Privadas e a Reconfiguração da Política Educacional na Rede Estadual de Ensino.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

## RESUMO

A Tese evidencia a relevância dos estudos sobre redes de influência nas políticas educacionais. Por isso a necessidade em ampliar discussões teóricas e análises sobre parcerias público-privadas que reconfiguram as políticas, sempre aliadas às intensões de reforma do Estado, leva-nos a considerar que políticas neoliberais, gerencialistas e performativas trazem consequências às escolas e ao que se entende por educação de qualidade. O Estado, como aliado nesse processo em suas intenções de reforma da educação, também é reconfigurado passando a defender uma lógica de mercado e resultados, posicionando-se como um Estado empreendedor. A partir desses movimentos, o objetivo dessa pesquisa é identificar as reconfigurações presentes na política educacional do Mato Grosso que, reforçadas pelo Estado e influenciadas pelas parcerias público-privadas enquanto redes de influência, estabelecem uma lógica de quase mercado à educação. Nessa percepção, a problematização considera se a política educacional da rede estadual de ensino em Mato Grosso tem sido reconfigurada pelo Estado e as Parcerias Público-Privadas, via redes de influência, constituindo assim a educação, numa relação de quase-mercado? A presença da Falconi consultores de resultados e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF implementou na rede estadual de ensino o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP e a ADEPE/MT, como políticas de intervenção pedagógica e avaliação priorizando resultados na educação. No percurso investigativo da pesquisa consideram-se a análise documental do PEIP identificando características gerencialistas e performativas dessa política de intervenção, uma abordagem metodológica baseada na análise de rede social, de inspiração etnográfica, utilizando a internet como campo para coleta de dados. Os dados selecionados, operacionalizados e analisados a partir do uso da ferramenta Gephi, um software livre, que permite a visualização e manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos, são a representação constituída por uma rede de atores e suas conexões. As análises apontam que a reforma do Estado, através de uma política de avaliação e intervenção pedagógica instituída pelas parcerias públicas estão reconfigurando a política educacional da rede estadual de ensino em Mato Grosso, por meio de práticas gerencialistas e performativas, inclusive interpelando a gestão, o currículo e o trabalho docente.

**Palavras-chave:** Estado. Política Educacional. Parcerias Público-Privadas. Redes de Influência.

SILVA, Maria Eloísa. **Influence Networks – the State and the Public – Private Partnerships and the Educational Policy Reconfiguration at the State Education Network.** Thesis (Doctorate) - Postgraduate Program of Education, Education College, Pelotas Federal University, Pelotas, 2018.

## ABSTRACT

This dissertation emphasizes the importance about influence networks in the Educational policies. Because of this, there is the necessity of becoming wider the theoretical discussions and the analysis about public-private partnerships which reconfigure the policies, always aiming the intentions of the State reform, it is considered that the neoliberal policies, managerialist and performative bring about consequences to the schools and to what is called education of quality. The State, being part in this process, aims the Reform of Education and it is also reconfigured and it starts defending a logic of market and results, getting the position of an entrepreneurial State. From these movements on, the goal of this study is to identify the reconfigurations included in the educational policy of Mato Grosso that, reinforced by the State and influenced by the public-private partnerships while influence networks, establish a logic of an almost market to the education. Based on this aspect, the problematization considers if the educational policy from the Mato Grosso state teaching network has been reconfigured by the State and the Public-Private Partnership, by influence networks, forming this way the education at a almost market relation? Falconi consultants of results and the Public Policies and Education Evaluation Center - from Juiz de Fora Federal University, implemented into the state teaching network the Study Project and the Pedagogical Intervention – SPPI and the ADEPE/MT, as pedagogical intervention and evaluation policies prioritizing the results in the education. During the investigative trajectory of this study is considered the documental analysis of SPPI recognizing managerialist and performative features of this intervention policy, a methodological approach based on the analysis of social network, from ethnographic inspiration, using the internet as data collection. The selected data operationalized and analyzed with the Gephi tool, a free software which allows the view and the manipulation of dynamics and hierarchic graphs, are the representation constituted by a network of actors and their connections. The analysis show that the State reform, through a policy of evaluation and pedagogical intervention imposed by public partnerships, are reconfiguring the educational policy from the high school state network in Mato Grosso, by the managerialist and performative practices, even questioning the management, the curriculum and the teacher's work.

Key words: State. Educational Policy. Public-Private Partnerships. Influence Networks.

## Lista de quadros

Quadro 1: Mercado Educacional Brasileiro de 2007 a 2013: Setor Privado de Ensino .....	84
Quadro 2: Redes de Influência na Política Educacional Brasileira Bilionários em Ação .....	89
Quadro 3: Programas e Projetos para o Sistema Público de Ensino dos Institutos e Fundações.....	100
Quadro 4: Falconi Educação – Abordagem dos Projetos.....	138
Quadro 5: Unidades de Atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF.....	145
Quadro 5.1: Programas do CAED/UFJF em alguns Estados Brasileiros – Valores Financeiros Efetuados.....	148

## Lista de grafos

GRAFO 1: Mercado Educacional Brasileiro de 2007 a 2013: Setor Privado de Ensino .....	85
GRAFO 2: Rede de Influência na Política Educacional Brasileira: Bilionários em Ação .....	93
GRAFO 3: Programas e Projetos dos Institutos e Fundações que funcionam como Redes de Influência na Gestão, Currículo e Trabalho Docente no Sistema Público de Ensino.....	107
GRAFO 4: Abordagens de Projetos em Alguns Estados do Brasil.....	139
GRAFO 5: Estrutura do PEIP/MT e ADEPE/MT (Gephi – Grau de Entrada).....	161
GRAFO 6: Estrutura PEIP/MT e ADEPE/MT - Gephi (Grau de Saída).....	162
GRAFO 7: Composição da Rede – PEIP/MT e ADEPE/MT.....	167
GRAFO 8: Interpelações da Política de Intervenção Pedagógica e da Avaliação na Gestão, Currículo e Trabalho Docente.....	180

## Lista de tabelas

Tabela 1: Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT - Estrutura do Projeto.....	143
Tabela 2: ADEPE/MT – LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO .....	153
Tabela 3: ADEPE/MT – MATEMÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	153

## Lista de abreviaturas e siglas

ADEPE	– Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
AR	– Análise de Rede Social
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BNDS	– Banco Nacional de Desenvolvimento Social
CAED	– Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO	– Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.
CONNECT	– Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclos
EAD	– Educação à Distância
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundado Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	– Ministério da Educação
NPDE	– Núcleo Desenvolvimento Profissional da Escola.
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	– Organização dos Estados Americanos
OMC	– Organização Mundial do Comércio
ONG	– Organização Não-governamental
PDT	– Partido Democrático Brasileiro
PEIP	– Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica

PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PRELAC	– Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe.
PROFTAAE	– Profissionais Técnicos Administrativos e Apoio Administrativos Educacionais
PWC	– Price Waterhouse
SEDUC	– Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer
SINTEP	– Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SISLAME	– Sistema de Administração e Controle Escolar
SUFP	– Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	– Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEL	– Universidade Federal de Pelotas
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Sumário

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 Análises de Redes Sociais e sua importância para pesquisa em Educação....	22
1.2 Etnografia de Rede.....	25
1.3 Gephi.....	27
<b>CAPÍTULO II – A SOCIEDADE NEOLIBERAL NA ERA PÓS-DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>31</b>
2.1 Sobre o liberalismo e rumo ao neoliberalismo: a grande virada.....	35
2.2 Racionalidade Governamental em tempos neoliberais.....	43
2.3 O Sujeito Neoliberal: gerencialismo e performatividade.....	52
<b>CAPÍTULO III - REDES E GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>64</b>
3.1. Governança e Educação.....	65
3.2. Redes Políticas.....	70
3.3. Redes de Influência na Política Educacional Brasileira.....	74
<b>CAPÍTULO IV – REDES DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO: UM CONTEXTO DE ESTUDO E PESQUISA.....</b>	<b>114</b>
4.1 (Re)Construindo Contextos de Atuação.....	116
4.2 Contextualizando a Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso.....	121
4.3 Redes de Influência na Política Educacional de Mato Grosso – Falconi Consultores de Resultados e o CAED/UFJF.....	135
4.3.1 Falconi – consultores de resultados.....	136

4.3.2. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF ..	144
4.4 Análises sobre o PEIP/MT e ADEPE/MT na Rede Estadual de Ensino – Reconfiguração na Política Educacional de Mato Grosso.....	158
4.5. Gerencialismo e Performatividade na Política Educacional de Mato Grosso – interpelações na Gestão, Currículo e Trabalho Docente.....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....</b>	<b>184</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>190</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA

Esta Tese apresenta um pesquisa voltada ao estudo sobre “Redes de Influência em Mato Grosso - o Estado e as Parcerias Público-Privadas Reconfigurando a Política Educacional na Rede Estadual de Ensino” desenvolvida no Doutorado em Educação, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

A relevância deste estudo está voltado para o campo das políticas educacionais, sobre a necessidade em ampliarem-se discussões teóricas e práticas sobre análise de Redes, além de investigar propósitos e intenções de parcerias público-privadas que reforçadas pelo Estado, acabam reconfigurando decisões em políticas públicas voltadas à educação, interpelando com isso, a gestão, o currículo e o trabalho docente.

Diante dessas concepções, este estudo traz como objeto de investigação a reconfiguração da política educacional do Estado de Mato Grosso, por meio das parcerias público-privadas, via redes de influência nas decisões sobre políticas públicas em educação, tendo o Estado como parceiro. A política educacional em Mato Grosso vem sofrendo influências de duas consultorias com enfoque em resultados, sendo uma a Falconi – consultores de resultados e outra o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

A partir dessas parcerias algumas mudanças são observadas na constituição da política educacional, passíveis de reconfiguração as quais podem ser identificadas a partir de duas situações: uma diz respeito ao Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT desenvolvido pela Falconi – consultores de resultado e outro refere-se ao ADEPE/MT instituído pelo CAED/UFJF. O objetivo desses projetos institui uma política de resultados na rede estadual de ensino, de intervenção e controle sobre as práticas pedagógicas, caso do PEIP/MT e uma cultura de avaliação permanente, a partir da ADEPE/MT.

Fato é que a presença dessas consultorias têm influenciado significativamente a política educacional na rede estadual em Mato Grosso, em parceria com o Estado, interconectando interesses comuns que reforçam políticas neoliberais, reconfigurando discursos e práticas aos quais identificam-se por fortes características gerencialistas e de performatividade.

Nessa percepção sobre os movimentos da política, a problematização consiste na seguinte questão: as redes de influência presentes em Mato Grosso vêm reconfigurando a política educacional na rede estadual de ensino, constituindo assim, uma relação de quase-mercado na educação?

Estudos de Peroni (2012: p.58) consideram que no contexto atual em que as políticas neoliberais reforçam um viés mercadológico sobre a educação, também o Estado passa por intensas redefinições sobre o seu papel, no sentido de que para o “neoliberalismo, para a terceira via e para o novo desenvolvimentismo, o fundamental da crise estaria no Estado”. Sendo assim a relação que se estabelece entre o público e o privado ganha novas concepções e entendimentos que de acordo com Peroni (2009: p.762 *apud* Peroni, 2008) “mudam-se as lógicas de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo com padrão de eficiência e produtividade, o que incide sobre as questões democráticas da educação”.

Elevando essa lógica, uma análise inicial considera que tanto o PEIP/MT como a ADEPE/MT acompanham as políticas neoliberais que estão reconfigurando o papel do Estado, colocando sobre ele exigências de eficiência e eficácia voltada somente à resultados, principalmente sobre as políticas educacionais. Dardot e Laval (2016: p.378) entendem que “o Estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto e principalmente em seu funcionamento interno quanto na relação com outros Estados.” A cultura de resultados torna-se uma realidade na rede estadual de Mato Grosso em que redes de influência articulam-se e interconectam-se para reforçar a necessidade de reforma com o apoio incondicional do Estado. Enquanto a ADEPE/MT realiza um diagnóstico da qualidade do ensino, mensurando a proficiência dos alunos em língua portuguesa e matemática, o PEIP/MT estrutura-se como uma política de intervenção nas práticas pedagógicas dos professores, reforçando o controle e a regulação, além da eficiência nos resultados. Nesse processo, a gestão, o currículo e o trabalho docente sofrem interpelações a partir de políticas gerencialistas e performativas. Quanto ao Estado, suas intenções não estão

somente em reformar a política educacional, mas sim, estruturar-se de acordo com as normas do mercado tornando-se um Estado empreendedor em que as práticas seguem a lógica do mercado.

O percurso de interesse por essas pesquisas que envolvam as parcerias público-privadas, deu-se no Mestrado em Educação na linha de pesquisa em Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT<sup>1</sup>. A pesquisa buscou compreender sobre como os professores de uma rede municipal de ensino reinterpretabam em suas práticas uma política de currículo apostilado, em condições prescritivas, de controle e regulação sobre essas práticas. A problematização justamente esteve centrada nessa perspectiva de investigação sobre as práticas considerando esse sistema apostilado, ou seja, os professores seguiam esse material ou reinterpretabam-no considerando outras fontes de conhecimento. A perspectiva do governo municipal sobre o uso das apostilas considerava seguir todas as orientações do sistema apostilado em questão, uma vez que o pagamento do material de toda rede municipal era efetuado via recursos públicos da educação.

A coleta e dados realizada por meio de entrevistas apontaram que os professores nem sempre utilizavam as apostilas em suas práticas, porque as consideravam desvinculadas da realidade dos alunos em termos de conteúdos interferindo na possibilidade de conhecimentos nas disciplinas. Alegavam ainda que as apostilas fragmentavam e sistematizavam demais os conteúdos, o que os condicionava a buscar outras fontes de conhecimento. Essa decisão dos professores estava relacionada ao conhecimento adquirido durante a formação profissional, conforme a principal justificativa identificada. O material apostilado na rede municipal, configurava-se na melhoria dos resultados da educação e, apesar do controle e regulação principalmente através de uma formação que entregava modelos de práticas e avaliações, os professores não seguiam criteriosamente as apostilas, em suas práticas de sala de aula, sendo possível identificar outras fontes as quais consideravam mais promissoras em termos de conhecimento dos alunos.

O ingresso no Doutorado em Educação da UFPel, aliado as articulações entre a linha de pesquisa e o campo de investigação centrado no currículo,

---

<sup>1</sup> SILVA, Maria Eloísa. “A reinterpretação curricular no contexto da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino em Sorriso – MT” Dissertação de Mestrado sob orientação da Professora Doutora Jorcelina Elisabeth Fernandes no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2012. [www.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge](http://www.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge)

profissionalização e trabalho docente constituíram na observação de continuidade de pesquisas envolvendo a lógica de mercado na educação. Assim, em 2014, uma investigação realizada pelo grupo de pesquisa em gestão, currículo e políticas educativas<sup>2</sup>, buscou identificar quais as principais parcerias público-privadas estavam presentes nas redes municipais de ensino dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Os pesquisadores envolvidos utilizaram como fonte de pesquisa um mapeamento na internet, a partir de *sites* de prefeituras e outras fontes na busca de informações. O objetivo pesquisa, considerou as interferências dessas parcerias público-privadas no currículo e no trabalho dos professores. Os resultados apontaram que as redes municipais mantinham parcerias frequentes com o Instituto Ayrton Senna, Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann e a Falconi, com projetos interpelando tanto o currículo quanto a formação e práticas docentes.

Essas contribuições de pesquisa na verdade aliadas à leituras, discussões e contrapontos sobre as parcerias público-privadas permitiu perceber o quanto elas funcionam como redes de influência nos processos decisórios das políticas educacionais, interpelando escolas, professores, alunos e a própria gestão. Essas parcerias público-privadas além de influenciar as políticas educacionais, são reforçadas pelas redes estaduais e municipais que reconfiguram práticas de gestão, o currículo e o trabalho docente, voltados à lógica somente de resultados para a educação, com viés mercadológico.

Com isso, importantes questões foram sendo elaboradas no decorrer da construção de uma proposta de tese, tendo como foco a percepção sobre as reconfigurações as quais sofrem as políticas educacionais a partir dessas interpelações do mercado educacional, representadas pelas parcerias público-privadas. Diante disso consideram-se algumas questões: *a) o Estado, pode de fato ser considerado um empreendedor que reforça políticas neoliberais, intensificando-as em práticas que adentram às escolas?; b) as políticas neoliberais evidenciam práticas gerencialistas e de performatividade capazes de subjetivar os sujeitos em seus propósitos de resultados?; c) quais relações as parcerias público-privadas exercem no mercado educacional no sentido de reforçar práticas e discursos de*

---

<sup>2</sup> Este grupo de pesquisa se propõe, por meio de pesquisas individuais ou em grupo, a contribuir para o campo do currículo e das políticas educacionais mediante a produção do conhecimento nas áreas do planejamento, gestão e avaliação educacionais, o desenvolvimento de metodologias de análise e avaliação de políticas, desenvolvimento curricular e a disseminação de metodologias de planejamento estratégico junto aos órgãos públicos e organizações não-governamentais. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7553642121885058>

*resultados?; d) as políticas educacionais vêm sendo reconfiguradas em lógicas gerencialistas e de performatividade, interpelando a gestão, o currículo e trabalho docente?; e) quais intenções e interpelações são possíveis identificar nas reconfigurações identificadas na política educacional, via redes de influência, que tem como propósito fundamental, a busca de resultados na educação?*

Estas são questões que mobilizam a pesquisa, a partir de abordagens que interpelam a própria pesquisadora e às quais pretende-se responder, no decorrer desse estudo.

O Objetivo Geral consiste em *identificar as influências das parcerias público-privadas na política educacional da rede estadual de ensino em Mato Grosso e suas interpelações na gestão, currículo e trabalho docente.*

Quanto aos objetivos específicos, compreende:

- ✓ analisar a atual política educacional do Estado de Mato Grosso, considerando influências de parcerias público-privadas.
- ✓ Analisar os documentos do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT da rede estadual de ensino e a ADEPE/MT considerando aspectos gerencialistas e de performatividade;
- ✓ Mapear as parcerias público-privadas a partir de uma abordagem metodológica inspirada na ‘etnografia de rede’, coletando informações nas redes sociais e nos *sítes* oficiais dessas empresas, consideradas fontes de domínio público.
- ✓ Recolher, selecionar e organizar os dados para aplicação na ferramenta Gephi, visualizando os resultados apresentados nos grafos.
- ✓ Analisar os grafos, aplicando a estatística do programa Gephi, em medidas de análise a partir das cores dos nós e o grau (conexões) na rede aos quais serão melhor especificados, no percurso investigativo da pesquisa.

Assim, a Tese está estruturada da seguinte forma:

O *capítulo I*, o percurso investigativo da pesquisa consiste em apresentar os movimentos de desenvolvimento da proposta em sua abordagem metodológica, a

partir da coleta, seleção, organização, operacionalização e análise dos dados, movida pelos desafios do uso da ferramenta Gephi, para o tratamento dos dados e a apresentação de grafos que representam as redes de influência presentes na política educacional, a partir de um cenário nacional e especificamente, de Mato Grosso.

O *capítulo II*, estudos priorizam teoricamente o neoliberalismo em sua potência de funcionalidade sobre as políticas neoliberais, discutindo a sociedade neoliberal em uma era pós-democrática. Dentre as questões estão a reinvenção do liberalismo, a revolução do capitalismo e os rumos das políticas neoliberais presentes e fortemente sendo intensificadas na contemporaneidade. Nas discussões sobre a racionalidade governamental, as contribuições de Michel Foucault a partir das releituras de Nildo Avelino são importantes no sentido de compreender questões voltadas às condutas dos governados, funcionando como uma tecnologia capaz de subjetivar os sujeitos em situações de mercado. Por isso consideram-se articulações sobre o sujeito empresarial orientadas pelas concepções de Pihierre Dardot e Christian Laval, uma leitura objetiva e necessária ao falar sobre o neoliberalismo. Na expectativa do reconhecimento de um sujeito cada vez mais levado às questões de consumo e lucratividade, estudos sobre gerencialismo e performatividade constituem-se como uma importante contribuição para a tese.

O *capítulo III*, a abordagem sobre Redes de Governança e Educação, discute sobre o mercado educacional e as influências presentes nas políticas, formando assim uma governança em rede e fortalecendo concepções neoliberais com consequências imensuráveis à educação. Nesse capítulo pondera-se também sobre a importância do estudo das redes políticas que reconfiguram as políticas educacionais a partir de um campo de ação que segue a lógica do mercado. São apresentadas também as redes de influência na política educacional brasileira, em como estão constituídas e se fortalecem através de práticas e discursos comuns que centram-se na melhoria da qualidade do ensino. Para organização e apresentação dessas informações, optou-se por um estrutura que apresenta aspectos financeiros a partir de patrimônios líquidos e de lucro dessas empresas, para isso foi preciso investigar relatórios financeiros e o mercado financeiro, pelo qual elas constroem suas fortunas e circulam negócios, investimentos, compras, vendas, participações societárias e fusões. É um mercado que se fortalece, cresce e busca deter, além do lucro, um significativo poder de oferta de serviços educacionais. A busca pelos relatórios financeiros dessas empresas foram exaustivas, algumas são

completamente inacessíveis, mesmo que hajam informações no portal de transparência, nem sempre lucros líquidos e movimentações financeiras são possíveis de serem visualizadas. Esta foi uma busca desafiadora.

O *capítulo IV* apresenta um contexto de estudo sobre o campo das políticas educacionais, buscando desenvolver reflexões e análises a partir das redes de influência representadas pelo Estado e as parcerias público-privadas que, em suas intenções de reforma, instituíram um projeto de intervenção pedagógica voltado ao trabalho docente e uma política de avaliação estadual na rede estadual de ensino de Mato Grosso, no ano de 2016. Esse capítulo desenvolve seções de pesquisa que consideram a trajetória profissional e de estudo em Mato Grosso desde os anos de 2005; contextualiza a rede pública estadual em suas decisões sobre a política educacional, desde os anos de 2001 centrada nos Ciclos de Formação Humana e, em 2016, a inserção do PEIP/MT e ADEPE/MT; concentra informações sobre as parcerias público-privadas presentes na rede estadual, sendo uma a Falconi Consultores de Resultados e o CAED/UFJF e, analisa as políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT apontando características gerencialistas e de performatividade que acentuam uma lógica de quase-mercado na educação.

Nas considerações finais da pesquisa, elevam-se reflexões a partir de um cenário brasileiro, cada vez mais se consolidando na busca de parcerias público-privadas, que integram nas políticas educacionais ideias neoconservadoras e neoliberais, voltadas somente aos aspectos de resultados na educação, fortalecendo discursos centrados na necessidade de um currículo padronizado, sérias influências sobre as práticas pedagógicas, no que diz respeito ao controle e regulação, além de uma cultura de avaliação permanente, no sentido de contemplar somente aspectos quantitativos na educação.

Considera-se, a partir desta pesquisa, outras iniciativas que deem conta da análise de tantas outras políticas educacionais, sendo conduzidas pela mão de um mercado perverso e com objetivos claros de eficiência e eficácia, a partir somente de resultados. Ainda, contempla-se sobre a importância, nesses outros estudos, de análises dessas políticas educacionais, com fortes características gerencialistas e de performatividade, seja a partir de controle sobre o trabalho pedagógico docente, por meio de projetos de intervenção pedagógica ou ainda, plataformas virtuais que funcionam como regulação sobre as atividades dos professores, nas escolas. Por

fim, considera-se o importante papel da Universidade nesse processo de ensino e pesquisa, não aliando-se a essa lógica de produtividade, mas sim, de constante reflexão sobre a educação.

## CAPÍTULO I - PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

O percurso investigativo da pesquisa compreende:

- ✓ contribuições operacionais e analíticas na Análise de Redes Sociais e sua importância para a educação;
- ✓ abordagem metodológica de inspiração etnográfica, incorporando procedimentos de pesquisa que baseiam-se nas redes sociais que, e compreende, oferece dados com um acesso mais amplo de informações, principalmente envolvendo atores que representam o mercado educacional;
- ✓ recolhimento dos dados, seleção e organização para aplicação na ferramenta Gephi, um software livre para a visualização e manipulação de grafos dinâmicos e hierárquicos. Sua principal função nesta pesquisa é servir como método de análise de dados, visualizando conexões e interconexões entre atores no sentido de compreender uma estrutura dentro de redes hierarquizadas;
- ✓ análise documental do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT e da proposta do ADEPE/MT, utilizando como categorias o gerencialismo e a performatividade presente nesses projetos.

### 1.1 Análises de Redes Sociais e sua importância para pesquisa em Educação

O enfoque *operacional e analítico* na Análise de Redes Sociais (ARS) é o que interessa discutir já com apontamentos sobre as delimitações no percurso investigativo desta pesquisa. Considerando algumas definições, encontra-se em Portugal (2007) que “uma rede social poder ser definida por um conjunto de unidades sociais e de relações, diretas ou indiretas entre essas unidades, através de uma cadeia de dimensões mensuráveis”. Lima (2007) atribui significado ao conceito de

rede, numa perspectiva mais descritiva e analítica do que conceitual, definindo-a simplesmente, como “um conjunto de atores e as relações que se estabelecem entre eles”. Para Ball (2014) “Rede se constitui em uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de políticas e suas relações sociais. Seus sentidos procuram capturar e descrever alguns aspectos dessas relações.” Em comum, essas ideias convergem sobre o conceito de Rede, que sugere a presença de atores empresariais, comunidades políticas ou mesmo indivíduos de uma comunidade e suas relações que se conectam e interconectam dependendo do seu grau de interesse por determinadas áreas ou assuntos.

A captura de informações na constituição de uma rede atribuindo-lhe significado operacional é apresentado em Portugal (2007:24) da seguinte forma: “quem faz parte da rede?; Quais os conteúdos de fluxo da rede?; Quais normas que regulam a sua ação?”.

Em Lima (2007:173 a 175) a abordagem escolhida é mais descritiva e compreende a seguinte classificação:

*Gênese:* constituem-se em redes fabricadas – quando o Estado constrói a sua rede para dar suporte as suas políticas, no caso da educação, pode chamar as parcerias público-privadas ou mesmo as escolas como apoiadoras – e, redes auto-organizadas que integram a sociedade civil, representadas por atores que se configuram e se reconfiguram e evoluem em virtude da aproximação de suas interações ou mesmo intenções. [...]. Essas redes podem funcionar paralelo ao Estado ou mesmo, complementarmente a ele.

*Composição:* podem ser as ego-centradas – compreendem o conjunto de atores com os quais um determinado ator focal mantém interação, bem como a relação de interação entre eles. Funciona quando ‘a’ tem relação com ‘b’, ‘c’, ‘d’, ao mesmo tempo em que ‘b’, ‘c’ ‘d’ também se relacionam; redes de atores individuais – constituem-se em um conjunto de pessoas singulares e dos laços que se estabelecem entre elas, por exemplo quando ‘a’ defende um movimento e pretende construir uma rede que se aproxime de suas concepções; redes de atores coletivos – cada ator da rede é uma pessoa coletiva (representa a sua empresa) por exemplo; redes mistas – representada tanto por atores individuais ou coletivos; meta-redes – trata-se de redes de redes; cada ator tem a sua rede dentro da própria rede.

Considerando ainda a composição as redes podem ser uni-institucionais (pertencem a um mesmo domínio institucional) e pluri-institucionais (participam atores individuais ou coletivos), oriundo de dois domínios institucionais distintos, por exemplo do setor público e do setor privado.

*Estrutura:* as redes podem possuir três propriedades: a densidade – todas as relações possíveis entre os atores são concretizadas. Há uma forte conexão entre seus membros; a centralização – descreve em que medida as relações estabelecidas numa rede se organizam em torno de um ator que domina a

maior parte do fluxo de interações, ou seja, concentram maior poder sobre a rede; fragmentação – denota até que ponto uma rede se fragmenta e se subdivide em setores em que a interação torna-se nula.

Considerando um enfoque operacional na ARS a partir de Portugal (2007) foram organizadas matrizes de referência a partir de pesquisas realizadas em documentos e via consultas na internet, em fontes de domínio público, para a composição do laboratório de dados, considerando:

- ✓ atores empresariais, governamentais e pedagógicos;
- ✓ projetos do mercado educacional;
- ✓ conexões entre esses atores e os projetos.

No que diz respeito a um enfoque analítico apresentado por Lima (2007) essas são as características a serem consideradas na ARS:

- ✓ Composição: compor a rede fabricada pelo Estado, identificando atores da rede estadual de ensino que foram convocados a apoiar e/ou reforçar a rede.
- ✓ Estrutura: identificar os projetos dos atores e suas conexões e interconexões, no sentido de identificar na rede as aproximações de interesses que reforçam a necessidade da política.

A organização em rede possibilita elaborar concepções analíticas sobre a educação identificando os interesses de determinados atores para com as políticas públicas. Segundo Lima (2007:176) “na rede é possível perceber o nível de intervenção do Estado que muitas vezes ajuda a legitimar a utilização de mercados ou quase-mercados para fornecer serviços públicos.” O Estado torna-se empreendedor juntamente com o mercado, por isso, na rede não há um centro e a função do governo seria incentivar as interações entre os atores e distribuir serviços

de consultoria e assessoria entre eles. Há um governo sem governação. Na rede também é possível identificar que o Estado funciona como um catalisador de projetos do setor privado, transformando algumas iniciativas em política pública. Por isso, o lugar que as redes ocupam na realidade educativa devem ser observados, lidos e interpretados em uma sólida perspectiva operacional e analítica.

Ponderando Ball (2014) o estudo sobre redes considera de fundamental importância “repostas capazes de demonstrar os efeitos das redes, ou o trabalho que as redes fazem em termos de políticas.” Suas análises sobre redes políticas envolvem um conjunto de atividades de pesquisa e captura de informações, para isso, utiliza o que chama de “método de etnografia de rede” onde é possível fazer um mapeamento de forma e conteúdo dessas relações políticas as quais denomina de “análises etnográficas de governança em ação.” A seguir apresenta-se a abordagem metodológica inspirada pela “etnografia de rede”.

## **1.2 Etnografia de Rede**

A abordagem metodológica na captura dos dados dessa pesquisa é de inspiração etnográfica, numa perspectiva do uso da internet como campo de investigação. Concepções de Fragoso; Recuero e Amaral (2011) embasam nossas considerações de forma a tentar justificar o uso dessa abordagem metodológica na pesquisa. Essas pesquisadoras utilizam a definição de Agrosino (2009) sobre etnografia “como arte ou ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, produções materiais e crenças”, porém entendem como de ‘inspiração’ etnográfica àquele que não o utiliza como metodologia, mas apenas como narrativa ou pelos quais se utilizam parte dos procedimentos etnográficos de pesquisa, mas não chegam a ir a campo, porém, podem incorporar documentos para compor a análise de dados. Com isso, segundo as autoras “é preciso considerar aproximações etnográficas em objetos de comunicação digital, utilizando redes sociais, comunidades virtuais” (169).

A etnografia ganhou força expressiva a partir das tecnologias da informação e têm passado por diversas mudanças, por isso, os pesquisadores perceberam a

importância do seu uso para reunir dados, principalmente explorando espaços da internet. Citando as concepções de Hine (2000; 2005) como responsável pela popularização do termo etnografia de rede “essa abordagem se dá no/e através do *online* e nunca está desvinculado do *off-line*, porque acontece a imersão do pesquisador com o próprio meio. Nessas concepções as narrativas acontecem posterior às pesquisas realizadas.”

Portanto a abordagem metodológica da pesquisa, foi inspirada na etnografia de rede, com o objetivo de capturar informações na internet, como fonte de domínio público. O interesse baseia-se na identificação e análise, criação e a operação dessas redes, as conexões que elas constituem e o que defendem com relação a educação. Além disso investigamos as parcerias desses atores nacionalmente e internacionalmente, seja com outras empresas, filantropos ou entidades governamentais. Também, identificamos os seus papéis, as ações, motivações, discursos e recursos financeiros de diferentes atores envolvidos.

Considera-se, nesse mapeamento, as informações sobre atuação, programas e projetos, relatórios de atividades e financeiro, nesse momento tanto entrevistas, como vídeos não foram destaque, em virtude dos objetivos que contemplam maior concentração em documentos escritos oficiais e não oficiais. A intenção é buscar as finalidades desses atores e suas intenções com relação à educação, a partir dos seus projetos.

Segundo Ball (2014) essa abordagem metodológica de etnografia de rede “envolve uma diminuição do interesse pelas estruturas sociais, dando ênfase principalmente no crescente fluxo e mobilidades (de pessoas, capital, ideias, projetos, etc). A internet, como parceria nessa busca, oferece uma vasto e importante material necessário às pesquisas sobre o mercado educacional. A procura é extensa e exaustiva, porém extremamente necessária para quem utiliza a Análise de Redes Sociais (ARS).

A seguir apresenta-se os *websites* que serviram de referência para a pesquisa:

- ✓ *Sites oficiais das empresas.*
- ✓ *Sites oficiais das fundações e institutos.*
- ✓ *Sites oficiais de órgãos governamentais estadual, federal e internacional.*

- ✓ *Sites de organizações não governamentais.*
- ✓ *Sites de comunicação e mídia.*
- ✓ *Sites do mercado financeiro.*
- ✓ *Sites da justiça estadual e federal.*
- ✓ *Sites de sistemas de ensino.*
- ✓ *Sites de Tribunais de Contas.*
- ✓ *Sites de Universidades e Faculdades.*
- ✓ *Sites de investidores do mercado financeiro.*
- ✓ *Sites de entidades bancárias.*
- ✓ *Sites internacionais.*

As notas de rodapé indicam as páginas visitadas seguidas dos conteúdos em destaque.

### **1.3 Gephi**

Após os dados serem recolhidos, selecionados e organizados, as informações foram disponibilizadas em quadros descritivos e a representação dos mesmos deu-se por meio do uso da ferramenta Gephi<sup>3</sup>, um software livre para visualização e manipulação de grafos<sup>4</sup> dinâmicos e hierárquicos.

Ainda utilizando dos estudos de Portugal (2007: p.24) sobre operacionalização de uma rede, a mesma tem por finalidade identificar os “nós” e os “laços” que as constituem. “Os nós representam os elementos da rede, enquanto os laços, as relações entre os nós da rede”, também chamados de conexões entre um

---

<sup>3</sup> <https://gephi.org/> - utilizamos a versão 0.9.1

<sup>4</sup> Representação gráfica de uma rede interativa. Ela pode ser direcionada ou dirigida quando um nó possui ligação com outro não necessariamente recíproca. Não direcionada ou dirigida quando a ligação entre dois nós é necessariamente recíproca.

nó e outro que podem variar de grau (forte ou fraco) dependendo da relação que estabelecem entre um e outro. “Essa força pode determinar as influências, por exemplo, que ‘x’ exerce sobre ‘y’” (p.25).

Exemplificando essa operacionalização realizada:

- ✓ pesquisa a partir do enfoque operacional utilizando-se da internet, como fonte de domínio público e os documentos oficiais que instituíram a políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT, para o recolhimento dos dados, seleção e organização. A organização deu-se a partir da descrição dos dados, considerando os *atores e projetos*.
- ✓ Gephi – *laboratório de dados*: organização dos dados em duas planilhas do *excell*, sendo uma denominada de *nós (atores e projetos)* e, outra chamada de *arestas* combinando (*ligações de atores e projetos*). A construção da matriz de referência, constitui-se de pesquisa nos documentos oficiais e dados coletados na internet, como fonte de domínio público. Apesar de alguns sites oficiais estarem desatualizados em relação às informações, ainda assim foram consideradas.
- ✓ Gephi – *Estatística*: essa ferramenta é disponibilizada pelo próprio software, para fins de tratamento dos dados, de forma que seus resultados aparecem nos grafos elaborados. A aplicação dessas estatísticas possibilitam a leitura sobre o movimento da rede e a construção das análises. Nessas estatísticas são considerados o grau (força dos nós) e as cores dos nós. O grau é mensurado pelo número de conexões que determinados atores ou projetos receberam de adesão, parcerias, etc. As cores são a representação das conexões, que podem estar ligadas a um ou mais nós, caso haja conexão com um nó somente, ficam da mesma cor, caso haja conexão com dois ou mais nós, as cores ficam variadas, isso significa que dois ou mais nós receberam mais de um influência.

A importância dos nós em uma rede permite compreender sua representação enquanto os laços identificam as relações entre os nós, considerando as seguintes propriedades apresentadas por Portugal (2007:26):

Dimensão: pelo número de elementos que constituem uma rede.

Densidade que permite visualizar a relação entre os laços e o total de potencial ou potenciais membros da rede.

Orientação: as relações orientam-se preferencialmente por empresários, familiares, colegas, etc.

Polarização: existem atores que desempenham um papel de 'catalisadores de relações', por quem passam os laços estabelecidos entre os diferentes membros da rede?

Segmentação: os elementos que pertencem a diferentes redes interagem entre si, ou constituem núcleos de relações independentes?

Sobreposição: um laço tem mais do que um conteúdo? Os diferentes elementos da rede desempenham mais do que um papel no total da rede?

Considerando os grafos em seus nós e arestas (laços) foram selecionados para interpretação da rede, medidas de análise no Gephi e algumas propriedades apresentadas em Portugal (2007):

- ✓ *Medidas de Análise:* a cor, relação dos nós e o tamanho dos nós (grau), considerando os atores e os projetos.

Segundo Portugal (2007) “a abordagem a partir da teoria das redes permite usufruir de um conjunto de dispositivos analíticos solidamente estruturados e testados.” O tratamento dos dados na análise de redes constituem um corpo analítico que oferece inúmeras possibilidades. Os grafos que representam a rede só possuem sentido se as análises considerarem o que essas relações provocam em termos de atitudes e comportamentos aos outros indivíduos e à própria organização. Por isso considerar uma análise de rede em seus nós e arestas é perceber quem são esses atores e quais movimentos eles estabelecem na rede para que seus projetos ou políticas ganhem força. Estarmos atentos a essas e tantas outras questões que podem surgir na construção das análises é um desafio pleno para qualquer pesquisador que se disponha a operacionalizar e analisar redes.

Leitura e Análise documental:

Para análise documental do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP e da proposta do Avalia/MT levamos em consideração identificar quais discursos gerencialistas e de performatividade interpelam a gestão, o currículo e o trabalho docente. A performatividade aqui envolve um processo de *accountability* sobre o trabalho docente.

## **CAPÍTULO II – A SOCIEDADE NEOLIBERAL NA ERA PÓS-DEMOCRÁTICA**

O neoliberalismo transformou o capitalismo, a sociedade e o próprio sujeito. Tendo influenciado o mundo inteiro em sua lógica econômica e mercadológica, também estendeu-se nas relações sociais e aos novos modos de vida da sociedade. A crise financeira mundial, desencadeada em 2008, ao contrário do que se esperava, sobre o ponto de vista do enfraquecimento do neoliberalismo, obteve efeitos contrários, porque estendeu maiores oportunidades para as classes dominantes de autofortalecimento de seus ganhos e riquezas.

Esse autofortalecimento, entende-se, como um sistema composto por forças e poderes, apoiando-se uns nos outros, tanto em nível nacional, como internacionalmente. Atores financeiros, governos de direita e esquerda, oligarquias burocráticas, políticos influentes em seus países e internacionalmente que influenciam decisões econômicas e sociais, organismos nacionais e internacionais funcionam como verdadeiras redes capazes de influenciar e interferir nas ações públicas voltadas a população e não só a nível local. Com isso, irremediável tornou-se as consequências não só para os cidadãos de cada estado ou país, mas principalmente, para a democracia. Observa-se que “o sistema neoliberal está nos fazendo entrar na era pós-democrática” (DARDOT & LAVAL, 2016: p. 8). Conforme esses autores, essa era “pós-democrática”, carrega consigo inúmeras possibilidades de articular meios e ações, com o intuito de enfraquecer os indivíduos, principalmente, em suas organizações coletivas, antes representados por numerosas lutas e resistências aos regimes autoritários e de poder verticalizado.

O capítulo II compõe-se de discussões às quais interessa compreender e refletir sobre o neoliberalismo, não no sentido de estabelecê-lo como conceito, mas compreendê-lo de fato, na sua plena potência de funcionalidade, convertida em decisões, práticas e ações que o representa, tanto em nível local, nacional e internacional. Para isso, o interesse de compreensão está voltado para a produção de políticas neoliberais, atingindo gravemente grande parte da população mundial, através de retrocessos sociais que atingem diretamente os modos de vida da sociedade e dos sujeitos.

Entender esses modos de vida requer olhar a ação do Estado como um poder que rege as decisões sobre políticas públicas e cada vez mais, se legitima como um forte ator neoliberal certamente, não agindo sozinho, mas buscando continuamente as forças do mercado, em nome da eficiência, dos resultados, da concorrência e lucratividade. Estas ações e decisões tendem a exigir do sujeito a responsabilização plena pelo seu sucesso ou fracasso, além de resultado, eficiência e a concorrência que se estabelece uns com os outros. Fato é que essa nova forma de governar carrega em si, a constituição de um novo sujeito, capturado e subjetivado pela competição e as regras impostas pelo mercado e, para sua sobrevivência em sociedade, essas novas formas de comportamento exigem dele não só mudanças profissionais, como também, emocionais.

Assim, as considerações aqui expostas buscam primeiro fundamentar sobre certa necessidade de reinvenção do liberalismo, a revolução do capitalismo e os rumos que desencadearam políticas neoliberais, atualmente, cada vez mais fortalecidas e legitimadas pelos Estados, atentando para as discussões e movimentos que justificam a intervenção governamental, na vida econômica e social das pessoas. O contexto traz abordagens ao que Lipmann (1938)<sup>5</sup> considera ser o neoliberalismo, como um momento que exige das pessoas “adaptação”, no sentido de buscar mudanças no próprio homem, em seus modos de ser e agir. Em “Fazendo o neoliberalismo” (BALL, 2015), consiste na ideia do homem passar da adaptação para o desenvolvimento de “tecnologias de si” (FOUCAULT, 1982), em que parte-se do pressuposto da existência de um sujeito “performativo” (BALL, 2005:p.563) e, “empresarial” (DARDOT & LAVAL, 2016).

Da crise do liberalismo no século XIX, ao capitalismo mundial em pleno crescimento e novos rumos às políticas neoliberais, ao final do século XX e início do século XXI, as questões portanto, dizem respeito sobre a necessidade de intervencionismo do Estado sobre o *laissez-faire* até, conseqüentemente, a decisão por práticas neoliberais que visam à construção de técnicas que envolvam dominação e vigilância, no sentido de obter poder sobre os outros e do homem sobre

---

<sup>5</sup> Colóquio Walter Lipmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da UNESCO), no centro de Paris. Para mais detalhes, ver François Denord, “aux origines du néolibéralisme em France: Louis et le Colloque Walter Lipmann de 1938”, *Le Mouvement Social*, n. 195, 2001, p 9-34, e, mais recente, o livro abundantemente documentado de Serge Audier, *Le Colloque Lipmann: aux origines du néolibéralisme* (2008). No Brasil, traduzido por Mariana Echalar, o livro de Pierre Dardot e Christian Laval: “A Nova Razão do Mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal”, capítulos 1 e 2 (37-71), Boitempo, 2016.

si mesmo. Nessa concepção intensificam-se ideias em que governar requer conduzir a conduta dos homens, para consigo mesmo e para com os outros. Essa é a essência do sujeito neoliberal, em constante vigilância sobre si mesmo e sobre os outros que se legitima a partir de um poder de ação sobre a conduta das pessoas. Parte-se ao interesse, portanto, em compreender sobre como vão se estabelecendo essas práticas, que influenciam e interferem na vida das pessoas, tanto economicamente, socialmente e profissionalmente.

As leituras em Dardot e Laval (2016:p.17) sobre “neoliberalismo como racionalidade<sup>6</sup>” demonstraram importantes contribuições a partir de um movimento estrutural organizado não somente à ação dos governos mas, principalmente com a “conduta dos governados”. Esse movimento envolve uma lógica discursiva mercadológica, eficiente, persuasiva e por vezes estruturada em um vocabulário de encantamento trazendo a ação do mercado como uma fórmula mágica para a resolução de todos os problemas, além da articulação de práticas e dispositivos que vão determinando uma nova forma de governar, tendo como princípio norteador direto, o da concorrência.

A racionalidade neoliberal, segundo esses autores, visa à adoção de políticas intervencionistas disciplinadas pelos Estados que alteram profundamente as relações sociais, bem como mudam os papéis das instituições sociais e da educação, o que antes representava a colaboração, passa a dar lugar para a concorrência entre os sujeitos, porque eles mesmos passam a ser inseridos nessa lógica mercadológica, tanto a nível regional, quanto mundial. A sociedade com isso, sofre transformações profundas porque passa a adotar um modelo empresarial e a democracia, a sofrer um esvaziamento constante de sua prática. A liberdade que aqui se observa, portanto, passa a ser totalmente vigiada.

As ideias sobre o conceito de “racionalidade” estão fundamentadas em Foucault (1978-1979) e compõem-se de “um plano de análise possível – o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração do Estado, a conduta dos homens”. Essa conduta racional pela qual o Estado direciona suas políticas públicas cria uma “racionalidade governamental”. Essa racionalidade

---

<sup>6</sup> Conceito elaborado por Michel Foucault no Curso do Collège de France em 1978-1979 e publicado com o título de “*Naissance de la biopolitique*” em Paris, no ano de 2004. No Brasil, “O Nascimento da Biopolítica” é traduzido por Eduardo Brandão, São Paulo, Martins Fontes, 2008.

condiciona as ações do Estado para “uma atividade que consiste em reger a conduta dos homens no interior de um quadro e com instrumentos de Estado” (p. 819) e nesse caso, nada tem a ver com a ideia da instituição governo, mas sobre como as atividades desse governo são desenvolvidas, na busca de estratégias e formas de condução de outros homens, com o objetivo de governá-los e conduzi-los.

A partir dessa ideia, o ato de governar exige dos governos novas estratégias e técnicas de controle sobre a ação dos homens, tanto de uns sobre os outros como de si mesmo e aqui são evidentes a inserção das lógicas do mercado, buscando a identidade de um homem empresarial, sujeitos à competição, empreendedores de si, preparados para a concorrência que o mercado exige. O papel do Estado, não funciona como interventor direto, mas cria situações e ambientes competitivos, mantêm-se em constante vigilância, para incentivar e aprimorar cada vez mais essa prática.

No encerramento deste capítulo, quer-se refletir sobre as concepções a partir do homem empresarial enquanto sujeito empreendedor de si mesmo, ao que chamamos de uma identidade neoliberal do sujeito, para então, discutir sobre às práticas e ações do Estado nas políticas educacionais que incentiva e impulsiona, cada vez mais, o fortalecimento dessa identidade empresarial, por meio da ação de Redes de Influência (BALL, 2014) que contribuem fortemente para essa lógica. Dardot e Laval (2016: p. 135)<sup>7</sup> analisam fortemente os rumos de um “projeto político de dimensão antropológica do homem-empresa que terá principal contribuição dessa corrente” do neoliberalismo.

Uma releitura a partir desses autores requer compreender que o homem neoliberal passa por um processo de subjetivação em que é cooptado pelas forças do mercado, visando à formação de um sujeito econômico, num processo de vir a ser “autoeducador e autodisciplinador [...]. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo” (2016: p.140). O empreender, através e por meio do mercado, transforma-se em um espaço de aprender e, para isso, vai-se planejando e objetivando os meios para os seus ganhos, começando a visualizar formas de lucratividade, principalmente, através da concorrência em que os resultados obtidos podem trazer maior rentabilidade econômica. As situações de mercado, disponibilizam os meios para que o sujeito passe a ser conduzido a governar-se a si

---

<sup>7</sup> Ibidem Dardot e Laval (2016:133-155).

mesmo. A ordem, portanto, é provocar um empreendedor em potencial. O empreendedorismo surge como um modo de governo de si. Por isso, o “neoliberalismo movimenta mercados, Estados e pessoas com dinheiro” (BALL, 2014). Ele reconhece relações sociais e materiais envolvidas, criando novas oportunidades de lucro.

Os movimentos do neoliberalismo estão configurados por meio de um jogo de interesses e relações também evidentes nas políticas neoliberais, em que os sujeitos tornam-se um meio, aderem a essas práticas, através de suas ações e discursos de eficiência e resultados, são mobilizados à concorrência. Conforme Clarke<sup>8</sup> (2008: p. 137) “o neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, [...] um nexo de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos.” Está lógica de mercado possibilita novos parâmetros que movimentam as políticas neoliberais mundiais e isso requer a sensibilidade para novas possibilidades de pesquisa, no sentido de compreender quais concepções de mercado, concorrência, lucro, eficiência, responsabilização e parcerias estão envolvidos. A intenção, portanto, é de compreensão sobre essas novas formas de entender os processos e as mudanças que vem sendo operadas através das práticas neoliberais, principalmente, nos sujeitos e, conseqüentemente na sociedade.

## **2.1 Sobre o liberalismo e rumo ao neoliberalismo: a grande virada**

Consideram-se dois momentos importantes que marcam a passagem do liberalismo para o neoliberalismo. O primeiro momento histórico, marcado pelo século XIX, trata da inserção do termo neoliberalismo, a partir do colóquio Walter Lipmann, realizado em 1938, com a presença de intelectuais que tinham como propósito refletir sobre os efeitos do liberalismo, em uma era de plena industrialização, no pós-guerra, bem como discutir novas definições para o termo e a prática do *“laissez faire”*<sup>9</sup>. As ideias neoliberais da época significavam a defesa para o

<sup>8</sup> Ibidem Ball (2014)

<sup>9</sup> É uma expressão escrita em francês que simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura do capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade. Esta filosofia tem início nos Estados Unidos e nos países da Europa durante o final do século XIX até o início do século XX (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>). Etimologicamente falando, a expressão em língua francesa

livre-mercado, no sentido de pensar sobre o Estado, como intervencionista nas regras comerciais, a fim de fortalecer a economia. A presença de tais intelectuais nessa discussão, revela a importância desse Colóquio no início das discussões sobre o nascimento do neoliberalismo e as formas pelas quais, ele vem se construindo e legitimando em novos significados ao longo do tempo.

Outro momento, ao final do século XX e início do século XXI, o neoliberalismo aparece fortemente, impulsionando uma grande virada no Ocidente, tendo o papel fundamental de Ronald Reagan e Margareth Thatcher. Caracterizado a partir de um rompimento com o “Welfarismo” da social democracia, buscando implementar novas políticas que viessem a combater a inflação galopante, a queda constante de lucros e a desaceleração do crescimento, este movimento neoliberal traz em sua essência uma super-regulamentação da sociedade, submetidas constantemente à múltiplas pressões.

A grande virada do neoliberalismo consiste em um radical modo de poder governamental e um contexto de mudanças de regras do capitalismo. Essa nova direção que visa à mudança de comportamento, além de incorporar e reorientar novas políticas, tem como objetivo principal, uma economia livre e um Estado forte, trazendo não uma retirada do Estado, mas o reconsiderando politicamente, sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos. Obviamente, o que se tem a partir disso, é um controle maior sobre a população, sendo que a lógica consiste em criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas desse mercado.

Historicamente o neoliberalismo nada mais foi, em sua origem, do que uma resposta à crise do liberalismo que se aprofundou no século XIX, por meio de reformas sociais, entraves nas políticas redistributivas, assistenciais, reguladoras e protecionistas que se desenvolveram, bem como, sua marca maior de coletividade organizacional. Conforme registros “o momento fundador do neoliberalismo situa-se no Colóquio Walter Lipmann, realizado em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938

---

*laissez faire, laissez aller, laissez passer*, que significa literalmente, “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”. Dicionário Houaiss.

[...], tendo como participantes Friedrich Hayek<sup>10</sup>, Jacques Rueff<sup>11</sup>, Raymond Aron<sup>12</sup>, Wilhelm Röpke<sup>13</sup>, quer se trate de Alexander von Rüstow<sup>14</sup> (Dardot e Laval, 2016: p.71). Este colóquio encerrou suas discussões com a criação de um Centro Internacional de Estudos para a Renovação do Liberalismo<sup>15</sup> sediado em Paris. O respectivo colóquio não conseguiu distinguir quais tendências seriam defendidas no “liberalismo” e “neoliberalismo”, fato é que os países estavam mais preocupados em soluções de reconstrução pós Segunda Guerra Mundial. A ideia se fundamentava na

---

<sup>10</sup> Economista e filósofo austríaco, foi defensor do liberalismo clássico e procurou sistematizar o pensamento liberal clássico para o século XX, época em que viveu. [...] Em 1984, tornou-se membro da *Order of the Companions of Honour*, por indicação da Rainha Elizabeth II, no conselho da Primeira Ministra Margareth Thatcher, por seus “serviços no estudo da economia”. [...] No que viria a ser seu livro mais famoso, “O caminho da servidão”, Hayek diz que o planejamento central feito pelo Estado resulta em totalitarismo e opressão. O controle da economia (os meios para os nossos fins), acaba deixando o indivíduo numa situação de escravidão e dependência em relação a quem realiza o planejamento. [...] O planejamento central necessariamente viola o Estado de Direito e a igualdade perante a lei, porque o uso da coerção seria arbitrário e deveria fazer distinção de indivíduo para indivíduo. O planejamento também é anti-democrático, porque a necessidade de decisões rápidas sobre onde, quanto e a quem alocar os recursos impossibilita que as ações do Estado fossem regidas pelo consenso da maioria. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich\\_Hayek](https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Hayek)).

<sup>11</sup> Economista francês que desempenha um papel importante nas reformas econômicas realizadas na França a partir de 1958 sob a presidência de Charles de Gaulle. Liberal, se opôs às ideias Keynesianas que são questionadas com a crise e estagnação de década de 1970. Seu trabalho faz parte da tradição liberal, se recusa a separar economia e finanças de fatos políticos e sociais. Elaborou a descrição do mecanismo da “pirâmide do crédito duplo” (1965): os Estados Unidos ao importar produtos, para os bancos do país importador uma quantia em dólares. Esses bancos, que colocam essa soma em seu balanço, criam dinheiro com efeito multiplicador ao conceder empréstimos a particulares e empresas. Uma vez que essa soma só pode gerar interesse aos Estados Unidos, eles colocam isso em bancos dos EUA, que novamente criam empréstimos (e, portanto, a oferta monetária) localmente com um novo efeito multiplicador. [...] A principal desvantagem, portanto, é que este sistema deve gerar crises e desordens no comércio internacional, e a superabundância de dívidas (ou dinheiro) desvia paradoxalmente o dinheiro disponível da economia real para se colocar de forma especulativa. ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques\\_Rueff](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_Rueff))

<sup>12</sup> Filósofo, sociólogo e comentarista político neoliberal e jornalista francês. Mais conhecido por seu livro “O ópio dos intelectuais”, cujo título inventa a afirmação de Karl Marx que a religião é o ópio do povo – Aron argumenta que na França pós-guerra, o marxismo era o ópio dos intelectuais. No livro, Aron castigou os intelectuais franceses pelo que descreveu com duras críticas ao capitalismo e à democracia e à sua defesa simultânea da opressão marxista, atrocidades e intolerância. Em Berlim, testemunhou o aumento do poder do Partido nazista e desenvolveu uma aversão a todos os sistemas totalitários. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Raymond\\_Aron](https://pt.wikipedia.org/wiki/Raymond_Aron))

<sup>13</sup> Professor de economia, teorizou e colaborou para organizar o re-despertar econômico pós-Segunda Guerra Mundial da economia alemã destruída pela guerra, implantando um programa as vezes referido como neoliberalismo sociológico. Com Alfred Müller-Armack e Alexander Rüstow (neoliberalismo sociológico), defenderam o livre comércio, mas com influência do Banco Central e do Estado. Seguindo Alexander Rüstow, Röpke concluiu que a eficiência e a riqueza do mercado livre podem exigir confisco social e espiritual. Em consequência, imaginou um papel positivo e mais extenso para o Estado, como responsável pela regulamentação, responsável pela concorrência e provedor de segurança social básica.

ascensão de um “novo liberalismo” tendo por princípio a intervenção do Estado, numa época de plena revolução industrial. As discussões dos intelectuais baseavam-se em novas definições para o *laissez-faire*, ao qual acreditavam que o liberalismo já não mais correspondia e não poderia guiar as políticas dos Estados, em virtude do amplo crescimento e desenvolvimento industrial, por isso a defesa cada vez mais avançava para o intervencionismo do Estado, impondo-lhe limites tanto nas reformas de esquerda, como na redistribuição de renda e à proteção social.

Os intelectuais defendiam um código de trânsito como uma metáfora para o neoliberalismo que seria como “[...] estabelecer para cada automóvel uma hora de saída e um itinerário; impor um código de trânsito, admitindo ao mesmo tempo que ele não está na época dos transportes rápidos e nem mesmo na época das diligências” (p.80)<sup>16</sup>, é o que defende Rougier no Colóquio. Por isso, o “*laissez faire*” passa, segundo Lipmann, a ser “uma teoria negativa, destruidora, revolucionária” (p.82)<sup>17</sup>. A novidade do neoliberalismo era “pensar na ordem do mercado como um ordem construída, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político, uma ‘agenda’ visando o seu estabelecimento e conservação permanente” (p.82). As ideias neoliberais surgiam, portanto, como uma revolução capitalista.

As ideias capitalistas fortemente difundidas na sociedade estavam presentes na revolução industrial e na economia capitalista mundialmente sendo desenvolvida o que, conseqüentemente, estava mudando os modos de vida das pessoas e o próprio mercado. Por isso a agenda neoliberal, defendida por Lipmann, era de “adaptação” (p.89), proporcionando a humanidade um novo tipo de vida, baseado em reformas sociais e econômicas e na própria divisão do trabalho, dando ênfase ao processos cada vez mais de produção do indivíduo do seu trabalho “o neoliberalismo deve redefinir um novo quadro que seja compatível com a nova estrutura econômica” (p.91).

A política neoliberal avançava, em suas discussões sobre as mudanças necessárias na sociedade e sobre sua adaptação na economia em pleno movimento

---

relação ao mercado que é muitas vezes diferente das ideias que estão hoje ligadas ao termo neoliberalismo.

<sup>15</sup> Atualmente essa discussão vem sendo organizada pela Comissão Trilateral e o Fórum Econômico Mundial de Davos.

<sup>16</sup> Ibidem Dardot e Laval (2016)

<sup>17</sup> Ibidem Dardot e Laval (2016)

e para isso como submeter as pessoas a essas mudanças, senão as movimentando e orientando para aumentar a sua produção e eficiência, além de condicioná-las à readaptação e modernização, a partir de políticas intervencionistas do Estado que deem conta dessas mudanças? Ao que consta, a única forma de readaptação consistia no Estado estabelecer reformas sociais, mas que também preparasse o homem para a competição e desenvolvesse sua inteligência para direitos e deveres, além de benefícios trazidos por esses novos modos de vida, através da sua plena formação através da educação.

A única forma para estabelecer esse desenvolvimento, era através da educação de massas, preparando esse novo homem para o espírito do capitalismo ao qual deveria aderir. Preparar esse homem, exigia estabelecer um conjunto de técnicas gerenciais e uma concorrência generalizada. “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação” (p.92). A defesa de Lipmann era mobilizar uma grande política de educação, em benefício das massas, no sentido de promover um espírito de adaptação às novas técnicas, a fim de que o indivíduo pudesse enfrentar uma concorrência generalizada em um mundo competitivo e produtivo. Esse novo homem deveria estar apto a todas as mudanças, seja de cargo, de empresa ou propriamente de espaço geográfico. Para isso, serviriam grandes investimentos em educação, na preparação dessa nova sociedade, a novos tipos e modos de vida, “a mais importante transformação que um controle governamental amplo produz é de ordem psicológica, é uma alteração no caráter do povo. Isso constitui um processo necessariamente lento, que se estende não apenas por alguns anos, mas talvez por uma ou duas gerações” (HAYEK, 2010).

A grande virada do neoliberalismo na década de 1980, é marcada por amplos processos de privatização e um forte dismantelamento do Estado, é preciso ainda considerar que as políticas neoliberais implementadas estiveram aliadas a significativas estratégias neoliberais, “através de discursos e práticas, dispositivos de poder e controle visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos.” (p.191)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Ibidem Dardot e Laval (2016)

Surge uma época em que o governo de Margareth Thatcher e Ronald Reagan adotam políticas neoliberais que rompem com a social-democracia e buscam implementar ações políticas que superem a inflação galopante, a queda dos lucros no mercado e a desaceleração do crescimento. Políticas estas adotadas tanto, pela nova direita composta pelos governos aderindo às políticas neoliberais como pela nova esquerda que, apesar de não romperem definitivamente com as políticas sociais, acabam por adotar ações neoliberais. Essas políticas, em sua prática alteram a ação governamental, assim como as regras de funcionamento com o capitalismo “revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo” (p.190). A grande virada se dá, portanto, no sentido de incorporar ao sistema capitalista uma nova direção, capaz de incorporar e reorientar políticas e comportamento, principalmente voltadas ao mercado. Quanto ao Estado, o princípio não era retirá-lo de cena, mas ressignificá-lo sobre novas bases, métodos e objetivos. Para isso, uma das possibilidades seria o controle da população.

Ao que parece, se o princípio da crise do liberalismo era uma reorientação sobre o *laissez-faire*, no sentido de um Estado intervencionista, então o livre mercado, de fato, marca um compromisso com o neoliberalismo, no sentido de criar situações de mercado e possibilitar aos indivíduos uma nova identidade adaptada às lógicas de mercado. Para isso, foram articulados práticas e dispositivos como uma estratégias de inserção do sujeito às políticas e práticas neoliberais, condicionando-os a um processo disciplinar em que o poder e controle sobre sua vida e suas ações, seria extremamente necessário. O sujeito, uma vez adaptado a essa lógica; suas “estratégias”, segundo Dardot e Laval (2016: p.191) poderiam ser entendidas “como um conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos”. Essas estratégias conjugadas com as lógicas de mercado, a concorrência entre empresas, economia e Estados, foi muito bem elaborada e articulada, através da criação de dispositivos que envolvem regras de mercado e que, conseqüentemente, mexe com a vida das pessoas.

As políticas neoliberais implementadas pelos Estados, portanto, trazem à tona um projeto político aliado ao pleno desenvolvimento tecnológico, comercial e de produção. Além dos governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan obteve a

adesão do Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial, numa situação global ao qual os governantes chamavam de “ingerível” porque o entendimento era que a democracia não possibilitava aos governos, a própria governabilidade de suas ações, uma vez que estes sofriam constantemente a intervenção reivindicatória de cidadãos e trabalhadores que exigiam maior participação política e igualdade de condições, aliado ainda, ao enfrentamento dos governos por parte do alto índice da inflação, a elevação da taxa de juros o que, necessariamente, impedia maiores lucros e o próprio crescimento dos países. Esses entraves e restrições exigiram ações do FMI que impôs planos de ajuste estrutural reformas, em troca de maiores e melhores condições de pagamento, fortalecendo os países na adoção de políticas neoliberais. “Essa disciplina orçamentária torna-se a nova norma das políticas anti-inflacionárias no conjunto dos países da OCDE”<sup>19</sup> (p.197), ao qual pertencem 35 países<sup>20</sup>. Com relação ao Brasil, conforme OCDE *Active with Brazil*<sup>21</sup>, para alcançar um crescimento sustentável e inclusivo, “o Brasil ainda precisa implementar uma agenda de reforma abrangente para abordar os estrangulamentos das infra-estruturas, agilizar o sistema tributário, aumentar a sua participação em cadeias de valor globais, fortalecer melhorias na educação e habilidades da força de trabalho, reforçar a capacidade de inovação e reduzir a complexidade regulatória.” O Brasil formalizou solicitação de entrada na organização, em 2017.

Essa virada por intermédio de mecanismos econômicos, vieram por movimentar mundialmente o capitalismo, formalizando medidas, principalmente, voltadas à privatizações de empresas públicas, dando liberdade de negociações ao setor privado, ao que entende-se mais eficaz, do que a intervenção direta do setor público. Dardot e Laval (2016:p.197) chamam a essa nova ordem mundial de “sistema disciplinar mundial” que encontrou de fato sua formulação através do

---

<sup>19</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (*Organization for Economic Co-operation and Development – OECD*), é uma organização internacional de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre-mercado, que procura fortalecer juma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE é composto por economias com um elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano – IDH e são considerados países desenvolvidos.

<sup>20</sup> Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia, Alemanha, Espanha, Japão, Finlândia, Austrália, Nova Zelândia, México, República Checa, Hungria, Polônia, Coreia do Sul, Eslováquia, Chile, Eslovênia, Israel, Estônia. Fonte de acesso em [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

<sup>21</sup> <http://www.oecd.org/brazil/>

“Consenso de Washington”<sup>22</sup>, legitimando na comunidade financeira internacional como um conjunto de recomendações que os países deveriam seguir e aderir, no sentido de conseguirem empréstimos e auxílios.

O Consenso de Washington, conforme estudos desenvolvidos por Comar (2016: p.41-43) indicam fortes influências no Brasil, devido a sua incapacidade de gerência das dificuldades que diziam respeito ao crescimento da dívida externa, novos pedidos de renegociação e empréstimos, o que obrigou o Estado nacional aderir, àquele momento, às orientações de tal Consenso, em que reformas evidenciaram-se principalmente, nas políticas sociais, como também, educacionais. O destaque para alguns fatores são preponderantes e determinantes nessa adesão, contribuiu para a perda de identidade nacional, no que se refere às decisões sobre as reformas as quais tiveram que adequar-se mais aos princípios do próprio Consenso, do que propriamente à realidade do Estado brasileiro. Dentre elas, destaca a forte ligação do presidente Fernando Henrique Cardoso ao mundo acadêmico e empresarial internacional; um forte elo entra as forças nacionais e transnacionais, determinados por atores com forte pensamento neoliberal, tanto internos e externos; a existência de uma esquerda opondo-se a essas ideias e extremamente com forte pensamento em defesa do Estado nacional (e que mais tarde, quando assume o governo nacional não rompe com essas ideias e acaba por reforçá-las em muitos casos); a influência frequente de investimentos internacionais na economia; a transnacionalização de grandes setores do capital nacional, contribuindo fortemente nas alianças de negócios externos.

Os propósitos dessa grande virada indicavam a necessidade de expansão dos países no mercado mundial para solução de seus problemas internos. Além disso, essa abertura de concorrência ao mercado externo, através da exportação, à captação de recursos financeiros que fortalecessem economicamente os países,

---

<sup>22</sup> A denominação Consenso de Washington foi assim descrita em 1990, pelo economista norte americano John Williamson. A magnitude conceitual desse evento pode ser atribuída ao fato de concentrar interesses do governo, do Banco Mundial e de agências como o Fundo Monetário Internacional. Não se tratou especificamente de ideias inéditas sobre economia, mas reforça os planos de desenvolvimento no sentido de superar a crise econômica dos países em desenvolvimento, em especial a América Latina, conforme (Fiori, 2001:84) José Luiz Fiori em 60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001 na tese de doutorado de Sueli Ribeiro Comar sobre o “Projeto principal da educação da América Latina e Caribe e Projeto regional para educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil”, como tese defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2016.

obrigou-os a constantes reformas de seus sistemas, tanto institucionais, como sociais, legitimando discursos e adequando os indivíduos sobre essa necessidade.

## 2.2 Racionalidade Governamental em tempos neoliberais

A proposta aqui não é apresentar um estudo sobre o referencial teórico da obra de Michel Foucault, nos anos de 1978 e 1979, quando marca o ano do “Nascimento da Biopolítica” no *Collège de France*. Fato é que

“não é tarefa fácil resumir de modo simples, claro, preciso e rigoroso, o pensamento de um autor de textos densos e complexos, como Michel Foucault, nos quais ideias, categorias e métodos se elaboram, apresentam, transformam, aprofundam e enriquecem ao longo do tempo e da obra [...]. Diferentemente do detetive, porém, quem procura sistematizar o trabalho de um ‘filósofo’ edificante não chega jamais à ‘verdade dos fatos, mas sim a uma leitura, a uma possibilidade, entre outras, de exploração” (Barbosa, 2004:611).

Partindo dessa leitura, interessa-nos compreender as concepções de Foucault sobre liberalismo e neoliberalismo, a partir da ideia de uma racionalidade governamental, no sentido de compreender e refletir sobre como se instituíram formas de governo que utilizaram meios de controle da população, tendo como consequência a subjetivação do sujeito. A discussão baseia-se no pensamento desse teórico, a partir do seu entendimento sobre o neoliberalismo, numa perspectiva genealógica e voltada à “acontecimentos discursivos” (FOUCAULT,1969). A compreensão sobre essas concepções, além de algumas leituras em Michel Foucault estão evidenciadas nos estudos apresentados por Avelino (2016), embasadas por reflexões e discussões pertinentes e necessárias.

Em Avelino (2016) os estudos sobre Foucault compreendem o liberalismo e neoliberalismo, no sentido em que esses acontecimentos discursivos nos definem e interferem naquilo que somos, fazemos e pensamos. As ideias aqui expostas evidenciam à importância histórica sobre o que nos transformamos ao longo do tempo, a partir de ideias defendidas tanto pelo liberalismo, quanto neoliberalismo.

Esses discursos que foram nos constituindo ao longo do tempo e que exigiram de nós respostas principalmente, ao mundo econômico, é fato, transformaram nossos comportamentos e se estenderam às práticas que estabelecemos no dia a dia. Por isso, somos sujeitos construídos ao longo do tempo, preparados para comportamentos atuais, que foram nos modificando e legitimando através de discursos em que, ora foram marcados pela necessidade de evoluirmos e sobrevivermos a um mundo capitalista que se apresenta cada vez mais competitivo, ora levados a crer que no lucro, na concorrência e na competitividade excessiva, resultados nos tornam melhores e mais eficazes, apesar de ainda muitas resistências serem possíveis. Portanto, articular um pretensão é articular um pensamento que possa refletir sobre e a partir de parte da teoria de Foucault, buscando esse olhar de compreensão em outros autores, para entendermos esse processo de articulação discursiva que nos elabora, constitui e legitima.

Avelino (2016) e outros estudiosos como Cohn (2013), Vaccaro (2014), Lemke (2017), Becker e Murphy (2000)<sup>23</sup>, Mirowski (2009) adentram às discussões sobre liberalismo e neoliberalismo a partir de Foucault, destacando sobre a governamentalidade e a própria racionalidade governamental, como prática de governo que utiliza técnicas de subjetividade para com os sujeitos. A partir de um movimento reflexivo sobre como se chegou a esse poder cujo princípio é o da racionalidade, os estudos apontam para três questões importantes: da razão de Estado; de um tipo de poder individualizante, o poder pastoral; e a de um poder totalizante que Foucault chamou de biopoder. Seguindo essa lógica, portanto, serão apresentadas as principais ideias dos autores que servem de reflexão para o estudo que propõe-se, defendendo o princípio que o neoliberalismo também constitui-se de uma rede de influências, com diferentes atores, capazes de legitimar discursos que subjetivam o sujeito e o transformam em um homem empresa como (empreendedor de si), cujo potencial está justamente em ser um sujeito econômico, no qual sua conduta se traduz em corresponder a essa ordem capitalista cada vez mais presente.

Os estudos de Foucault sobre o liberalismo e o neoliberalismo basearam-se em pressupostos descritivos e analíticos. Para Foucault (2001:p.855) o liberalismo “é uma forma de governo e de racionalidade governamental muito complexa. Acredito deve ser dever do historiador estudar como essa racionalidade política pôde

---

<sup>23</sup> Gary Bercker & Kevin Murphy “*Social economics: market behavior in a social environment*” Cambridge: Harvard University Press, 2000.

funcionar; sob qual preço e usando quais instrumentos.” Já para Cohn (2003:p.213), o termo racionalidade possui uma reflexão a partir Max Weber que, em termos sociológicos lhe atribui um significado sobre a ação, ou seja, “a racionalidade é sempre uma ação orientada racionalmente para determinado fim. Racionalidade é uma ação na qual existe a mais perfeita e eficaz articulação entre os meios empregados para atingir um fim almejado.” Esses meios que se traduzem em técnicas podem transformar-se em regimes de verdade, presentes tanto na música, na religião e a própria educação, sendo determinantes para os fins que se almejam e evidenciando discursos impregnados de um vocabulário que justifica a sua necessidade, como é o caso da educação em que termos como qualidade, eficiência e resultados têm sido determinantes para a economia em tempos de neoliberalismo.

Nesse processo, a figura do Estado se configura em uma racionalidade política, porque busca meios e fins para o exercício do seu poder político. Com isso, para os autores, dizer que o liberalismo se compõe de uma racionalidade governamental, implica afirmar que sua prática se estabelece por meios em que princípios e técnicas, são capazes de consolidar a conduta dos indivíduos. Sendo assim, o que Foucault realmente vai buscar nessas questões é sobre como os homens governam os outros homens e os conduzem, fato esse que vai se constituindo ao longo da história. Por isso, em Avelino (2016:p.249) “a apreensão do liberalismo e neoliberalismo como racionalidade corresponde à proposição de Foucault em abordá-los como acontecimento discursivo”. O curso de 1979 vai tratar do liberalismo e neoliberalismo como um exercício de soberania política, trazendo a questão de “governo” enquanto, “governo do Estado” refletindo sobre as questões “na e sobre” as práticas de governo a partir de um “estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (FOUCAULT, 2004b:p.4), com isso, alguns regimes de verdade vão se construindo, através de acontecimentos discursivos que elevam, condicionam e se fixam em conceitos sobre o que é sociedade civil, contrato, povo, Estado, etc.

O liberalismo ao condicionar-se numa racionalidade de governo, sua expansão logicamente avança para uma política liberal que foi racionalizada na forma de ser e fazer política. Para Foucault, essas questões têm a ver com um certo tipo de racionalidade governamental, no sentido de perceber sobre quais foram as formas de condução e técnicas utilizadas para levar os indivíduos a serem conduzidos a certos comportamentos que acarretam em novas condutas. Portanto,

para Foucault, esse acontecimento marca uma nova forma de governar, que implica na questão de homens governarem uns aos outros e cuja marca dá-se já no liberalismo e acaba por se intensificar com o neoliberalismo. Para Avelino (2016:p.256)

“Foucault busca responder a seguinte questão: como esse modo inédito de governar os homens foi racionalizado? Como as racionalidades governamentais próprias do liberalismo predominaram sobre a prática política? Para isso, Foucault utilizou a abordagem da governamentalidade como uma proposta de estudos para compreender a tendência verificada nas sociedades ocidentais que faz predominar um tipo específico de poder, o poder de governo em detrimento de outros (poder religioso, soberano, disciplinar, etc)”.

A “arte de governar” em Rousseau, passa a fazer parte dos estudos de Foucault, na compreensão sobre esse novo poder político que adotará uma forma principal de saber sobre a economia política, através da preocupação com as análises e cálculos, reflexões sobre as instituições. Essa nova arte de governar, portanto, faz surgir o Estado liberal. Segundo Avelino e Vaccaro (2014:p.7), o propósito da governamentalidade é “indicar, descrever, e analisar como foi possível, na modernidade, uma condição, um estado, uma situação na qual se é governado por meio de saberes econômicos e como foram possíveis as democracias liberais e neoliberais e a qual preço?”. O Estado ao acompanhar a evolução e o crescimento da economia também acabou por reinventar sua forma de governar e, conseqüentemente, intervir na forma de vida da população, no sentido de adaptá-la e conduzi-la em meio a técnicas que foram idealizadas a partir da racionalidade governamental. É o que veremos a seguir.

A governamentalização do Estado foi responsável pela sua sobrevivência numa era moderna, principalmente, após o surgimento da população e da economia política e com isso, triunfou o poder dominante também. Porém, a discussão principal de Avelino (2016:p.263), muito interessante, é sobre “quais instrumentos promoveram a governamentalidade do Estado” ao qual os estudos apontam para três: da razão de Estado; de um tipo de poder individualizante, o poder pastoral; e a de um poder totalizante que Foucault chamou de biopoder. Essas práticas

condicionam, portanto, às técnicas que estabelecem uma economia de poder. Mas, como funcionam? Vamos às reflexões e discussões.

No liberalismo, a economia política mudou a condição de prática política do sujeito, ele passa de um simples súdito ao poder soberano para tornar-se parte de um população sujeita à participação da gestão governamental. Esse sujeito não é totalmente excluído de um poder disciplinar que compunha a razão do Estado no século XVII, mas muito além disso, passa a fazer parte de um conjunto de mecanismos de controle do século XVIII que volta-se para a organização de uma biopolítica do poder. Como diz Foucault (1999) “de um lado as disciplinas como uma anatomopolítica do corpo e, de outro, os controles reguladores e mecanismos de segurança como uma biopolítica da população”. Pois bem, dentro desse contexto de biopolítica do poder sobre a população como se dá a razão governamental; ao que os autores defendem, sobre a questão do poder pastoral.

Por parte do Estado há um interesse centrado no indivíduo. Primeiro, na velha razão do Estado, seu interesse voltava-se para as questões que implicavam um conhecimento estatístico sobre a população, no sentido de mapear territórios, riquezas e habitantes. No Estado liberal governamentalizado, essa ideia de população avança para os interesses individuais dos indivíduos que precisam ser estimulados, induzidos e inseridos num contexto de mercado, de comércio, representado pela economia. A principal questão era buscar meios que manipulassem e conduzissem a própria conduta, no sentido de governar esse homem econômico sem destruir sua liberdade de movimento e ação mas ao mesmo tempo, integrá-lo em regras do mercado, tornando-o obediente a elas.

A liberdade de movimento e ação é uma das características, anteriormente discutidas nesse capítulo, sobre o Estado liberal. Nele, a questão do *laissez faire* (deixar fazer, deixar ir, deixar movimentar-se livremente), os indivíduos vistos como homens econômicos, devem ter total liberdade para perseguir interesses, principalmente de ganhos, lucros, benefícios, tornando-se um sujeito que calcula sua ação sempre para obter ganhos futuros. Sendo assim, uma das preocupações do liberalismo, era banir o desinteresse no indivíduo, porque somente o interesse seria capaz de levá-lo a essa busca incessante pela lucratividade. Assim, o liberalismo configura-se como uma manipulação dos interesses individuais e coletivos, utilizando-se de um poder que exige um conhecimento individual do sujeito,

principalmente sobre o seu comportamento econômico, para então, “apreender, manipular, suscitar e induzir seus interesses” (265).

Já, o poder pastoral envolve estritamente o conhecimento profundo e interesse sobre o indivíduo, em sua plena singularidade e individualidade. Segundo Foucault (2004) “nenhuma ovelha é indiferente. Nenhuma deve escapar a esse movimento, a essa operação de direção e condução que leva a salvação. A salvação de cada uma é absolutamente importante.” Aqui, os estudos de Avelino (2016) refletem sobre as questões que envolvem o Cristianismo, através da figura do “bom pastor” que será aquele capaz de “velar pelos indivíduos em particular, sobre os indivíduos tomados um a um. Seu poder não é um poder global (FOUCAULT, 2001). Busca-se portanto, um esgotamento de conhecimento sobre o sujeito para que se possa empregar meios para a salvação do rebanho na sua totalidade. Busca-se, portanto, uma “hermenêutica do sujeito” (FOUCAULT, 1982).

Obtendo conhecimento sobre o sujeito, o liberalismo também assumiu como referência a necessidade de conhecimento sobre a população, utilizando da técnica do biopoder, ou seja, não mais centrado no indivíduo, mas na população e, para isso, a contagem do número de habitantes, taxas de natalidade e mortalidade, saúde, educação, etc, foram determinantes. De acordo com Lemke (2011), “o objeto da biopolítica não são os seres humanos individuais, mas seus aspectos biológicos mensurados e agregados no nível da população. É nesse sentido que a biopolítica torna a vida um fator objetivo mensurável e uma realidade coletiva epistemologicamente distinta com a finalidade de majorar suas forças vitais.” Assim, partiu-se de um conhecimento individualizante, poder pastoral; para um conhecimento totalizante, biopoder. Portanto, conforme Avelino (2016:p.268) “se o alvo deste último são os corpos e as forças vitais dos indivíduos considerados como membros de uma população, o alvo do primeiro é precisamente constituído por esse elemento que tem por função tomar os seres humanos como indivíduos: o desejo.” O poder pastoral investiu sobre a subjetividade dos indivíduos para constitui-los como sujeitos e torná-los governáveis. Isso se constitui como racionalidade, a ação sobre a objetivação e subjetivação do sujeito, governando não somente corpos, mas a própria alma, a consciência, o eu do sujeito, através de práticas que o levem a perceber-se no interior da prática política. Isso, segundo o autor se constitui como um “método genealógico” (p. 268)

A genealogia constitui-se como um método capaz de mostrar as continuidades e discontinuidades entre o sujeito do liberalismo e do neoliberalismo, enquanto sujeitos de interesse, ou "*homo economicus*". Tanto em um como no outro o jogo de interesses baseia-se no lucro, o que conseqüentemente os remete à comportamentos econômicos. No liberalismo econômico, o sujeito de interesse é estimulado, incitado a fazer e buscar, nesse caso, tem-se um governo que não interfere, mas, continuamente vigia e se mantém alerta, principalmente com relação ao sujeito acomodado e desinteressado. No liberalismo, o princípio da produção para a economia e a busca que sustenta esse propósito, são fundamentais. No neoliberalismo, o sujeito aparece como um produto do ambiente. A intervenção governamental interfere no ambiente de ação do sujeito a fim de produzir nele comportamentos econômicos.

Para a constituição de um sujeito neoliberal, é preciso criar um ambiente que possa motivar o seu comportamento econômico, através de variáveis de incentivo, lucratividade, concorrência que lhe traga ganhos imediatos, por isso, a interferência do governo é não deixar escapar qualquer tipo de possibilidade de ambientalização, seja na sua vida privada ou coletiva, sempre haverá a ação governamental, com o objetivo de mexer com o desejo desse sujeito. O meio de convivência pessoal, familiar e profissional do sujeito, deverá possuir variáveis que lhe despertem o interesse para o consumo. A ordem neoliberal, portanto, "é corrigir, estimular, ajustar, através do poder político, o comportamento econômico do sujeito, por meio de variáveis encontradas no seu próprio ambiente de ação" (AVELINO, 2016: p.272).

O neoliberalismo, favorece a uma ação governamental plena sobre o sujeito, interferindo na sua vida e no seu modo de ser, através de técnicas disponibilizadas no seu ambiente que provocam um comportamento econômico e de consumo frente aos seus desejos, plenamente influenciados e subjetivados. Os estudos de Foucault sobre o liberalismo e o neoliberalismo, marcam uma racionalidade governamental, porém, com diferenças entre um e outro. Enquanto no liberalismo econômico temos um sujeito que é guiado pela consciência, através do dispositivo pastoral que renuncia a si e a própria vontade do poder político, no neoliberalismo esse sujeito precisa se constituir de forma positiva de uma afirmação de si para o próprio exercício do poder político, a fim de que haja uma nova constituição do sujeito, sem antes, passar por um processo de sujeição que só será possível a partir de técnicas inseridas no seu ambiente.

Becker e Murphy (2000), trazem um exemplo interessante, no caso, sobre a honestidade, “pode acontecer que, em certo ambiente social, as desvantagens para sustentar um comportamento honesto superem as vantagens”, a partir dessa ambientalização sobre as vantagens de ser honesto sejam as preferências de um sujeito porque a prática ali exercida é essa, mesmo quando não haja tantas vantagens em sê-lo, porém, quando o sujeito percebe que é essa a prática frequente do ambiente, ele também a exerce, porque é influenciado por ela. Assim, podemos pensar que o neoliberalismo reúne uma rede de influências capazes de constituir os sujeitos a partir do comportamento que ele passa a exercer por meio de técnicas as quais são inseridas no seu ambiente, seja de consumo, de preferência, de comportamento, ou simplesmente em acompanhar uma tendência que se faz muito presente em um determinado ambiente. Essa ambientalização é minuciosamente preparada para conduzi-lo a um determinado comportamento, por isso a necessidade de afirmação do sujeito, parte do princípio de que ele além de subjetivado, passa por um processo de sujeição em que mobiliza técnicas de si para corresponder àquilo que move e é determinante no ambiente. Há, portanto, uma orientação plena de suas preferências. Enquanto o sujeito pode vir a entender que há uma “liberdade” de escolha sobre o que ele quer, na verdade, ele passa a escolher o que o ambiente lhe proporciona a partir de variáveis limitadas.

Essa economia do poder, conforme outro estudo de Avelino (2013), “extraí do meio ambiente tanto a energia necessária ao seu funcionamento quanto as informações necessárias para a utilização da energia que a faz funcionar”. Passa a ser um modelo de poder governamental que vai se retroalimentando conforme as respostas obtidas do ambiente. Se na economia de poder do liberalismo haviam pesquisas voltadas à população de acordo com o território geográfico que ocupavam e as condições de acesso a saúde, educação, moradia, etc, na economia de poder do neoliberalismo as pesquisas são voltadas, em sua maioria, às preferências de consumo da população, as quais podem ser inseridas, de moda, turismo, alimentação, etc, voltadas ao bem de consumo.

Cabe pensar então que em termos educacionais, as pesquisas mostram a oferta curricular em diferentes escolas, principalmente da rede privada de ensino que venham a oferecer disciplinas de robótica, empreendedorismo como uma tendência atual de mercado. Já, as escolas da rede pública, as pesquisas apontam àquelas de apresentaram os melhores resultados de aprendizagem, ou mesmo as que ofertam

algum tipo de material didático, como é o caso dos sistemas apostilados, enquanto forte tendência que “traria” melhores condições de aprendizagem e conhecimento aos alunos. Esses resultados de pesquisa, portanto, funcionariam como técnicas a fim de mobilizar as escolhas e preferências do sujeito a um determinado bem de consumo, quiçá, de qualidade.

Mas, afinal, essa economia de poder, quem de fato a mobiliza? Aqui entende-se que há um conjunto de redes de influência, as quais podemos citar algumas, como empresários, personalidades religiosas, associações filantrópicas, organizações sem fins lucrativos, consultorias nacionais e internacionais e o próprio Estado que organizam um conjunto de práticas com o único objetivo de “condução das condutas”, não desagregadas de técnicas de vigilância e intervenção, quando necessárias. Fato é que “o neoliberalismo forneceu ao poder político uma racionalidade governamental neoliberal que permitiu integrar à economia um amplo conjunto de técnicas comportamentais.” (AVELINO, 2016: p.276).

Nos termos do Estado, a estratégia é de ajustar a sua política a partir de técnicas de intervenção ambiental, sendo que é na ação sobre o ambiente, que os sujeitos respondem às modificações, uma vez que “o sujeito torna-se governável” (FOUCAULT, 2004). Segundo Mirowski (2009 *apud* Avelino, 2016) “a liberdade não pode ser a realização de qualquer aspiração política, humana ou cultural; a liberdade resulta simplesmente da posição de indivíduos autônomos autogovernados, devidamente equipados racionalmente e movidos por um autointeresse inefável.” Tudo passa a ser um bem de consumo, através de um investimento pleno em capital humano. No ambiente neoliberal, não há experiência de si possível, se não houver no sujeito um comportamento que não corresponda aos estímulos ambientais, devidamente e intensamente preparados para que dele possa usufruir. Sempre há nesse ambiente neoliberal um estímulo, um discurso, uma imagem, uma subjetividade que exija do sujeito um comportamento econômico e plena racionalidade econômica.

Os estudos de Lemke (2017:p.310) fazem importantes apontamentos sobre a constituição do neoliberalismo na contemporaneidade, onde a partir dos anos de 1990 a ênfase dada convergiu a uma manipulação da sociedade e da própria economia, diminuindo ou mesmo extinguindo, cada vez mais, possibilidades emancipatórias. Na verdade, os críticos “viram no neoliberalismo a extensão da

economia ao domínio da política, com isso o triunfo do capitalismo sobre o Estado e uma globalização que escapa às regulações do Estado-nação. Era preciso civilizar o capitalismo bárbaro, através de um processo de regulação constante”. Essa era a realidade econômica do neoliberalismo. Com isso surgiram propriamente, os efeitos destrutivos do neoliberalismo sobre os indivíduos e na própria sociedade. “Isso inclui a desvalorização das experiências tradicionais que o neoliberalismo promove, o processo de individualização, colocando em perigo os laços coletivos e os imperativos de flexibilidade, da mobilidade e dos riscos que ameaçam valores familiares e emocionais, sendo considerado esse processo, como um anti-humanismo.”

São essas portanto, as formas que compõem o Estado neoliberal, sendo que a crítica sobre esses processos e mudanças, devem ser fonte contínua de estudos e análises a fim de considerar quais movimentos foram realmente efetivados e legitimados, levando o próprio sujeito e a sociedade a constantes ações práticas voltadas a economia e, competitividade. Se algo é frequentemente evidenciado em termos práticos do neoliberalismo, a predisposição do sujeito à competitividade torna-se evidente, para isso, mobilizar-se a ser um empreendedor de si é fundamental.

Novamente, considerando as concepções de estudo de Dardot e Laval (2016) “não captaríamos a originalidade do neoliberalismo se não víssemos seu ponto focal na relação entre as instituições e a ação individual”, a partir de um agente empreendedor, no caso, o sujeito como princípio de uma conduta universal mais essencial à ordem capitalista. O neoliberalismo, portanto, cria o “homem-empresa”, através das situações de mercado as quais estimula esse sujeito aos bens de consumo e à diferentes comportamentos, aos quais estaremos discutindo a seguir.

### **2.3 O Sujeito Neoliberal: gerencialismo e performatividade**

Os estudos até aqui sobre o liberalismo e principalmente, o neoliberalismo, procuraram mostrar que a racionalidade governamental cria inúmeras estratégias que convergem em situações de mercado o que também produz um sujeito empresarial. Esse sujeito empresarial, além da competitividade, está sempre atento

às possibilidades de lucro, a partir de um mercado cada vez mais ambientalizado pela oferta e o consumo. O mercado se movimenta sempre num processo de busca pela subjetivação do sujeito, ao que podemos pensar; de que forma? Pensar sobre isso envolve refletir sobre os conceitos atribuídos ao mercado, no sentido de produzir uma realidade, que se movimenta através de meios aos quais se articulam, para que haja adesão dos sujeitos, só assim poderá haver uma evolução e transformação dele mesmo, através de um processo de “autoformação do sujeito econômico” (DARDOT & LAVAL, 2016:p.140), em que ele aprende a se conduzir num processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador. Esse mercado utiliza-se de meios para construir o próprio sujeito e transformá-lo em autoconstrutivo.

Sendo assim, esse sujeito subjetivado pela ambientalização promovida pelo mercado, estará sempre à mercê de um processo em que os resultados dependem do grau de competitividade, eficiência e lucratividade que ele será capaz de operar a partir desse processo autoconstrutivo permanente. Funciona como uma espécie de aspiração constante na busca de algo que possa contribuir com sua melhoria de vida profissional e, conseqüentemente, econômica. Conforme os autores acima citados, o sujeito subjetivado pelas políticas neoliberais não contenta-se com a troca, ao contrário, ele se lança ao mercado competitivo e torna-se empreendedor. Esse subjetivismo, chamado “autogoverno do sujeito”, significa não conduzir-se por natureza, mas utilizar-se desse processo de formação que só o mercado é capaz de oportunizar. Com isso, permanentemente colocado em situações de mercado, o indivíduo pode aprender e conduzir-se racionalmente, sendo essa uma ação própria voltada à governamentalidade neoliberal em que “são criadas situações de mercado que permitem esse aprendizado constante e progressivo. Essa escolha em situação de concorrência é, na realidade, a teoria do modo como o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo no mercado” (p.141).

Colocar em questão o governo de si requer compreender sobre como o sujeito age e se conduz colocado numa situação de mercado. Para esse autogoverno de si é dado o nome de “*entrepreneurship*” (DARDOT & LAVAL, 2016:p.145) e (BALL, 2010:p.37), trazendo uma concepção de um sujeito que tem algo de empreendedor dentro de si e, cabe ao mercado estimular esse empreendedorismo econômico. Segundo Kizner (2005), “o elemento empresarial do comportamento econômico dos participantes consiste na vigilância das mudanças de circunstâncias, anteriormente despercebidas, que lhes permitem portanto, tornar a troca mais

proveitosa do que era antes”, eis que surge um empreendedor em potencial. A capacidade desse sujeito empreendedor, centra-se justamente, na busca de oportunidades constantes de lucratividade no mercado. As oportunidades que o mercado oferece condicionam esse sujeito a uma formação de si, porque esse é o lugar em que ele pode aprender, corrigir-se e, adaptar-se. Portanto, um empreendedor em potencial sempre vai vislumbrar o lucro que o mercado pode lhe proporcionar

No caso da educação, os estudos de Valle e Ruschel (2009) indicam que as políticas oficiais destinadas à educação brasileira possuem fortes tendências meritocráticas a partir dos anos de 1988, quando “os movimentos de democratização da educação que se estenderam por toda a sociedade brasileira desde o início dos anos de 1980 [...], traziam no centro de suas reivindicações os ideais de meritocracia escolar. [...]. Esses movimentos não reivindicavam apenas a expansão de oportunidades de escolarização em todos os níveis, eles clamavam também por uma educação de qualidade” e “a constante preocupação com as consequências das ações educacionais, o que tem levado pesquisadores de diferentes áreas a questionarem as reais possibilidades de se construir uma escola justa num modelo educacional meritocrático.” Com isso a meritocracia funcionaria, percebe-se, como uma das técnicas de si, a partir das concepções de um sujeito neoliberal que mobiliza atitudes de competitividade, eficiência, produção e resultados aliados às exigências de uma constante performatividade.

Dentre os efeitos das políticas neoliberais, os que têm sido revelados através dos estudos em política educacional, no setor público, estão as decisões de controle e regulação a partir de políticas gerencialistas e performativas, conforme as discussões que aqui passamos a desenvolver, primeiramente destacando estudos sobre o gerencialismo em (CLARKE & NEWMANN, 2012; PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004; HYPOLITO, 2008, 2010, 2011; HYPOLITO & GANDIN, 2013; HYPOLITO, VEIRIA E LEITE, 2012; HYPOLITO, VIEIRA E GARCIA, 2005) e seus efeitos nas políticas educacionais, principalmente, no interior do espaço escolar. Quanto à performatividade as contribuições de Ball (2004, 2005, 2010, 2014), tem mostrado os efeitos dessas políticas na escola, a partir de processos de subjetivação do sujeito e com “impacto significativo sobre o profissionalismo docente e opera para constituir docentes e suas subjetividades como performance e competição”,

conforme Ball (2013:p.9), interpelando diretamente o campo das políticas educacionais.

Em Clarke & Newmann (2012) as questões que norteiam o gerencialismo podem ser vistas a partir de “formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores e novos aparelhos de responsabilização e avaliação são articulados pelas promessas de maior liberdade e autoridade gerencial.” Em Hypolito (2008) as concepções trazem como base de construção e legitimação das políticas gerencialistas, cunhadas por objetivos neoliberais, havendo, portanto uma “reconfiguração do poder do estado e uma reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas.” Com isso ambos os autores reconhecem como sendo a globalização um meio pelo qual políticas gerencialistas se sustentaram e ultrapassaram fronteiras, por meio, de acordo com Clarke & Newmann (2012:p.355-356) de “modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais”, ao que Hypolito (2008:65 *apud* PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004) consideram, como destaque, “a globalização da economia; reestruturação do mercado de trabalho (precarização); enfraquecimento do poder dos sindicatos; diminuição dos conflitos capital-trabalho (desemprego-subemprego e competição por resultados) e, concorrência desleal entre países desenvolvidos e menos desenvolvidos.” Esses discursos tem se legitimado tanto em âmbito internacional, nacional e local, com ideias conservadoras e gerencialistas, por meio de modelos de política e governança, conduzindo e controlando o comportamento financeiro, social e cultural das pessoas e, principalmente, bastante frequente e visível no campo educacional, conforme Peters; Marshall e Fitzsimons (2004:77) que, em nome da “eficiência alocativa, a educação estatal foi mercantilizada e privatizada.”

A ênfase do gerencialismo envolve significativamente, os aspectos de gestão de processos, seguindo modelos gerenciais empresariais utilizando-se de modelos advindos do setor privado, como também de tecnologias, como é o caso da “Nova Gestão Pública” (CLARKE & NEWMANN, 2012; PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004; PAULA, 2005; HYPOLITO 2008, 2011), além da Governança e/ou Autogovernança<sup>24</sup> (CLARKE & NEWMANN, 2012; PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004 e BALL, 2014). Aqui, discussões sobre a Nova Gestão Pública

---

<sup>24</sup> Ideias sobre “Governança e Autogovernança” serão tratadas no capítulo II.

são necessárias, considerando algumas características muito presentes atualmente no setor público. Dentre algumas delas, conforme Hypolito (2008:p.67) e Peters; Marshall e Fitzsimons (2004:p.81) “Contratos escritos e de curto prazo; acordos de desempenho; sanções e recompensas econômicas; redução de responsabilidades; separação institucional da agência de financiamento do provedor; orientação de cima para baixo e, ênfase em licitações e terceirização.” No caso brasileiro, os estudos de Paula (2005)<sup>25</sup> enfatizam o ano de 1995, como momento em que se dava a Reforma Gerencial do Estado, denominada de “Nova Administração Pública” trazida na época para o Brasil pelo Ministro de Administração e Reforma do Estado Luis Carlos Bresser Pereira e denominado de documento “Mare”<sup>26</sup>, cuja inspiração se deu por meio de ideias e práticas gerencialistas.

Os efeitos dessas políticas estenderam-se para o campo educacional reconfigurando sua finalidade, com o propósito de se aproximarem de métodos e práticas de mercado, segundo Hypolito (2011: p.04) “como atividades lucrativa e mercadológica”, tudo passa a seguir as regras do mercado na forma de “privatização, terceirização de serviços”, dando ênfase, portanto, a uma relação de quase-mercado. Uma pesquisa realizada por Souza (2010: p.29-31) sobre quase-mercado na educação pública brasileira, apoiada nas discussões sobre “mercantilização ou mercadorização da educação”, chamou-nos a atenção, pelas importantes contribuições à compreensão de práticas mercadológicas no campo da educação.

A referida pesquisa, baseada nas contribuições de teóricos como Whitty e Power (2002) em que “quase mercado se revelava pela nova relação entre o ofertante do serviço, o ‘cliente’ e o financiador”; também em Afonso (1999) sobre a questão de que “quase-mercado, traduz a nova configuração assumida pelo Estado,

---

<sup>25</sup> A autora realiza seus estudos buscando caracterizar as vertentes gerencial no governo de Fernando Henrique Cardoso e, societal no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Apesar das características de ambos os presidentes demonstrarem diferenças na sua forma de gestão; FHC (centralizador e autoritário) e Lula (dimensão sociopolítica), os dois governos não conseguiram romper com as políticas neoliberais que acabaram por interferir no processo de democratização do Estado brasileiro.

<sup>26</sup> Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – Luiz Carlos Bresser Pereira, cadernos Mare I (A reforma do Estado dos anos 90: lógicas e mecanismos de controle); Mare II (Organizações Sociais). Principais características apontadas, segundo Paula (2005:130-131) deram ênfase a um novo modelo gerencial, como: administração profissional, autônoma e organizada em carreiras; descentralização administrativa; maior competição entre as unidades; disciplina no uso dos recursos; indicadores de desempenho transparentes; maior controle dos resultados; ênfase no uso de práticas de gestão originadas no setor privado. [...]. Ainda para implementar esse programa, os técnicos do Mare recomendaram o uso de ferramentas gerencialistas como o Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA – *planning-doing-checking-acting*) formulado no contexto de método *Deming* de gerenciamento e o *benchmarking* que significa a imitação e reprodução de processo, técnicas e práticas administrativas bem-sucedidas.

não no sentido de expansão deste e retração do Estado, mas, de interpenetração de ambos.”; em Sousa e Oliveira (2003) “quase-mercado trata-se de um quadro aproximativo, em que alguns valores e (elementos) do Estado são utilizados.” Especificamente, o quase-mercado na educação, os estudos de Chubb e Moe (1990) indicam sobre a falta de qualidade nos resultados obtidos pela escola pública, bem como na forma como estava organizada e, sendo assim, defendem “que a ineficiência do Estado contribui para o fracasso na educação, [...], por isso, a solução seria um maior controle do mercado, capaz de conferir à escola maior eficácia [...]”. Com isso, um dos projetos defendidos e que daria sustentação à educação, seguindo o modelo de quase-mercado, seria a avaliação. Os resultados obtidos a partir de diagnósticos de avaliação, no sentido de observar a qualidade escolar, seria o elemento central de controle desse espaço, levando em consideração que, ajustes e soluções ficariam sobre responsabilidade da própria escola. Trata-se portanto de um quadro perverso do quase-mercado, impulsionado pela competitividade (*ranking*) entre escolas de uma mesma rede, fortalecendo inclusive a desigualdade.

Assim, a pesquisa de Souza (2010: p.117-135), ainda merece destaque, pela análise sobre a política de formação de professores no Brasil numa perspectiva de quase-mercado, uma vez que trazem principalmente, o objetivo de melhoria dos índices educacionais e a cultura de formação voltada ao desempenho em sala de aula. Além disso na formação, muitas vezes, passa para um contexto de terceirização, por meio de treinamentos e capacitação em serviço, de nível totalmente técnico, através de “receitas” para realização de práticas de ensino, com intuito de corrigir problemas de aprendizagem. Preocupante foi o avanço em termos de formação, citando os estudos de Freitas (2002), sobre a “caça” de diplomas, configurando-se como um processo de des-profissionalização, “prefeituras que terceirizaram ou contrataram IES – Institutos de Ensino Superior para professores frequentarem cursos de qualidade duvidosa, inclusive pagos por eles mesmo”. Por fim, instrumentos de avaliação sobre o desempenho docente também fizeram parte da política de plano de carreira no sentido de “premiação e punição, atreladas a processos de progressão funcional”, voltados a um viés, mercadológico.

A política de formação dos professores no Brasil, tem acompanhado políticas neoliberais e gerencialistas, interferindo na reconfiguração da identidade docente e contribuindo para a precarização do trabalho docente. Processos decisórios que recaem sobre a escola, exigindo dos professores eficácia e desempenho em suas

práticas em sala de aula, com o intuito de melhoria dos índices educacionais, contribuem para intensificar a performatividade, marca pela qual percebe-se a reconfiguração das políticas educacionais em uma concepção de resultados.

Estudos sobre identidade docente, precarização do trabalho docente e *accountability*, muito tem contribuído para pensar sobre a performatividade dos professores, pelos quais são interpelados e reconfigurados. Estudos sobre identidade docente como fabricação da docência, através de Garcia; Hypolito e Vieira (2005:p. 47-49) trazem discussões sobre “como os docentes têm sido vistos e posicionados especialmente pelos discursos educacionais das últimas décadas?”, levando em consideração esses discursos que lhes são atribuídos “aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais”. As políticas neoliberais têm interferido diretamente no processo de reconfiguração do trabalho docente, perceptível, principalmente no espaço escolar.

Processos decisórios que envolvem o controle sobre o trabalho dos professores, exigindo constante performance sobre suas atividades, seja através de relatórios de desempenho dos alunos, ou mesmo, a partir dos denominados sistemas de gerenciamento docente (plataformas virtuais com senha individual para o professor acessar sua página e preencher conteúdos, metodologia, avaliações, etc), expressam “um controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação”. Esse controle, ultrapassa o espaço escolar, quando os professores estendem suas tarefas e acabam por exercer suas funções profissionais também no ambiente pessoal e familiar (que deveria ser de lazer); tem-se portanto, conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005:p.52-53) um trabalho “extensivo e sobrecarregado”, além que “decisões sobre o currículo e objetivos finais da educação, sobre o direcionamento da educação e seus estudantes, têm se tornado menos complexas e tem sido retiradas do âmbito de poder e da autonomia docente.” O tempo dos docentes dedicados à reflexão e formação no espaço escolar têm sido ocupados por tarefas que condicionam-se no preenchimento de formulários por meio de sistemas de monitoramento, como forma de controle e prestação de contas do seu trabalho, ao órgão central.

As políticas neoliberais intensificam discursos que aumentam o nível de responsabilização do trabalho docente. Conforme estudos de Hypolito (2011) sobre

“*accountability*” e, em Hypolito, Vieira e Leite (2012) que consideram essas políticas e seus efeitos sobre a “gestão, o currículo e o trabalho docente”, ancoram-se nas exigências de “qualidade, eficiência, avaliação e *accountability*”. Aumentam o critério de produtividade e desempenho dos professores, sujeitos sempre a uma resposta sobre seu trabalho, organizados, direcionados, coordenados, regulados e inspecionados pelo órgão central, ou mesmo, a partir da adesão de parcerias público-privadas que criam mecanismos tecnológicos de controle a fim de verificar as práticas dos professores, como exemplo, a partir de sistemas apostilados (se estão sendo seguidos ou não). Em Hypolito (2011:p.10) são claras as “repercussões sobre o processo de trabalho escolar e docente: ocorrem profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação.” Ball (2009), “denomina essas tecnologias de reforma educacional: mercado, gestão e performatividade.” Os sentidos atribuídos à performatividade, Ball (2005:p.544) vai buscar no estudos de Lyotard (1984:p.24) chamado de “terrores (*soft e hardt*) da eficiência; o que significa seja operacional (comensurável) ou desapareça.” Ainda em Ball (2010:p.38) as “performances de sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.” Cada vez mais à exigência volta-se a um sujeito performativo e eficiente. Estes estudos sobre performatividade estão presentes em Ball (2005; 2010; 2014) cuja compreensão, eleva o entendimento sobre o autogoverno de si que é perpassado por questões muito pertinentes ligadas a performatividade do sujeito.

Concepções de Ball (2010:p.44; 2014:p.66) ganham importância no sentido de compreender em como se dá essa “fabricação” de sujeito e sociedade. Esse estudo nos mostra sobre “o que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes, se constituindo também como uma forma de governamentalidade neoliberal, que abrange práticas institucionais, a economia e o próprio governo, produzindo docilidade ativa e produtividades sem profundidade.” Com base nos estudos de Foucault (1978) sobre as “fabricações como versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão fora da verdade, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para serem responsabilizáveis”. A performatividade, é fato, nos condiciona a sermos mais efetivos, em trabalharmos em relação a nossa capacidade de melhorarmos a nós mesmos e, caso isso não seja possível, nos leva

à culpabilidade de que somos inadequados pela incapacidade em não desempenharmos nossas ações.

Ainda encontramos em Ball (2014:p.66) que a performatividade, além de ter sido bastante explorada na análise de políticas e o que estas esperam dos sujeitos em sua ação, é preciso considerar que a performatividade se configura também como uma prática de “governamentalidade neoliberal”, aonde os sujeitos são subjetivados, as práticas institucionais reconfiguradas pelo desempenho de suas ações visando resultados, a economia e as ações do governo mobilizam estratégias (como é o caso da meritocracia) que contribuem para tornarem os sujeitos performativos. A performatividade então, “produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade.” As concepções de Shore e Wright (1999, apud Ball 2016:p.66-67) afirmam que

“A performatividade funciona mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e nossas almas. Ou seja, quando nós a aplicamos em nós mesmos, quando assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim melhoramos nossa produção como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros. [...] A performatividade é um mecanismo-chave da gestão neoliberal, [...], que utiliza comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção.”

Tornar-se produtivo, eficaz, apresentar resultados, fazer parte de *rankings* de produção, desempenho, é uma forma de colocar a performatividade em ação, a responsabilidade pelo sucesso do indivíduo pertence a ele, muitas vezes, não dando importância a coletividade; o sucesso baseia-se nessa capacidade de estabelecer-se competitivo, uma ‘empresa de si’ que gera resultados eficazes e reconhecimento. Portanto, esse “sujeito neoliberal é mais maleável do que comprometido, mais flexível do que preso a princípios – essencialmente sem profundidade”. Atento às consequências, tem-se um indivíduo que pouco ou nada apresenta de reflexão e comprometimento sobre as questões que envolvem decisões em políticas públicas, que não aprofunda, mobiliza e mobiliza-se frente aos desafios que lhe são impostos; capturados por promessas de recompensas ou mérito, a única preocupação centra-se na apresentação de resultados que possam atribuir-lhe tanto um valor financeiro, como um melhor ranqueamento de sua organização, como a escola, a universidade, região, estado, país. A ordem é mensurar essa performatividade por meio de

“auditorias, inspeções, avaliações, autor-revisões, garantia de qualidade, avaliações de pesquisa, indicadores de resultados.”

O retrato das reformas educacionais que acontecem no Brasil operam sobre a subjetividade dos professores, segundo concepções de Ball (2013), a partir da “performance e competição”. Os discursos sobre qualidade na educação estão cada vez mais voltados à assertiva “de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores” (BALL, 2013 *apud* APPLE, 2004). A força do mercado vem se movimentando sobre o setor público através de institutos, consultorias e assessorias que avançam com suas propostas, agindo sobre a gestão, o currículo, trabalho docente e o próprio processo de avaliação, sendo esta última estabelecida como política em vários estados e municípios. Mais adiante veremos que o mercado tem priorizado em seus pacotes de venda de “soluções”, programas de avaliação, no sentido de diagnosticar redes estaduais e municipais sobre a qualidade do ensino prestado. Conforme os resultados, o trabalho tem sido de inserir no setor público materiais didáticos (como é o caso dos sistemas apostilados) com a promessa de garantia de melhoria dos índices de aprendizagem. São muitas as formas que tem interpelado os professores em suas práticas, em que Ball (2013:p.13) considera como um conjunto de ações que “agem para corroer a autonomia profissional e a autoridade docente, abrindo espaço para a competição, para setores privados e a busca de lucros para a educação.”

A performatividade, nesse sentido, amplia e legitima discursos, conforme Ball (2013:p.21) “que modificam a estrutura do dia a dia do fazer das escolas e do ensino” que conseqüentemente, “torna possível formar novos professores e reorientar o que o que significa ser um professor”. Os espaços de formação e reflexão dos professores é substituído pela mensuração da qualidade do seu trabalho, a partir dos resultados, principalmente, das avaliações aferidas nos espaços escolares que acabam por determinar seu desempenho profissional. As reuniões escolares, têm se transformado em espaços, onde relatórios de avaliação são divulgados com resultados de aprendizagem por ano, turma e disciplina, no sentido de mensurar o desempenho dos professores. Há uma circulação intensa de relatórios de avaliação expostos também aos órgãos centrais, como as Secretarias de Educação, inclusive com premiações de certificação de qualidade às escolas que alcançaram os melhores resultados. O retrato da performatividade, portanto, age sobre o emocional dos professores, no sentido de responsabilização e culpabilização, através de

sentimentos, conforme Ball (2013:p.21) “vergonha, inveja, orgulho, afetando a saúde e o bem-estar do docentes.” Sendo assim, essa cultura de performance e desempenho tem contribuído intensamente, segundo Ball (2003:p.217-218) para “retrabalhar os professores tornando-os produtores/fornecedores, empreendedores e gestores educacionais.” Ball (2013:p.28 *apud* HYPOLITO, 2004) considera que há “um processo redutivo de desprofissionalização dos professores e professoras do Brasil que estão sendo constrangidos a uma estagnação pré-profissional, com redesenho neoliberal das suas práticas e condições de trabalho que atuam para minar, desvalorizar e explorar o seu trabalho.” Os professores estão cada vez mais expostos à avaliação do mercado educacional; o seu trabalho está sendo mensurado pela qualidade de resultados e a eficiência em suas práticas cada vez mais exigida. Sobrepõe-se os resultados acima da formação e das aprendizagens. Políticas neoliberais estão exigindo dos professores uma formação técnica voltada ao treinamento e não, à reflexão sobre suas práticas. As exigências também estão presentes além da sala de aula e do espaço escolar; o monitoramento sobre o profissionalismo dos professores estende-se para sua casa.

Implementa-se uma reconfiguração plena do setor público, em que termos como “modernização” e “transformação” estão cada vez mais presentes na forma de “economia, eficiência e eficácia” (POWER, 1994 *apud* BALL, 2014). Para isso, há uma reorientação plena de atribuições, funções e ações no setor público tendo como único propósito o alcance de metas como indicativos de resultados. Na verdade, as políticas educacionais no Brasil, tem atribuído metas à educação, que conduzem ao constante alcance de resultados. Citando um estudo de Hattge (2014: p.2-13) “[...] a emergência da performatividade na educação está na interseção sobre o processo de reconfiguração do papel do Estado, a proliferação dos discursos da reforma educacional e a instituição do Estado avaliador.” A pesquisadora ao estabelecer uma análise sobre o movimento Todos pela Educação considera como sendo pressuposto fundamental “a ideia de que a qualidade da educação pode ser traduzida em performance de indivíduos e instituições [...] e o conceito de performatividade defendida pelo movimento Todos pela Educação pode ser traduzida como produtividade.” Na verdade, “esse movimento está ancorado em uma base de dados estatísticos nacionais e internacionais que justificam a sua implementação no Brasil, buscando qualidade quantitativa na educação, através da constante performance das

escolas, traduzidas em *rankings*”, bem como metas as quais se condicionam pela qualidade.

Os discursos que circulam sobre a performatividade tem quantificado e reduzido a educação, bem como às políticas educacionais, segundo Ball (2013:p.26) em um “empreendimento técnico baseado num conjunto de habilidades e competências ao invés de práticas com princípios éticos. [...] As exigências são pela performatividade, automedições e marketing.” Sendo assim reconfigura-se o papel do Estado e, conseqüentemente, de sua política, principalmente no que diz respeito a Educação.

## CAPÍTULO III - REDES E GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre o neoliberalismo contribuem para o entendimento de que políticas neoliberais atuam e interferem nas políticas educacionais, através de práticas e discursos que elevam a qualidade e os resultados na educação, utilizando para isso, aspectos voltados ao gerencialismo e a performatividade. Há uma lógica de mercado atuando sobre a educação e subjetivando os sujeitos a demonstrarem eficiência e resultados sobre a educação, tendo ainda o Estado como aliado nesse processo. Buscando compreender como se constitui esse mercado, quem são os atores empresariais que o representa e quais são seus interesses as políticas em relação às políticas educacionais, o capítulo III divide-se em três subseções de estudo com reflexões sobre “Governança e Educação; “Redes Políticas” e, “Redes de Influência na Política Educacional Brasileira”. As discussões tratam do mercado educacional e as influências presentes nas políticas, formando uma governança em rede, não podemos negar, vêm se fortalecendo ao longo dos anos e ganhando espaços cujas consequências são imensuráveis para o campo educacional.

Para falarmos um pouco sobre a estrutura que compõe este capítulo II, em “Governança e Educação” os estudos de Borges (2003) trazem discussões sobre a reconfiguração do próprio Banco Mundial quando articula em sua política a “emergência do conceito de governança”; em Ball (2013) as discussões sobre “nova governança” constituem-se na modernização dos serviços públicos através de um novo Estado e uma nova política educacional, a partir dos interesses que se revelam e legitimam. Com isso, os sentidos atribuídos à governança promovem mudanças, tanto no contexto interno de um Estado, como nas próprias relações internacionais em que as fronteiras encontram-se turvas e as possibilidades de conectividade, cada vez mais, vêm se estreitando e ao mesmo tempo, entrelaçando. Aqui, segundo Ball (2013) há uma nova filantropia ‘baseada no mercado’ e representada por uma elite global conectada em rede e formada por empreendedores de políticas.

Ao falarmos sobre “Redes” e/ou “Redes Políticas” encontramos em Ball (2007;2013;2014) a noção do que vem a ser esse “dispositivo conceitual, utilizado para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação, tanto nacional, como globalmente.” Examinar redes, segundo Ball

(2014:p.30 *apud* MARSH; SMITH, 2000:p.6) é “considerar a institucionalização das relações de poder que se estabelecem” entende-se entre atores empresariais, também chamados “*entrepreneurship*” (DARDOT & LAVAL, 2016:p.145) que utilizam discursos baseados em “uma nova filantropia, da privatização e reforma política” (BALL, 2007;2014).

O estudo sobre as Redes de Influência na educação, buscam compreender a complexidade dos movimentos que caracterizam essas redes trazendo para a educação novos parâmetros de pesquisa, capazes de captar os verdadeiros interesses do mercado ao influenciar os processos decisórios, principalmente nas políticas educacionais. Nesse estudo podem ir se constituindo novas metodologias nos processos de investigação científica, necessários na responsabilidade sobre ajustes, melhorias nas pesquisas e sempre dispostas à novas análises que deem conta em compreender sobre a reconfiguração do Estado e a articulação de novas redes, entrelaçadas em objetivos de influência e poder.

No que compete à apresentação de “Redes de Influência na Política Educacional Brasileira” consiste na apresentação de algumas empresas do mercado educacional no Brasil, empenhadas em transações e/ou fusões de negócios digam-se milionárias, na forma de participação sobre o capital, seja na forma de sistemas de ensino, escolas, faculdades ou grupos educacionais, interessados em expressivas expansões de negócios no mercado, através dos lucros sobre a educação, em que o conhecimento nem sempre é considerado como prioritário.

### **3.1. Governança e Educação**

As ações do Banco Mundial, nos últimos anos, estiveram voltadas às reformas, como forma de aumentar a eficiência do Estado sobre as políticas públicas. As intenções e pressões de grupos políticos, como também empresariais, contribuíram para a reconfiguração do que se entende por política pública e nesse sentido tanto as políticas sociais e principalmente educacionais estiveram à mercê de reformas implementadas à busca de resultados atrelados ao desenvolvimento

econômico dos países. Os discursos sobre onde há qualidade da educação, há desenvolvimento econômico e riqueza, passaram a ser valorizados e legitimados.

Estudos de Borges (2003:p.125) referem-se ao documento do Banco Mundial, de 1998<sup>27</sup>e 1999<sup>28</sup> tratando de políticas que deslocaram-se “das reformas macroeconômicas para as reformas do Estado e da administração pública, promovendo a ‘boa governança’ a fim de fortalecer a sociedade civil.” A centralidade do Banco Mundial, portanto, tem se voltado às reformas educacionais. Borges (2003: p.126) assinala que o conceito de governança para o Banco Mundial a partir de 1992 tem um caráter em “considerar a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos econômicos e sociais do país, com vistas ao desenvolvimento” e nisso tudo há um consenso entre o Banco Mundial, alinhado às políticas neoliberais, de que “boa governança depende de uma administração mais eficaz no setor público, o *accountability*, além da informação e transparência” nos serviços prestados. Assim, intensificam-se os interesses com relação às políticas governamentais, em como se dão os processos de formulação das políticas, com o intuito dos ‘cidadãos’ (quase sempre representados pelos empresários) possam de alguma maneira, interferir na tomada de decisões sobre uma determinada política pública.

A governança promove o fortalecimento da sociedade civil, no que diz respeito a sua participação na decisão em políticas públicas em educação. Com isso reconfigura-se o papel do Estado, que passa a ter interferência do mercado em suas decisões. O Banco Mundial passa a reconhecer que o fortalecimento das instituições deve-se também à participação do mercado e isso envolve necessariamente, de acordo com Borges (2003:p.128) “o reforço da provisão privada de serviços por meio da participação público-privado.” Entende-se que o provimento pela qualidade dos serviços públicos, até então considerados não eficientes, devem prever a participação de empresas, através de seus modelos de sucesso e resultados eficazes. Na prática, “o mercado e a sociedade civil, representada pelas ONGs e demais organizações populares são considerados remédios ideais para as burocracias hipercentralizadas e ineficientes no mundo em desenvolvimento.” (p.128). Assim, ao serem descentralizadas as funções do Estado e a abertura de espaços à participação e interferência da sociedade civil, promovendo seu

<sup>27</sup> World Bank. *Governance and development*. Washington, Oxford University Press, 1992.

<sup>28</sup> World Bank. *Education sector strategy*. Washington, D. C., The World Bank, 1999.

*'empowerment'*, são extremamente importantes e necessários nesse contexto considerado, como ineficiente, dos serviços prestados pelo público.

A participação da sociedade civil, portanto, além de promover a democracia, no entendimento do Banco, ainda fortalece o Estado e aumenta a performance dos governos. Porém, observamos nesse contexto, alguns problemas nessa representação da sociedade civil, tendo como participantes o mercado empresarial e o afastamento dos sindicatos e servidores públicos, vistos como os grandes vilões que impedem às reformas. Também, segundo Borges (2003) é nesse contexto que se reconhece “os perigos da privatização” do Estado. Há, por parte do Banco Mundial, um interesse de plena participação do setor privado para o sucesso dos serviços no setor público; importam-se ideias na expectativa do fortalecimento e reconhecimento do Estado, como eficiente em suas práticas, o que de fato, não acontece. Nessa perspectiva “o objetivo central é assegurar a legitimidade política dos governos e aumentar a eficiência na prestação de serviços” (p.130), através da participação dos cidadãos nas cobranças sobre a qualidade dos serviços públicos exigindo uma “boa performance dos governos”. Essa boa performance estendeu-se para a educação, um dos focos de atenção do Banco Mundial tem sido a reforma educacional, atendida inclusive, por muitos países.

Ainda em Borges (2003:p.130) o documento do Banco Mundial de 1999 tem como preocupação central questões relacionadas “à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista” e, para isso, logicamente há uma abertura do envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais, através da terceirização. O consenso é justamente implementar no setor público a eficiência para resultados, tendo por base a competição no sistema educacional, em que as escolas que demonstrassem os melhores resultados de aprendizagem seriam beneficiadas com “incentivos” (meritocracia). Além disso, tanto diretores, como professores buscariam uma melhor performance dos estudantes, para o alcance de melhores resultados. O envolvimento da comunidade escolar, tanto em decisões sobre a melhoria da qualidade do ensino, como certas “cobranças” de resultados de professores e alunos, contribuiria, na visão do banco para a “qualidade do processo educacional.” Sendo assim, as concepções de Borges (2013 *apud* SAMOFF, 1996; LAUGLO, 1996; JONES, 1992) consideram que as políticas adotadas pelo Banco Mundial, para a educação “são baseados em eficiência econômica e competitividade, buscando fundamentos na teoria do capital humano.” Em uma era globalizante,

impulsionar através de perspectivas competitivas (gerencialistas e performativas) o sistema educacional, fortalece as economias desenvolvidas e promove o crescimento dos países do terceiro mundo, através do acesso e nem sempre ao conhecimento.

O Banco Mundial, conforme Borges (2003) ao defender uma agenda de reformas educacionais, reconhece na “boa governança” um princípio articulador e promotor da educação de qualidade, através das intenções de participação do mercado nos serviços públicos estimulando o setor privado na participação de decisões sobre as políticas educacionais, interferindo na gestão da escola, no currículo, na formação dos professores, no sentido de promover uma alta performance nos resultados de aprendizagem e certamente contribuindo para as desigualdades sociais, já bastante visíveis nos países do terceiro mundo. A sociedade civil, nesta perspectiva, é representada por grupos cujos interesses sobressaem-se mais em planos individuais que envolvem o lucro, do que propriamente interessados na melhoria da educação. O “*empowerment*”, na verdade “envolve uma densa esfera de associações privadas capazes de ampararem o desenvolvimento econômico orientado pelo mercado” (p.133). Se não pelo fortalecimento dos movimentos sociais, os cidadãos passam a exercer o papel de simples expectadores dessas políticas, cada vez mais voltadas ao lucro excessivo por parte dos empresários que representam o mercado educacional.

A governança, nas concepções de Amos (2010:p.25) traz como problemática tendências voltadas ao “controle, regulamentação e condução dos indivíduos e as organizações, os sistemas, o Estado e a própria sociedade como um todo.” A discussão sobre governança revela um contexto de mudanças na educação capaz de promover novos direcionamentos ao proporcionar e organizar os serviços educacionais além de novos atores na própria política educacional. Esses novos atores, segundo Ball (2013:p.177) surgem por meio do “estabelecimentos de parcerias público-privadas; contratação de serviços estatais para fornecedores privados; o uso de *think tanks*, consultores e empresas especializadas em pesquisas sobre avaliação de políticas; atividade filantrópica e envolvimento do setor voluntário” (BALL, 2014). Há vários atores participando da elaboração e acompanhamento de serviços públicos, como outros ainda assumindo materiais pedagógicos padronizados, presentes nas salas de aulas das escolas.

O setor público assumiu uma forma de mercado, representado por novas vozes e novos interesses. Ball (2013:p.179) considera o estabelecimento de uma “nova forma de governança” através de relações baseadas em “redes” que se movimentam na busca do fortalecimento de discursos com novos significados para a educação. Esse movimento não exime o Estado de sua responsabilidade de gerir, muito pelo contrário, há uma reconfiguração do papel do Estado na gestão das políticas que, ao aliar-se a esses atores passa a aderir a uma nova “modalidade de poder público” através da governança que envolve, segundo Ball (2013:p.181 *apud* OSBORNE e GAEBLER, 1992:p.20) “a catalisação de todos os setores públicos, privados e voluntários em ação, para resolver problemas de sua responsabilidade.” O objetivo, portanto, é tornar o Estado dependente dos serviços de um vasto número de atores políticos estatais e não estatais.

A governança movimenta um vasto mercado de influências produzindo uma nova mistura que Ball (2013) considera como “hierarquias, mercados e heterarquias.” Nas heterarquias há “ligações horizontais as quais permitem que diferentes elementos passem a cooperar ou a se completar” seja por interesses individuais e/ou coletivos, como no caso da educação. Ball (2013) classifica esses interesses como “endógenos (transformando as organizações estatais mais eficientes e com características empresariais); e exógenos (trazendo fornecedores privados, organizações voluntárias ou empresas que elevem o empreendedorismo na educação)”. As heterarquias movimentam-se em contratos financeiros para o fornecimento de serviços educacionais ao setor público, em nome de uma filantropia, entendemos, muitas vezes “mascarada” devido às diferentes formas pelas quais são praticadas.

O destaque para essa filantropia baseia-se em três etapas, caracterizadas por Ball (2013) “1.0 da caridade paliativa; 2.0 da caridade para o desenvolvimento e, 3.0 à caridade lucrativa” e ao que parece temos presenciado uma caridade representada por uma elite de empresários educacionais, mais interessados em uma “caridade” lucrativa, representada por uma governança em rede fortalecida pela elite de atores globais e poderosos interferindo em ideias sobre o que seria uma educação de qualidade nas escolas.

### 3.2. Redes Políticas

O estudo sobre redes consiste na capacidade de captar os movimentos heterárquicos de atores que representam o mercado educacional e seus interesses pelas políticas educacionais. Estudos de Ball (2014) tem contribuído nessa compreensão sobre “trabalho em rede” e “parceria em rede” resultando num processo de “governança em rede”, através de políticas consideradas mais eficazes e legitimadas, que na verdade traduzem-se em políticas gerencialistas, performativas e regulatórias.

O papel do Estado, nesse processo de redes, nada mais é do que, ora reforçar a participação dos atores empresariais, ora renunciar a algumas posições de autoridade, no sentido de prever ganhos futuros de maior poder e controle. Conforme Ball (2014:p.31) as redes contribuem com o fortalecimento do Estado porque “adquirem novos poderes e formas de poder.” Atualmente presenciavam-se, conforme Williams (2002:p.103 *apud* BALL, 2014) “alianças estratégicas, de acordos de trabalho conjunto de redes, de parcerias e muitas outras formas de colaboração através das fronteiras setoriais e organizacionais.” Esse trabalho em rede legitima serviços ao setor público na forma do que Agranoff (2003:p.28 *apud* BALL, 2014) considera como de “soluções colaborativas, mobilizando inovações e contendo estranhos companheiros.” Há uma trama sendo construída em torno das políticas educacionais, com poderosas vozes e suas influências, além de interesses, ideias, intenções, intensa necessidade de participações nos espaços decisórios sobre políticas públicas, muitas vezes multifacetadas, seja por parte de atores individuais ou nas parcerias que se estabelecem entre eles. Segundo Ball (2014:30), o importante é “identificar os atores nessas redes, seu poder e suas capacidades, e as formas pelas quais eles exercem seu poder por meio da associação dentro das redes de relações.”

Identificam-se interesses globais, nacionais e locais pela educação a partir de um conjunto de fornecedores de serviços, representado por um mercado que se fortalece em projetos e programas, na forma de ‘pacotes de soluções’ nem sempre condizentes com a realidade das escolas ou mesmo comprometidos com o conhecimento. Cabe-nos aprofundar, vasculhar, observar, investigar e seguir os rumos do setor privado, no sentido do que nos afirma Ball (2007:p.459)

“compreender a abrangência, a complexidade e a profundidade dessas formas de participação que envolvem o setor privado na oferta de serviços públicos e, particularmente, de serviços educacionais.” Estabelece-se uma nova forma, segundo Ball (2007:p.458-459 e 2014: p.31-32) de “governança que faz parte de um movimento que passa de hierarquia (burocracia) para a heterarquia (redes; *networks*) movimentando-se, ganhando espaço e poder nas políticas educacionais e ainda tendo o Estado, como um importante aliado.

Redes Políticas, conforme Ball (2014:p.34) “constituem uma nova forma de governança e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade e de fato, um ‘mercado de autoridades’ (*apud* SHAMIR, 2008:p.10).” Essas novas formas de participação trazem efeitos para a educação e nas decisões sobre política educacional, através de novas formas de relacionamento, em que a participação do Estado, da sociedade civil e economia estão ficando turvas. Além das relações que se estreitam em objetivos e discursos sobre o que deve ser uma boa política educacional, as redes políticas ao mesmo tempo em que seguem suas práticas, programas e projetos de forma autônoma, buscam parcerias que se aproximam em objetivos no sentido de fortalecer seu poder de influência, como é o caso das fusões que acabam por oferecer serviços cada vez mais completos na forma de (consultorias, assessorias, sistemas de ensino, editoras, etc), com isso “agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o ‘fracasso’ do Estado” (p.34).

O estudo de redes nos revela uma arquitetura global que vai muito além dos governos porque prevê ainda a participação do “Banco Mundial, OCDE, Organização Mundial do Comércio – OMC, corporações transnacionais e as ONGs” (p.35). Quanto às autoridades que fazem parte dessas agências, estão representantes de diversas organizações que exigem um novo tipo de espaço de políticas onde congregam-se discursos desses grupos de interesse, vindos dos governos nacionais, ONGs, *think tanks*, consultores, empreendedores sociais, empresas internacionais, fundações que movimentam-se em círculos de influência e elaboração das políticas.

As tendências pelas quais estão constituídas as redes manifestam-se e movimentam-se em eixos que, segundo Ball (2014:p.37) consistem na “escolha das escolas pelos pais; o papel da escolaridade ‘privada’ e a reforma dos sistemas de

ensino público tendo como referência linhas gerencialistas/empreendedoras da educação.” Enfatizamos aqui outras contribuições para esse estudo. Ball (2013:p.460) tem sustentado em suas pesquisas de que “nos últimos quinze anos é possível considerar uma enorme expansão da participação do setor privado na educação pública e isso faz parte, do que chama de uma era pós-neoliberal do relacionamento do setor privado com o setor público.” Tem-se aqui não só uma reconfiguração do Estado, como fazendo parte do mercado, mas que o “Estado transformou-se em um criador de mercados”, estando no centro dessas relações, favorece ao setor privado desenvolver atividades lucrativas na execução, acompanhamento e gestão dos serviços públicos.

Nesse processo de mercantilização que circula a educação, através das políticas educacionais que estão no centro de interesse desse mercado. De acordo com Ball (2013c:p.463) “não são somente os resultados e exames de qualificação que estão no centro de interesse do mercado educacional, mas as ideias que se converteram em mercadorias que podem ser compradas e vendidas no mercado global.” Justamente essas ideias que influenciam e reconfiguram também as políticas educacionais e suas práticas na escola, com efeitos sobre alunos e professores.

Portanto, considerando esses três eixos, o primeiro segundo Ball (2014:p.37) “sujeita o serviço público à concorrência ou entrega da prestação de serviços educacionais para o setor privado, portanto há uma caracterização deste na forma de privatização (exógena e endógena)”; no segundo eixo a presença de características pós-neoliberais consiste em “reafirmar o papel do Estado, a partir de uma nova modalidade de governança; de burocracia (hierarquia) para redes (heterarquia/*network*); de prestador de serviços para contratante” de serviços do mercado educacional (grupos poderosos nacional e internacionalmente constituídos), inserindo práticas gerencialistas em sua política. Condicionam-se aqui, “empreendedores de políticas” e “transferência de políticas” que resultam na “convergência de políticas”, trabalhando com vários parceiros em diferentes ofertas de serviços na forma de “*edu-business*” (BALL, 2014). Essa convergência de políticas eleva não somente práticas, mas principalmente, discursos sobre a necessidade de reformas e qualidade da educação.

Até aqui, consideram-se as principais concepções sobre redes construídas por Stephen Ball e demais teóricos colaboradores e objetiva-se discutir sobre a

importância do uso desse dispositivo para pesquisas em política educacional. Especificamente, no livro Educação Global S. A. encontra-se um referencial ao qual considera-se necessário para refletirmos sobre a importância do estudo sobre Redes de Influência, bem como conhecermos o mapeamento realizado por Ball, de alguns fornecedores privados no setor educacional do Reino Unido. O entendimento é que esses fornecedores fazem parte de uma nova forma de governança em que os entrelaçamentos heterárquicos (*network*) estão ligados por interesses comuns que visam a influenciar as políticas educacionais, seja através de práticas e discursos, sobre o que vem a ser uma boa educação. Nesse estudo foi possível conhecer não somente fornecedores de políticas, mas principalmente os empreendedores de políticas que mobilizam uma estrutura composta por pessoas e ideias, unindo-se a tantos outros dispostos a fortalecer discursos de qualidade na educação.

Essas redes que influenciam as políticas educacionais espalham-se em diferentes países e buscam reforços em poderosas consultorias ou fundações, conectam-se, articulam e legitimam discursos de qualidade para a educação voltada somente aos resultados, elaboram pesquisas, publicam relatórios sobre os resultados da educação apontando as deficiências com relação às práticas pedagógicas e ao ensino, culpabilizam o Estado pela sua ineficiência organizacional, ao mesmo tempo que o transformam em parceiro do mercado. Em nome de um maior desenvolvimento econômico dos países do Terceiro Mundo, esvaziam-se iniciativas que deem conta das desigualdades sociais e melhoria da qualidade da educação, partindo para a valorização dos profissionais da educação, tanto em termos salariais como ao respeito pela sua autonomia e maior participação nas decisões que demandam ações em políticas educacionais.

No Brasil, junto ao Ministério da Educação, os atores convidados a participar da mesa de discussões sobre decisões em políticas públicas têm sido representados pelo mercado educacional, influenciam ações, criam programas e projetos voltados à melhoria dos resultados na educação, empenham-se no treinamento dos professores na melhoria de suas práticas sem proporcionar a devida reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Estado e municípios têm aderido, cada vez em maior número, a esses projetos que adentram às escolas e passam a fazer parte do currículo escolar. A seguir, serão apresentados alguns desses atores empresariais empenhados e cada vez mais funcionando como grandes influenciadores nas políticas educacionais, tendo como cenário a educação brasileira, por meio do

Ministério da Educação que vem catalisando o mercado para decisões em políticas pública para a educação. Empenhados em mudanças na educação, cujo interesse se dá por uma qualidade de resultados, esses atores também defendem discursos, trazem em seus objetivos *slogans* de transformação do Brasil, através de uma educação de 'qualidade', seja através de metas, resultados, eficiência que elevam cada vez mais o controle sobre a prática pedagógica na escola, mensurando sua qualidade somente por meio da avaliação de resultados. Presencia-se no Brasil, um esvaziamento de possibilidades de discussões e reflexões sobre os rumos das políticas em educação, desconstruir discursos de resultados têm sido uma luta diária e constante, necessária e cada vez mais urgente.

### **3.3. Redes de Influência na Política Educacional Brasileira**

O fator de intensificação cada vez mais acirrada de políticas neoliberais, a abertura e o fortalecimento de parcerias público-privadas têm ocupado e fortalecido um mercado de negociações muito preocupante junto ao setor público. Atores empreendedores da educação têm ocupado espaços de diálogo sobre o que deve vir a ser uma educação de qualidade; os discursos intensificam a necessidade de melhores resultados educacionais; escolas são interpeladas em programas e projetos tecnológicos que interferem nas práticas pedagógicas e no currículo. Cada vez mais, cresce o interesse na oferta de serviços de assessoria e consultorias trazendo para a educação, os chamados 'pacotes de soluções' que nem sempre contribuem para a melhoria do ensino, ao contrário, transformam a escola em um espaço de controle e regulação. Esses pacotes nem sempre priorizam de fato e articulam possibilidades na aprendizagem dos alunos ou a formação de professores, pelo contrário, nada mais significam do que produtos fechados, padronizados e na maioria das vezes, desconexos da realidade de professores e alunos e muito distante das expectativas de mudanças na educação. O mercado educacional tem priorizado o conhecimento enquanto resultado e a formação dos professores, como treinamento.

Ball (2013) em seu artigo sobre "A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global" coloca e discussão as reformas que vêm acontecendo em

nosso país, através de privatizações e também, parcerias público-privadas, interferindo nas relações escolares, para além da escola e, principalmente sobre o “profissionalismo docente”, operando sobre a subjetividades dos professores, na forma de competição e performance em suas práticas.

Importantes também são as pesquisas de Shiroma (2011) sobre redes sociais e hegemonia dedicados à análise dos principais projetos<sup>29</sup> de educação para o século XXI da Unesco e Banco Mundial, e para América Latina e Caribe, cujo estudo trouxe como base o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), bem com as Conferências da Organização dos Estados Americanos (OEA); em Shiroma e Evangelista (2014) apontam-se discussões sobre Estado, Capital e Educação em que reflexões sobre hegemonia e redes de governança vêm formando redes de políticas públicas com participação de empresas do terceiro setor juntamente com o Estado, considerando interesses sobre a Educação e a própria escola. Em Peroni; Oliveira e Fernandes (2009) encontram-se estudos sobre a redefinição do papel do Estado, a partir de políticas neoliberais constituídas em sua prática, bem como as conexões estabelecidas entre o público e o privado e, nessa relação, uma pesquisa desenvolvida por Peroni e Ruiz (2017) aponta a relação público-privada por meio da Fundação Vitor Civita como influência no trabalho de gestão escolar. Importantes são as discussões desenvolvidas nesses estudos.

Estas pesquisas e os estudos de Ball vêm considerando que há uma reconfiguração do Estado por meio da influência de parcerias público-privadas organizadas em redes heterárquicas que se movem e articulam projetos cujo objetivo é fortalecer a hegemonia de eficiência e eficácia sobre as políticas educacionais, o que acaba por resultar em práticas gerencialistas no espaço escolar. Essas práticas conduzem a resultados e mecanismos de controle sobre o currículo, a gestão e o trabalho docente. Estes contextos de influência têm provocado reformas sobre a educação buscando além do controle sobre a escola, a garantia dos resultados de melhoria da qualidade do ensino aliado ao desenvolvimento econômico do país. A garantia da qualidade do ensino, garante também maiores lucros aos empresários e a visibilidade de seus projetos aliados aos propósitos de comprovação da ineficiência do Estado na gestão de políticas públicas e melhores resultados na educação. Conforme Shiroma e Evangelista (2014: p.21) “a noção governança sem governo

---

<sup>29</sup> Grupo GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC - Centro de Ciências da Educação. Maiores informações em [gepeto.ced.ufsc.br](http://gepeto.ced.ufsc.br)

secundarizou o papel do Estado”; há um propósito de ações mais eficazes por parte dos empresários educacionais onde o afastamento do Estado é necessário para o alcance desses objetivos. A noção de afastamento não requer a ausência do Estado, consiste em convencê-lo da eficiência dos serviços nessas parcerias público-privadas e tornar-se aliado, por isso a reconfiguração da política do Estado passa por um processo de mudança na forma de governar, com eficiência e resultados. Portanto, as estratégias envolvem um novo modelo de gestão pública descentralizadas, considerando a eficiência de atores empresariais locais, através de seus projetos com resultados eficazes, isso “induz às parcerias e o fortalecimento das ideias de ‘empoderamento’ e de ‘protagonismo local’” (SHIROMA E EVANGELISTA, 2014:p.24)

Nesse contexto desenvolver uma análise sobre as ações do Estado na contemporaneidade requer compreender os movimentos aos quais permitiram e permitem reconhecer sua transformação frente às políticas públicas. Movimentos estes que não acontecem somente de fora para dentro, mas com o Estado se aproximando das intenções e tornando-se parte desse contexto de influência, por isso compreender a sua reconfiguração consiste em colocá-lo no centro, movimentando-se rumo aos interesses dos empresários; há um aliança invisível entre o Estado e às parcerias público-privadas borrando fronteiras, porém claramente reforçando propósitos e intenções que se tornam comum a ambos.

Na perspectiva de análise em documentos da UNESCO (SHIROMA E EVANGELISTA, 2014: p.32) e do Banco Mundial para a América Latina e Caribe, em especial o “Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) e as Conferências da Organização dos Estados Americanos (OEA)” (SHIROMA, 2011) as recomendações recaem sobre urgentes reformas em alguns países, principalmente tendo como foco a gestão e formação docente, para isso, ações e estratégias são impreterivelmente necessárias, contemplando tanto “ações de apoio, monitoramento e avaliação [...], com ampla participação das redes, uma vez entende-se são mais eficientes, principalmente na capacidade de treinamento dos professores” (SHIROMA, 2011:p.18). A busca da eficiência e qualidade na educação elevam justificativas para um melhor desenvolvimento econômico do país, conseqüentemente, políticas neoliberais orientadoras tornam-se necessárias para o aprimoramento de políticas educacionais contemporâneas mais eficazes para a gestão, o currículo e os professores. Há, portanto, uma proliferação de estratégias

tecnológicas, sistemas apostilados, treinamentos, sistemas de monitoramento ocupando os espaços internos da escola e a própria sala de aula, no intuito de fortalecer a eficiência na aprendizagem e 'inovar' práticas pedagógicas. Há uma constante investida do "setor privado na educação pública e seu interesse em reconverter as funções da escola e do professor: trata-se da disputa da hegemonia" (EVANGELISTA, 2014 *apud* SHIROMA, 2011:p.34).

A percepção justamente compreende em identificar essas conexões entre o público e o privado a partir de um contexto em que se considera a "redefinição do papel do Estado" (PERONI; OLIVERIA E FERNANDES, 2009:p.761). Considerar que há uma redefinição do papel do Estado frente às políticas educacionais consiste em perceber também estratégias privadas que adentram o espaço público, acompanham a lógica do mercado, reorganizando, rearticulando, inferindo sobre as práticas inovações pedagógicas que buscam eficiência nas aprendizagens, condicionando esses processos numa relação de "quase-mercado" (p.763). A ideia de afastamento do Estado no sentido de "diminuir a sua atuação para superar a crise" (p.764), também pode ser visto a partir de outro contexto; a busca de parcerias dá maior visibilidade e poder de solucionar problemas por parte do Estado, apesar da terceirização de processos educacionais, ainda assim ele ficaria sendo reconhecido como àquele que resolve problemas e traz resultados significativos à educação. Estudos de Peroni sobre as influências no processo de gestão e práticas da escola pública alertam sobre a "parceria de algumas redes estaduais e municipais com o Instituto Ayrton Senna" (ADRIÃO E PERONI, 2011; PERONI E COMERLATO, 2017) e, em recente estudo, sobre a "Fundação Victor Civita enquanto relação público-privada influenciando a gestão escolar" (RUIZ E PERONI, 2017), impulsionando um processo de gestão pedagógica por meio de práticas gerencialistas, voltadas aos índices educacionais, responsabilização e meritocracia. Dentre as análises realizadas na pesquisa sobre as influências das parcerias público-privadas sobre as políticas públicas, fato é que "a classe empresarial brasileira tem mobilizado seus intelectuais a fim de constituir uma nova agenda para a educação escolar, calcadas nos interesses desta classe [...] por meio de ações 'voluntárias e filantrópicas' baseada em preceitos neoliberais" (p.160). Além disso, "essas parcerias acabam coadunando com processo de desresponsabilização desta instituição com os serviços públicos" (p.159).

As discussões são extremamente pertinentes no atual momento na constituição do cenário brasileiro frente à educação, onde retratos de melhoria educacional estão sendo ocupados por fundações e institutos consolidando discursos de qualidade para a escola pública, desconsiderando questões democráticas e de participação dos professores construídas até então.

O que vem acontecendo no Brasil em termos de influência nas políticas educacionais provocam efeitos preocupantes nas escolas, aonde docentes são convocados a atender objetivos políticos de resultados a partir do alcance de desempenho, num ciclo de competição entre as redes de ensino, a fim de atender políticas neoliberais e sempre, em nome do desenvolvimento econômico do país. As cobranças sobre o sistema público de ensino estão se tornando excessivamente complexas, através de discursos que desconstroem os sentidos sobre educação pública, os professores são constantemente subjetivados por promessas de uma qualidade de resultados na educação, confrontados por políticas gerencialistas e performativas que pouco abrem espaços de discussão sobre os verdadeiros sentidos da educação. No decorrer dessa pesquisa, as mesas de discussões sobre educação estão esvaziadas de representantes docentes, apesar dos movimentos de luta por espaços em que possam ser ouvidas demandas por melhorias significativas na educação, no currículo e a estrutura das escolas, além da valorização dos professores em questões profissionais de qualificação e relacionadas aos planos de carreiras cada vez mais precarizados. As leituras e pesquisas realizadas mostraram pacotes de programas, projetos, ideias e defesas do mercado educacional, que trazem preocupações, uma vez que não se consideram espaços de formação, conhecimento, saber, compromisso social e educacional. As empresas buscam insistentemente promover treinamentos, padronizações curriculares, políticas reguladoras e controladoras sobre o processo de ensino e estruturam, para isso um aparato tecnológico, através de *softwares*, que contemplam sistemas de gestão, do currículo, da avaliação, treinamentos docentes, etc.

As escolas são vistas pelo mercado educacional, como um depósito de senhas distribuídas para professores, alunos e pais, as secretarias de educação enquanto parceiras nesse processo, vêm se tornando uma espécie de órgão controlador que monitora todo trabalho da escola por relatórios de matrículas, avaliações, rendimentos, cumprimento de conteúdos e cronograma de treinamentos dos professores. De fato, as reformas “restringem a autonomia e o profissionalismo

docente” (p.11). Mesmo assim, também não pode-se deixar de reconhecer o que ainda é possível refletir nessa tese, através de arenas de luta que se constituem e acontecem, tanto em nível “micro e macro” (BALL, 1992) e que acabam por promover mudanças e redefinir o curso das políticas.

Nesse sentido, Ball (2013: pág.11) buscou em seus estudos aspectos sobre as reformas que estão acontecendo no Brasil, sofrendo também com a “mão invisível do mercado” (*apud* APPLE, 2004) como um fórmula mágica para a melhoria do que se entende por qualidade de educação, nesse caso, a partir de resultados. Ao se referir sobre carreira e formação docente no Brasil, as demandas de políticas neoliberais estão bastante presentes

“Há uma redefinição da carreira docente por meio de flexibilização do trabalho, salário baseado no mérito, incentivos baseados no desempenho, incentivos para atrair ‘os melhores’ para a profissão, avaliações baseadas em ‘regras objetivas’, além de mecanismos de certificação e definição de padrões em nível nacional e internacional.” (BALL, 2013:11 *apud* FELDFEBER, 2007).

Essas questões indicam que no Brasil estão sendo abertos espaços para setores privados remodelarem e redefinirem o trabalho docente, através de políticas educacionais gerencialistas e performativas. Há, nisso tudo o que Ball (2013: pág.13) chama de “privatização endógena e exógena.” Na privatização endógena ocorre um “processo de regulação e vigilância sobre o trabalho docente, prescrição curricular centralizada em cumprimentos de metas e desempenho, além da perda de autonomia e autoridade profissional devido ao aumento de políticas gerencialistas e performáticas” (15). Na privatização exógena “envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública (BALL; YOUDELL, 2008 *apud* BALL, 2013).” Um exemplo típico é a contratação do setor privado para o fornecimento de materiais pedagógicos apostilados<sup>30</sup> às escolas, realidade que nos últimos anos vêm crescendo

---

<sup>30</sup> GALZERANO, Luciana Sardenha. Programa Nacional do Livro Didático e sistemas privados de ensino: a atuação da Somos Educação. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, v.6, n.9 (1-18), 2016. A respectiva pesquisa realizada no mestrado da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP apresentou dados relacionados ao fornecimento de material apostilado nos anos de 2010 a 2015. Dos 5.568 municípios brasileiros, 5.459 aderiram ao Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (98%), os 2% restantes não aderiram ou tiveram adesão incompleta, caso de São Paulo que se

consideravelmente no Brasil. Como fator endógeno podemos considerar a padronização e prescrição curricular desses materiais apostilados e, como privatização exógena, parte da educação pública, no caso o currículo (mas também podemos considerar a gestão escolar e a formação de professores, na forma de treinamento) é amplamente negociado com esses sistemas de ensino.

Nesse processo endógeno, e por meio dele, há um inserção de novas sensibilidades, práticas e formas de subjetividades nas escolas, um processo dual de 'reprofissionalização' e 'desprofissionalização'. Reprofissionalização talvez seja melhor compreendido como uma mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público. Ao mesmo tempo docentes são desprofissionalizados com a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizadas (BALL, 2013:p.15).

Há um forte mercado educacional atuando no Brasil, em termo de influências nas políticas educacionais, tanto em nível federal, estadual e municipal, seja na forma de contratações de assessorias ou consultorias, ou no fornecimento de materiais pedagógicos. O interesse, portanto, desloca-se em apresentar alguns desses empreendedores interessados em influenciar as políticas públicas em educação e quais são seus interesses nesse processo, além logicamente, do lucro.

Consideram-se aqui duas relevantes informações divulgadas em duas fontes de comunicação. A primeira refere-se a notícia veiculada a revista Exame<sup>31</sup> que tem como título "Lista divulgada pela PWC<sup>32</sup> mostra quais são os grupos consolidadores que investiram e marcaram o mercado da educação de 2007 a 2013" no Brasil e a

---

destaca, com 78% seguido de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Paraná, Rio de Janeiro, Roraima e Santa Catarina. A pesquisa ainda faz considerações sobre um estudo realizado por Adrião (2009; 2011; 2012) que municípios paulistas com até 50 mil habitantes realizaram parcerias com sistemas de ensino. Ainda citando uma das pesquisas de Adrião (2015), em 2013 foram identificadas nove empresas diferentes que fornecem material apostilado: Positivo, Objetivo, Pearson, Somos Educação e Santillana. Considerando esses 5 grupos, 243 municípios usavam utilizavam sistemas de ensino. O Sistema de Ensino Aprende Brasil, da editora Positivo lidera com 53% de fornecimento de material apostilado.

<sup>31</sup><https://exame.abril.com.br/negocios/10-grupos-de-educacao-que-movimentam-as-aquisicoes-do-setor>

<sup>32</sup> <https://www.pwc.com.br/> - Price Waterhouse Cooper – PWC – empresa especializada em prestação de serviços de qualidade em auditoria e asseguração, consultoria societária e tributária, consultoria de negócios e assessoria em transações.

segunda notícia veiculada na Revista Brasil Atual<sup>33</sup> traz como título “Conheça ao bilionários convidados para reformar a educação brasileira.”

A empresa PWC é considerada uma “*Network*” com firmas presentes em 157 territórios com mais de 223.000 profissionais dedicados à prestação de serviços de consultoria e assessoria, tanto à empresas privadas como o setor público. A empresa mantém um setor de estudos com análises, dados e pesquisas em diferentes atividades do mercado financeiro denominado “Assessoria em Transações – Deals” com relatórios sobre as fusões e aquisições realizadas no Brasil, anualmente. Achou-se interessante considerar o último relatório divulgado em janeiro de 2018<sup>34</sup>, referente às fusões e aquisições do ano de 2017 no Brasil, movimentando US\$ 48,9 bilhões em 643 transações realizadas. A região Sudeste recebeu 68% de interesse de investimento, seguida da região Sul, com 14%. Ainda conforme o relatório as áreas de maior preferência de investimento, são de Tecnologia da Informação, Serviços Auxiliares e, o que nos chamou mais atenção, foi de Serviços Públicos que, em 2016 realizou 37 transações e no ano de 2017 foram 57 transações, portanto, de um ano para o outro houve um crescimento de 84%. Isso prova realmente que o Setor Público tem sido visto, como uma grande mercado de negócios, em seus vários segmentos.

Com relação ao mercado educacional, a PWC ao divulgar a lista dos que investiram e marcaram o mercado da educação, de 2007 a 2013 considera que “a possibilidade de investir em universidades e cursos privados tornou o mercado educacional um meio atraente e lucrativo, através de milionárias negociações.” Traz como destaque ainda, “a fusão entre a Kroton e Anhanguera no valor de 12 bilhões de reais”<sup>35</sup> e que nunca se viu um volume tão grande de transações que somaram até 2013, 156 negócios fechados no segmento educação.

Nesse sentido, as duas notícias trazem importantes e relevantes informações sobre o mercado educacional. Na primeira notícia temos a presença de empresas que representam o setor privado de ensino, enquanto na segunda

<sup>33</sup><http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/11/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformar-a-educacao-brasileira-5101.html>

<sup>34</sup> <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/servicos/assessoria-transacoes-deals.html>

<sup>35</sup>A fusão aconteceu no dia 04 de julho de 2014 que passou a ter um valor de mercado de 24,48 bilhões, além de um total de 1 milhão de alunos no ensino superior. Essa fusão criou a 17ª maior empresa da Bovespa. Maiores informações em (g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.htm)

institutos e fundações que além de se constituírem como àquelas que interferem na política educacional brasileira, também possuem projetos e programas voltados ao setor público. Sendo assim, essas informações foram organizadas e separadas pelo (Quadro 1) intitulado de “Mercado Educacional Brasileiro de 2007 a 2013 – Setor Privado de Ensino” destacando a empresa educacional, movimentações que envolveram mercado e dinheiro através de fusões, compra/venda e/ou participações societárias e, por fim, informações complementares as quais entende-se são importantes, principalmente quando se trata de instituições privadas que reúnem receitas e lucros a partir de suas transações e ofertas no mercado educacional. Todas as informações disponibilizadas no (Quadro 1) foram retiradas de ‘sites oficiais’ dessas empresas e/ou instituições, através de portfólios virtuais e relatórios financeiros. Quando não foi possível maiores informações recorreu-se a outros sites, seja de comunicação ou sobre economia, porém todos identificados em notas de rodapé.

Com relação às instituições ou fundações consideradas como interferindo na política educacional brasileira, o (Quadro 2) intitulado de “Rede de Influência na Política Educacional Brasileiras – Bilionários em Ação” traz informações sobre as mesmas, sobre quem são, quais metas ou objetivos fazem parte de seus projetos e/ou programas voltados ao setor público, uma vez que discursos em defesa por uma educação pública de qualidade tem sido o principal propósito dessas entidades. O interesse é perceber, através desses projetos e/ou programas, interferências e influências visíveis no trabalho desenvolvido pela gestão escolar, no currículo e no trabalho docente.

A circulação de recursos financeiros entre as empresas é algo curioso, um mesmo projeto pode vir a ser financiado por empresas nacionais, mas também com interesse internacional de financiamento, desde que a ideia tenha como foco principal, a escola pública, prevendo qualidade para o ensino e a aprendizagem. As informações sobre os projetos foram coletadas nos ‘sites oficiais’ dessas instituições e fundações, porém em alguns momentos recorreu-se a demais informações encontradas em outras fontes virtuais as quais estarão devidamente identificados. Portanto o objetivo na elaboração do (Quadro 1) e (Quadro 2) foi apresentar de forma descritiva essas empresas, instituições e fundações.

As discussões sobre as informações dispostas nos respectivos (Quadro 1) e (Quadro 2), ao final de cada um deles, elaborou-se o (Grafo 1) e (Grafo 2) como forma de representação do mercado educacional, através de um movimento em rede. Para a elaboração desses grafos foi utilizado o software livre chamado “Gephi” como uma ferramenta que fornece informações quantitativas e importantes à análise de redes. O objetivo, através da apresentação desses grafos foi de analisar as empresas, instituições ou fundações, identificando seu grau de importância dentro da rede e, com isso, entende-se que seu poder de influência pode ser maior tanto em termos de lucro ou mesmo através da oferta de projetos e/ou programas que contempla em sua estrutura. A pretensão aqui, não é afirmar que uma empresa somente detém seu poder de influência sobre o mercado educacional e as políticas educacionais, porém nesses grafos, foi possível observar que quanto mais uma empresa detém (seja por meio de fusão ou compra) do mercado educacional ou mesmo, quanto mais uma instituição ou fundação oferecer projetos e/ou programas que concentram a melhoria da qualidade do ensino por meio de resultados, a tendência de que sua força se sobressaia na rede, torna-se bastante promissora. Sendo assim, os grafos nos forneceram resultados possíveis de análise ao considerarmos que tanto empresa, instituição ou fundação pode sim interpelar o mercado educacional detendo uma excessivo e amplo poder de mercado, quanto projetos e programas que visam e elevam a necessidade de resultados também pode influenciar as políticas educacionais, despertando o interesse do Estado tanto na aquisição desses projetos, quanto reforçar essas iniciativas tem o mercado educacional como aliado e parceiro.

## **Quadro 1: Mercado Educacional Brasileiro de 2007 a 2013: Setor Privado de Ensino**

### **ARIAL**

A **Arial** é uma empresa britânica que começou a notar o Brasil em 2009, instalando-se em São Paulo. Em meados de 2012, adquiriu a participação minoritária da **Cruzeiro do Sul Educacional** com investimentos de R\$ 180 milhões. O interesse na Cruzeiro do Sul Educacional é por ser o sexto maior grupo de educação privada no país, através da oferta de serviços educacionais no ensino fundamental e médio, superior e educação à distância. Com a participação do investimento da Arial, a **holding Cruze Participações** adquiriu a Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid). Essa holding é controlada pelo **Fundo Soberano de Cingapura**, ligada ao Ministério da Finanças do Brasil, com participações de uma série de companhias. Em março de 2017, o Fundo Soberano de Cingapura pagou R\$ 599,8 milhões e passou a deter 43,5% no grupo Cruzeiro do Sul. No mesmo ano, a Cruzeiro do Sul apresentou um lucro líquido de R\$ 94,1 milhões, portanto, um aumento de 23,5% em relação ao lucro de 2016. A receita totalizou R\$ 289,2 milhões, com alta de 14%. Já o Fundo Soberano de Cingapura, através da Cruze Participações fechou o primeiro trimestre de 2018 com um lucro de 29,5 milhões. O patrimônio líquido da empresa, portanto, é de 592,5 milhões.

### **KROTON**

A **Kroton Educacional** atua nos segmentos de ensino superior presencial e à distância. Em 2014 anunciou a fusão com o grupo **Anhanguera** totalizando 997 mil alunos no ensino superior. Em 2018 criou a holding **Saber Serviços Educacionais** para aquisições no segmento da educação básica. A holding Saber adquiriu do grupo **Tarpon Investimentos S.A.**, nesse mesmo ano a **Somos Educação**, por R\$ 4,6 bilhões. Com essa aquisição, a Kroton passa a ser proprietária das **editoras Ática, Scipione e Saraiva**, atendendo o setor público por meio do **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**; são 33 milhões de alunos da escola pública e 1,7 milhões de professores utilizando esse material. Também é proprietária da **Rede Pitágoras**, através dos **sistemas apostilados PH, Ser, Maxi, Ético e Geo** atendendo 687 escolas privadas e 227 mil alunos. O primeiro trimestre de 2018, a Kroton obteve um lucro líquido de R\$ 539 milhões.

### **ANHANGUERA**

Maior grupo de educação superior da América Latina comprou, em 2011, a Universidade Bandeirante de São Paulo, no valor de 510 milhões. Em 2014 houve a fusão dos grupos Anhanguera Educacional e **Kroton** criando a 17ª maior empresa da Bovespa em termos de valor de mercado. Essa fusão passou a ter um valor de mercado de 24,48 bilhões.

### **BR INVESTIMENTOS**

A **BR Investimentos** investiu, em 2011, R\$ 220 milhões na **Abril Educação**. Também tinha uma participação societária de 50% com o **grupo RBS** com outros 50% da **HSM Educação S.A.** na oferta de cursos de educação executiva e gestão de negócios na modalidade presencial e à distância. O fundo de investimentos BR Educacional foi criado em 2007 com um caixa de R\$ 360 milhões para aquisição de instituições de ensino. Em 2014 a **Anima Educação** comprou da BR e grupo RBS a HSM Educação por um valor de R\$ 39,2 milhões.

### **DEVRY**

Em 2018, a **Devry** passou a se chamar **“Adtalem Global Education”**, termo que advém do latim e significa empoderar. Atua no segmento de ensino superior em 17 estados brasileiros. Em 2015, adquiriu a rede **Ibmec** por R\$ 699 milhões.

### **GP INVESTIMENTOS**

A **GP Investimentos** efetuou a compra de 20% da **Estácio Participações**, no valor de R\$ 259 milhões. A Estácio atua no segmento do ensino superior presencial e à distância. Possui 546 mil alunos nessas modalidades. A receita líquida da Estácio totalizou no primeiro trimestre de 2018 R\$ 935,7 milhões, com aumento de 14,2% em relação a 2017, em virtude da captação de alunos na EaD. O lucro líquido da empresa ficou em R\$ 197,4 milhões, com aumento de 62,0%.

### KYNEA (ITAÚ)

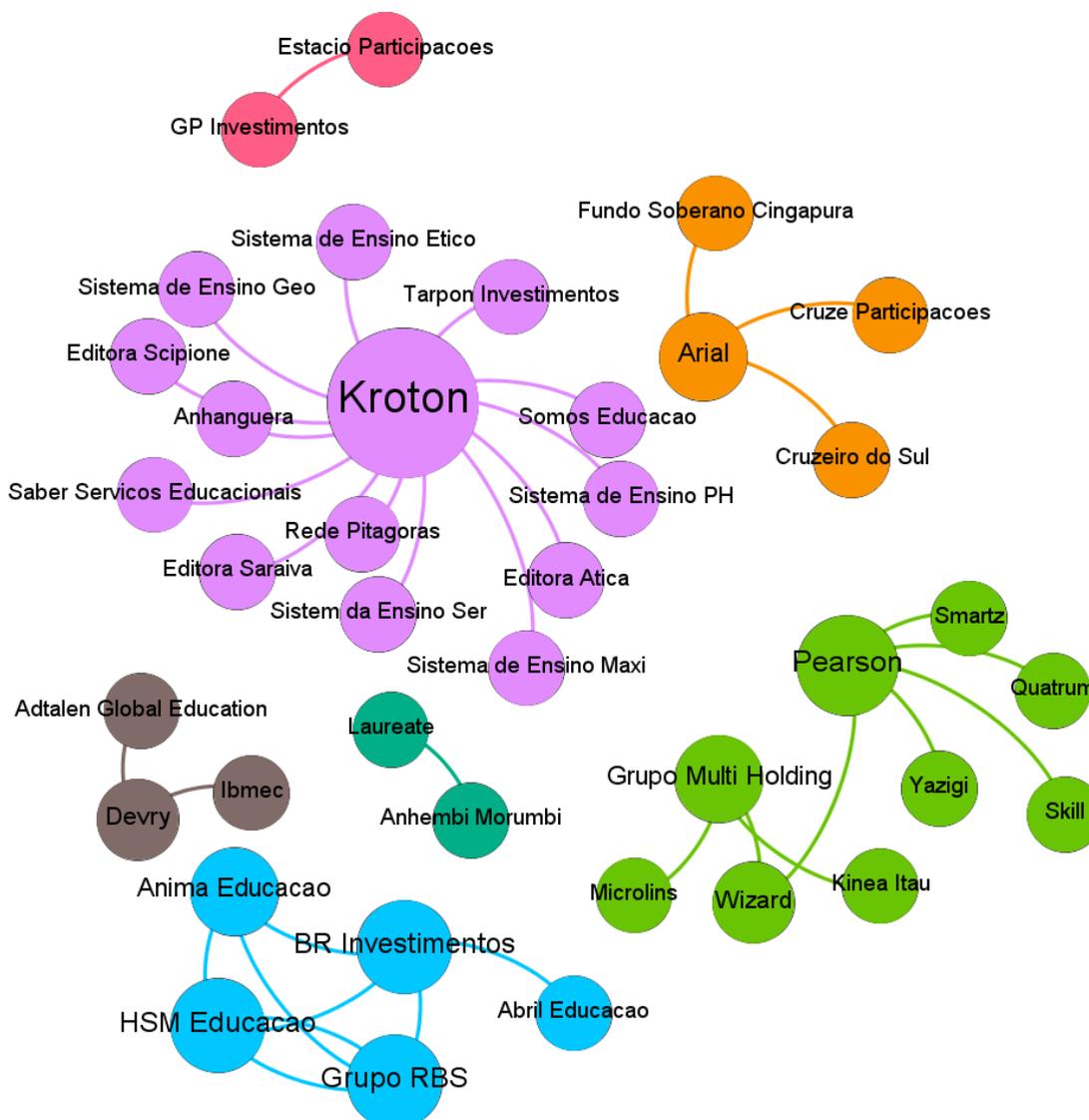
A **Kynea (Itaú)** investiu R\$ 200 milhões no grupo **Multi Holding**, proprietário da rede de idiomas **Wizard** e **Microlins**, com o propósito de ampliar a área de ensino em língua portuguesa e matemática. Em 2013, a **Pearson** comprou a rede **Wizard**, por R\$ 1,7 bilhões. Com isso a Pearson, além de atender a educação básica e superior, passou a deter o mercado de idiomas com a **Wizard**, **Yázigi**, **Skill**, **Quatrum** e **Smartz**.

### LAUREATE

A **Rede Laureate** está presente no Brasil, através do segmento do ensino superior desde 2005, atendendo mais de 250 mil estudantes, em 12 instituições na modalidade ensino superior presencial e à distância. É proprietária da **Anhembi Morumbi**, faculdade paulistana que adquiriu por R\$ 1 bilhão.

*Fonte: a coleta de dados deu-se em sites oficiais das empresas do mercado educacional e outras fontes considerando os anos de 2015, 2016 e 2017. Os dados coletados no primeiro trimestre de 2018 compreendem os meses de março, abril e maio, principalmente considerando a divulgação dos relatórios financeiros.*

## GRAFO 1: Mercado Educacional Brasileiro de 2007 a 2013: Setor Privado de Ensino



Na aplicação dos dados no Gephi para a construção do (Grafo 1), tem-se a representação da Rede Privada de Ensino através da participação de alguns atores do mercado educacional que realizaram aquisições e/ou fusões de 2007 a 2013. Esses atores que representam essa rede são instituições de ensino superior, em sua maioria, considerados investidores que compram participações societárias, assim detendo um percentual sobre essas empresas. As conexões ou ligações (arestas) em exposição na rede demonstram àquelas empresas que mais realizaram negócios no setor educacional privado, como é o caso da Kroton que além da oferta de serviços educacionais no ensino superior presencial e à distância, também compõe no seu portfólio sistemas de ensino na venda de apostilas para escolas privadas de educação básica e, com a aquisição da Somos Educação, passa a integrar o mercado de venda do livro didático com as editoras Saraiva, Scipione e Ática. A aquisição da Somos Educação pela Kroton significa a oferta de serviços ao setor público, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, cuja negociação se dá via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão ligado ao Ministério da Educação. A aplicação da ferramenta estatística do Gephi permitiu visualizar no grafo o grau de modularidade da Kroton, como uma empresa educacional de maior investimento na aquisição de negócios na área de educação, por isso percebe-se que o maior nó sendo da Kroton devido aos negócios que vem realizando, detendo assim um mercado expressivo em termos de oferta na área de educação.

A observação descrita no (quadro 1) e a representação do (grafo 1) consideram que os atores do mercado educacional privado possuem interesse tanto na compra de participações, como aumentar seus lucros através do mercado que abrange o ensino superior. Além disso, é perceptível um intenso movimento de compra e venda, como é o caso do grupo Abril que vende a Somos Educação para a Tarpon Investimentos e, mais tarde, é vendida para a Kroton. Essas questões levam a crer que o interesse desses atores vêm se consolidando na perspectiva de um investimento significativamente lucrativo, utilizando o conhecimento mais propriamente como um negócio do que pelo interesse na qualidade da formação. Principalmente o ensino superior tem sido visto como um segmento lucrativo, mais

ainda na educação à distância, aonde polos de Ead têm sido difundidos em número excessivo pelo Brasil, nem sempre com a garantia de uma formação universitária condizente com os parâmetros de qualidade na formação. Há muitas deficiências ainda a serem corrigidas que não contemplem apenas o acesso, mas à formação. Chama à atenção os relatórios dessas empresas que apresentam o lucro líquido adquirido com o ensino superior, extremamente lucrativo e promissor, ainda mais, na Ead.

O mercado educacional privado constitui-se em uma perspectiva do lucro sobre a oferta de serviços, no caso, a educação. Especificamente considerando a Kroton, a aquisição da Somos Educação vislumbra uma possibilidade de negociação com o setor público federal no fornecimento do livro didático, sendo este um mercado promissor para a empresa. Ao considerar o PNLD, através da aquisição e negociação com o FNDE, alguns dados são importantes. Conforme dados estatísticos do FNDE, com relação ao PNLD do ano de 2017, no ensino fundamental foram beneficiadas 11.668 escolas, em que 22.586.500 alunos tiveram acesso ao livro didático, portanto foram encaminhados às escolas 118.740.638 exemplares. O valor total dessa aquisição foi de R\$ 958.738,216,49 milhões. Ao destacar o volume de negociação de livros impressos, no caso da Somos Educação o volume financeiro de negociação com o governo federal contemplou no caso da editora Ática foram 212 títulos escolhidos pelas escolas com uma tiragem de 24.334.137 exemplares ao preço de R\$ 8,09 por exemplar, tendo por total o pagamento de R\$ 196.482.170,88 milhões para esta editora. No caso da Scipione, foram 116 títulos com uma tiragem de 3.403.341 exemplares com custo de R\$ 7,53 por exemplar, totalizando R\$ 69.908.089,12 milhões e, na Saraiva foram 310 títulos escolhidos com uma tiragem de 9.101.999 exemplares com preço de R\$ 7,89, totalizando R\$ 188.777.083,79 milhões. Com isso, o FNDE efetuou um pagamento para a Somos Educação em 2017, no valor de 455.167.343,79 milhões.

A Pearson Global, presente no Brasil, além da aquisição das franquias de escolas de inglês, possui negócios espalhados pelo mundo, seus negócios estão voltados ao desenvolvimento de plataforma pedagógica para os professores, educação básica voltada a resultados e preparação de jovens para suprir as necessidades do mercado de trabalho. A Pearson Global é considerada uma empresa de investimentos em vários setores, como também o educacional.

A Cruzeiro do Sul Educacional e a Estácio vem se consolidando no mercado educacional fortemente, através do ensino superior e na abertura de polos para oferta de Educação à Distância - Ead, considerados também como um forte e expansivo mercado. No caso da Cruzeiro do Sul Educacional, os investimentos da empresa Arial, como pretensão de participação societária, possibilitou investimentos e expansão da Ead. Mais tarde, em virtude das mudanças de regras do Financiamento Estudantil – FIES, a Cruzeiro do Sul Educacional vende parte significativa da empresa para o Fundo Soberano de Cingapura, considerado um investidor de grande potencial no mercado da educação. Mesmo caso da Estácio, através da participação societária da GP Investimentos que possibilitou a expansão de seus negócios no ensino superior e Ead.

Consideramos ainda como importante a participação nesse mercado, a Tarpon Investimentos efetuou importantes negócios. A Tarpon como mantenedora da Thunnus Participações efetuou a compra da Abril Educação que mais tarde veio a se transformar na Somos Educação. Por fim a Tarpon efetuou a venda da Somos Educação para a Kroton. A Tarpon Investimentos, portanto, possui no grafo um movimento que se cruza e entrecruza com importantes empresas educacionais.

O que percebemos nesse contexto de Redes é sobre sua evolução no mercado educacional, através do volume de negócios e a expansão de possibilidades. No caso da Kroton, a expansão dos negócios voltados inteiramente à educação são impressionantes, partindo do ensino superior e se estendendo à educação básica em negociações que envolvem a venda de apostilas às escolas particulares e agora, através dos sistemas de ensino que também irão atender o setor público, por meio dos livros didáticos. O volume de negócios, as possibilidades que o mercado editorial também oferece, elevam cada vez mais o interesse dessas empresas em expandir seus negócios. Aqui concordamos com Ball (2014: p.93) “essas Redes evoluem constantemente, são generativas e dinâmicas; novos locais, novos canais e novas oportunidades estão sendo continuamente gerados e criados dentro das relações de rede, com efeitos de construir capital social.” A Rede das empresas privadas que representam o mercado educacional nos mostrou sua capacidade de movimento pelo mercado financeiro e investidores e, principalmente, a expansão de seus negócios. Há, portanto um mercado promissor na educação, ligados por uma Rede que se constrói a partir de negociações milionárias em que,

cada vez mais, o conhecimento possui um valor que envolve 'mercado e dinheiro', além de interesses, logicamente.

Partindo à próxima notícia veiculada à Revista Brasil Atual, a mesma trata sobre a participação do que chamou de “bilionários” para opinar sobre a reforma da educação brasileira, quando da realização da primeira audiência pública no Congresso, a fim de debater sobre a reforma do Ensino Médio. Conturbada, devido as ocupações feitas por professores e estudantes que reivindicavam um espaço de participação a fim de que suas demandas fossem ouvidas, também revelou que a representação de interesse centrava-se em grupos de empresários que utilizam discursos elevando sempre o padrão de qualidade da educação brasileira, voltado aos resultados. De fato, conforme comentários na própria notícia “a filantropia pode ser usada para vários fins: o honesto desejo para um mundo melhor, ‘a lavagem de consciência’, como o tráfico de influência, além de óbvias isenções fiscais e imunidades tributárias.” Quem, portanto, foram os empresários que participaram da audiência e, conseqüentemente, se constituíram como uma Rede de Influência na construção dessa política educacional.

Conforme considerações anteriores em que mencionamos a forma de organização das informações, o (Quadro 2) apresenta as pesquisas realizadas, tendo como foco os institutos e fundações citadas na notícia.

***Quadro 2: Redes de Influência na Política Educacional Brasileira Bilionários em Ação***

FUNDAÇÃO LEMANN

Propriedade de **Paulo Jorge Lemann**, considerado o homem mais rico do Brasil e 19º entre os mais ricos do mundo, sua fortuna está estimada em 103,59 bilhões. A **Fundação Lemann**<sup>36</sup> é uma organização familiar, sem fins lucrativos, que trabalha e colabora para uma educação pública de qualidade. É um dos parceiros fundadores da **khan Academy** juntamente com a Fundação **Bill e Mellinda Gates Foundation**. No Brasil, essa plataforma foi desenvolvida pela Fundação Lemann, **Instituto Península, Instituto Natura e Smart**. Em 2017, estabeleceu uma parceria<sup>37</sup> com a **Omidyar Network**<sup>38</sup> (empresa de investimentos filantrópico) no valor de US\$ 3 milhões para buscar apoiar empreendedores e projetos de tecnologias educacionais para apoiar redes, escolas e professores na **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Também em 2017 anunciou parceria com a **google.org** no valor de US\$ 5,1 milhões para apoiar mais de um milhão de professores no Brasil através de uma plataforma digital liderada pela **Associação Nova Escola**<sup>39</sup>, a fim de oferecer planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais. Em abril de 2018 através de uma chamada pública de R\$ 20 milhões para projetos que incentivam o uso de tecnologias digitais na educação pública em que o objetivo é levar internet de alta velocidade nas escolas públicas até 2024, lançada pelo **Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)**<sup>40</sup> em parceria com o **Ministério da Educação (MEC)**, a Fundação Lemann sinalizou apoio técnico e financeiro por meio de um aporte de R\$ 4 milhões para 2018 e, R\$ 9 milhões para 2019. Dentre os projetos que vêm desenvolvendo para o setor público, estão: **Talentos da Educação; Excelência com Equidade; Conviva; Khan Academy; You Tube Edu; Programaê; Conectando Saberes; Conselho de Classe; Projeto Formar; Ensino Híbrido**.

#### INSTITUTO UNIBANCO

Pedro Moreira Salles é o presidente do Instituto Unibanco, do **Conselho de Administração do Itaú Unibanco Holding**, sócio e co-presidente do **Cambuhy**<sup>41</sup> Investimentos e membro do Conselho de Administração da **Falconi Consultores de Resultados**. Além disso é conselheiro da **TOTVS**, membro do Conselho Orientador da **Fundação Osesp** do Conselheiro Deliberativo do **Insper**. Possui um patrimônio líquido de 4,2 bilhões USD. Em 2012, o Instituto Unibanco assinou um Termo de Cooperação Técnica com o **Ministério da Educação** (Aloízio Mercadante) no **Programa Jovem de Futuro**. O Instituto investiu em 5 anos R\$ 233 milhões para assistência técnica no projeto nos estados do Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo. Ao todo foram atendidos mais de um milhão de jovens. Dentre os principais programas estão: Programa Jovem de Futuro; **Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem; Programa Agente Jovem; Entre Jovens; Capacitação de Professores; Circuito de Gestão**.

#### FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

<sup>36</sup> <https://fundacaolemann.org.br>

<sup>37</sup> <http://www.valor.com.br/brasil/4971750/lemann-e-omidyar-investirao-us-3-milhoes-em-apoio-base-curricular>

<sup>38</sup> É uma empresa de investimentos filantrópico fundada em 2004 pelo fundador do eBay (corporação multinacional de comércio eletrônico) Pierre Omidyar e sua esposa Pam. Possui US\$ 922 milhões para organizações sem fins lucrativos e empresas sem fins lucrativos em várias áreas, incluindo a educação. <https://www.omidyar.com/education>

<sup>39</sup> “Com apoio da Fundação Lemann e Google, a Nova Escola publicará milhares de planos de aula gratuitos e alinhados à Base Nacional Comum Curricular.

<https://novaescola.org.br/conteudo/4849/com-apoio-de-fundacao-lemann-e-google-nova-escola-publicara-6-mil-planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-a-base-nacional-comum>

<sup>40</sup> [www.bndes.gov.br/educacaoconectada](http://www.bndes.gov.br/educacaoconectada)

<sup>41</sup> Empresa de investimentos de Pedro Moreira Salles, dono da Hering e Alpargatas.

O Itaú Social é uma das frentes de investimento do **Banco Itaú**<sup>42</sup>, presidido por **Alfredo Egydio Setubal**. O Itaú Social desenvolve programas que contribuem com a melhoria da educação pública no Brasil. A atuação é direcionada a desenvolvimento da cidadania e à garantia de direitos fundamentais da criança e do adolescente. A atuação do Itaú Social é viabilizada por meio de parcerias com entidades do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil. Conforme relatório do ano de 2016 (última edição publicada) o patrimônio líquido do Itaú Social totalizou R\$ 3.154.224 bilhões. Para os Projetos Sociais foram destinados, em 2016, foi de R\$ 98.801 milhões.<sup>43</sup> Em 2017 a previsão ficou em R\$ 120 milhões. Projetos desenvolvidos: **Melhoria da Educação no Município; Avaliação e Aprendizagem; Itaú Criança; Escrevendo o Futuro – Olimpíada de Língua Portuguesa; Programa Jovem Urbano; Tutoria para Gestores e Professores; Avaliação Escola Tempo Integral.**

#### INSTITUTO INSPIRARE

É um instituto familiar sem fins lucrativos e tem como presidente **Bernardo Gradin**, dono da **GranBio** (empresa de biotecnologia com foco em geração de energia limpa). A GranBio é controlada pela **GranInvestimentos S.A.** (holding da família Gradin). O patrimônio líquido da empresa é de R\$ 4,6 bilhões<sup>44</sup>. O Instituto Inspirare foi criado em 2011 pela família Gradin. No mesmo ano é lançado o site **Porvir**. Conforme relatório de demonstração de resultados em 2016, entre doações e patrocínios foram arrecadados R\$ 5.152.000. As despesas com os projetos da Porvir foram de R\$ 4.273.332. O foco de atuação do instituto é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a educação no Brasil. Há 4 programa em andamento, sendo a Porvir (práticas educacionais inovadoras); Iniciativas Empreendedoras (negócios de impacto social a fim de propor soluções educacionais inovadoras); Laboratórios Educativos (busca de comunidades e escolas públicas que possuem soluções inovadoras); Educação Pública Inovadora (apoia redes de ensino que implantaram inovações educacionais). Projetos: **Nossa Escola em (Re)Construção; Apoio a Redes de Educação; Guia Educação Integral na Prática; Guias Temáticos; Série Diálogos; Ensino Fundamental 2.0; Transformar; INOVEEDU; Escola Digital.**

#### INSTITUTO NATURA

Sem fins lucrativos funciona como um instituto social da empresa **Natura Cosméticos S.A.** que tem como fundador **Antônio Luiz Seabra** com uma fortuna equivalente a US\$ 1,3 bilhões conforme patrimônio líquido de 2017. Em 2016 foram gastos R\$ 23 milhões em projetos sociais.<sup>45</sup> Principais projetos: **Conviva Educação; Rede Apoio à Educação; Escola de Tempo Integral; Escola Digital; Projeto Trilhas.**

#### INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - ICE

<sup>42</sup> A Itaúsa – investimentos Itaú S.A., é uma holding, de capital aberto, que ao fim de 2016, detinha um portfólio composto pelo Itaú Unibanco Holding (Itaú Unibanco), no setor financeiro, e Duratex, Elekeiroz e Itautec, no setor financeiro. Em 2017, passou a fazer parte do portfólio da Nova Transportadora do Sudeste S.A. (transportadora de gás natural), adquirida em maio e a Alpargatas, em setembro. O Itaúsa obteve lucro líquido em 2017 no valor de R\$ 9,1 bilhões e tem um patrimônio líquido de R\$ 53,2 bilhões.

<http://www.itausa.com.br/rao/2017>

<sup>43</sup> [https://fundacao-itaú-social-institucional-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/downloads/01-relatorioanualitausocial2016\\_1510159876.pdf](https://fundacao-itaú-social-institucional-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/downloads/01-relatorioanualitausocial2016_1510159876.pdf)

<sup>44</sup> <http://www.granbio.com.br>

<sup>45</sup> <http://www.institutonatura.org.br>

Entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários, motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular **Ginásio Pernambucano**, localizado em Recife. O Ginásio Pernambucano é a segunda escola pública mais antiga em operação no Brasil e o prédio estava caindo. A Reforma não do Ginásio não se limitava apenas ao prédio, mas na qualidade do ensino público, através de uma nova estratégia para enfrentar os desafios do ensino médio e oferecer um novo modelo de escola pública. Em 2004 o Ginásio Pernambucano abria suas portas para a primeira turma que passaria a vivenciar uma educação integral em tempo integral. Desde então, levando essa experiência para outras escolas do Brasil, de 2004 a 2016 o ICE atendeu 496.000 estudantes; 26.400 professores e 877 escolas públicas. É a maior rede de escolas em tempo integral do ensino médio do Brasil.<sup>46</sup> Em 2016, o **Ministério da Educação** decidiu nacionalizar a experiência pernambucana, lançando uma política de indução do **Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. O objetivo é mais que dobrar a oferta de vagas nessa modalidade no ensino médio em todo o país e induzir o alcance das metas do **Plano Nacional de Educação**, que é de 50% das escolas públicas de 25% dos estudantes em tempo integral até 2024. O MEC vai investir R\$ 1,5 bilhões até 2019 no programa com custo de R\$ 2 mil por aluno, por ano. O Instituto ICE realiza capacitação aos professores nos estados. **Projeto de Escola de Tempo Integral no Ensino Médio.**

*Fonte: sites oficiais dos Institutos e Fundações*

---

<sup>46</sup> <http://icebrasil.org.br/>



Há uma conexão em Rede representada por empresários do mercado educacional determinando a política educacional brasileira. A partir dessa nova configuração, uma ‘pacote de soluções’, por eles chamadas de ‘inovadoras’ se estruturam, totalmente baseadas no mercado, tendo como fim resultados quantitativos em educação. A gestão, o currículo e o próprio trabalho docente são envolvidos nessa perspectiva que pouco ou nada contribuem às concepções do que vem a ser a escola, por isso as políticas educacionais estão sendo vistas a partir de um olhar totalmente empresarial, que continuamente se organiza e fortalece porque compartilha as mesmas intenções e objetivos em nome de uma ‘nova filantropia’. Conforme Ball (2013) “a nova filantropia é a relação direta com a ‘caridade’ e os ‘resultados’ e o envolvimento direto dos doadores nessas ações filantrópicas e nas comunidades políticas.”

As doações além de envolver mercado e dinheiro, vem na forma de programas e projetos dessas fundações e institutos, como ‘receitas’ padronizadas que objetivam implementar políticas gerencialistas que elevem a performatividade não somente dos professores, também da própria gestão e o currículo. Diante dessas questões configura-se uma nova filantropia, formada segundo Ball (2013) “por filantro-empresários”, onde as fronteiras entre uma *holding* e o capital de uma empresa aliadas a seu ‘braço social’ por meio de fundações ou institutos, estão confusas. Assim como no mercado, os investimentos são feitos a partir de uma planejamento envolvendo menos riscos e mais lucros, os projetos elaborados para a escola funcionam como uma espécie de *accountantility*, em que financiar envolve ‘prestação de contas’ dos gastos dessas empresas. Esse olhar empresarial fica bastante claro quando observamos os objetivos dessas fundações e institutos, digamos, no seu ‘portfólio de soluções’.

Na abertura do site oficial da Fundação Lemann a afirmativa de “Transformar o Brasil para melhor, com educação pública de qualidade para todos e lideranças comprometidas com impacto social” sugere pensar sobre o comprometimento dos empresários. A pesquisa não envolveu somente a estrutura das fundações e institutos foi possível também conhecer as empresas mantenedoras e seus negócios, o valor de ações e a fortuna acumulada ao longo das transações feitas no mercado financeiro, ao que é possível pensar realmente até que ponto há uma

sensibilidade para a caridade ou para o lucro. As 'lideranças' empresariais estão interconectadas numa arena que envolve desenvolvimento econômico e para isso, uma educação de resultados é prioritária, há um esforço por mudança de concepções sobre a escola, a gestão, o currículo e as práticas dos professores. Os discursos que circulam a 'transformação' parecem bastante obscuros, quando entende-se que esse processo se faz em um conjunto de ações pensadas e repensadas a partir de diferentes entendimentos do que vem a ser uma educação de qualidade.

Projetos padronizados não são capazes de compreender as necessidades da escola e muito menos podem vir com a pretensão de assumir o papel da gestão, do currículo e o trabalho docente. Pesquisas quantitativas elaboradas por alguns institutos não podem servir unicamente como base para um governo estabelecer decisões sobre a educação; há que se ter responsabilidade sobre a condução de processos decisórios baseado em evidências que além de dinheiro e resultados, requerem maiores discussões. Essa transferência de responsabilidades para uma 'nova filantropia' requer maior participação democrática e o compromisso de governos e outras instituições públicas na provisão de serviços sociais.

A construção do (Quadro 2) apresentou um pouco sobre fundações e institutos que acabam influenciando a política educação brasileira, como é o caso apresentado na segunda notícia, sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A pesquisa envolveu conhecer sobre os atores que representam os institutos e fundações, as parcerias que estabelecem e os projetos que desenvolvem, para pensarmos sobre seus interesses, principalmente no campo das políticas educacionais. As influências no decorrer da apresentação dos projetos traçam parcerias entre os próprios empresários, mas também tendo o governo como principal aliado, como é o caso da Fundação Itaú que traz como objetivo em um de seus projetos o 'monitoramento e avaliação de políticas públicas' e, em 2016 realizou uma pesquisa quantitativa sobre a educação integral trazendo como resultados que seu impacto não melhorou os índices de evasão escolar e melhoria do IDEB. Diante desses resultados o Ministério da Educação liberou, em 2017, recursos de R\$ 400 milhões para melhoria do programa. A pretensão aqui não é questionar a qualidade das pesquisas e muito menos a verba liberada pelo Ministério da Educação, o que se considera está relacionado às influências desses

empresários, através de suas fundações e institutos, nas decisões sobre políticas públicas, tendo o Estado como forte aliado. Pensar que a construção de políticas públicas em educação aliam-se às pesquisas desenvolvidas pelos institutos e fundações, sem ouvir as demandas da comunidade escolar, requer construir propostas aliadas somente à visão de resultados, deixando importantes questões de formação e conhecimento, necessários às aprendizagens.

Fato é que há uma forte conexão de objetivos e ideais sobre educação desenvolvido por esses empresários que aliam-se diretamente ao mercado a partir de intenções claras de que corrigir resultados pode significar conectar-se ao mercado. Por isso, os projetos descritos trazem em seus objetivos a ideia de corrigir a educação, a partir de resultados urgentes no campo da gestão, do currículo e trabalho docente. Ao que parece, esses empresários acumularam suas fortunas bilionárias a partir de negócios realizados no mercado financeiro e seguem com essa filosofia nos projetos voltados a educação, como um plano de negócios em que o lucro se traduz em resultados imediatos.

Com relação ao (Grafo 2) consideramos sobre o que Ball (2013) nos desafia a pensar, a partir da “filantropia em rede.” Vamos a algumas questões a partir dos resultados que nos foram apresentados.

Essa ‘nova filantropia’ evidenciada por Ball (2013) faz parte do que denomina de “filantropia 3.0” voltada a uma caridade lucrativa. Para isso é necessário considerarmos esses atores do mercado educacional, não como agindo de forma individualizada, mas sim interconectados em objetivos e ideias. “Essas redes retrabalham e repovoam uma comunidade de políticas de ajuda e desenvolvimento, conectando de novas maneiras os interesses e atividades de empresas, governos, filantropia e agências não governamentais.” São movidos por interesses em comum porque suas atividades tem como objetivo atingir um determinado fim, por isso, algumas vezes não agem sozinhos em suas perspectivas, ao contrário, fortalecem seus projetos através de parcerias entre eles mesmos, no sentido de fortalecer a própria rede. Ao mesmo tempo em que se distanciam nas suas atividades empresariais defendendo os próprios interesses de oferta ao mercado e lucro, no que diz respeito a educação se aproximam, compactuam ideias, opiniões, interesses e concordam que as políticas educacionais precisam elevar seus índices, em detrimento à uma economia forte e em pleno desenvolvimento. Para isso, não só

desenvolvem projetos com objetivos comuns, mas tornam-se parceiros nas ideias, com o intuito de fortalecer o próprio projeto em sua necessidade para a educação. No (Grafo 2) o projeto da Khan Academy apoiado pelas fundações Lemann, Bil e Mellinda Gates ainda com a parceria do Instituto Natura e Península, Fundação Telefônica e Smart é um exemplo do quanto um projeto pode ganhar importância e funcionar como uma influência sobre o cotidiano da escola, principalmente interferindo no currículo e trabalho docente.

Percebemos também, o grau de influência da Fundação Lemann na Rede, a partir de um conjunto de projetos e parcerias que estabelece como forma de interferência nas políticas educacionais. No (Grafo 2) a Fundação Lemann possui o maior número de iniciativas em projetos e parcerias para o setor público, ao mesmo tempo que desenvolve princípios que visam a elevação de resultados na educação, também financia junto ao Ministério da Educação iniciativas que envolvem principalmente plataformas digitais tanto para professores como alunos. Há empresários nacionais e internacionais que mantêm as portas abertas à Fundação Lemann, dispostos a contribuir com financiamentos milionários para a educação, tendo como propósito interesses que também visam lucros. A oferta de projetos que visam o desenvolvimento de plataformas digitais para o setor público, incluem investimentos nos laboratórios de informática, só possível através da compra de computadores, indicados pela própria fundação ou instituto. Há nisso tudo interesses e resultados também financeiros de retorno.

Como é o caso do município de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul, em que o projeto Khan Academy funciona desde 2014 e atualmente tem a participação de cinco mil alunos da rede municipal de ensino e 30 escolas estão sendo beneficiadas. Para o funcionamento da plataforma a prefeitura implantou nas escolas laboratórios com computadores, datashows, aparelhos de televisão de DVD, além de disponibilizar professores da rede para o monitoramento das práticas. Em 2016 a prefeitura municipal investiu mais de R\$ 2 milhões na implantação de laboratórios de informática, sendo este um requisito fundamental para o funcionamento do projeto da Khan Academy. Essas iniciativas, além de visar resultados nas aprendizagens criam novas parcerias e interesses e novas agendas de investimentos, o que Ball (2013) chama de “redes dentro das redes” porque

participantes são mobilizados a contribuir e principalmente, fortalecer essas redes com dinheiro e lucro.

A Fundação Itaú Social destaca-se pelo projeto da “Olimpíada de Língua Portuguesa” presente nas Escolas de Educação Básica pelo Brasil. Influenciou o Ministério da Educação que a transformou em política pública no ano de 2008. Os cursos presenciais e à distância são coordenados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC<sup>47</sup>, responsável também pela elaboração do material que chega às escolas participantes. O Instituto Unibanco, através do projeto “Jovem de Futuro” que no ano de 2012 em parceria com o Ministério da Educação, foi articulado ao Programa Ensino Médio Inovador e teve como objetivo a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

Nesse contexto há parcerias diversas. Segundo Ball (2013) “essas ideias se desenvolvem e são negociadas com várias formas de capital social e de redes”, as quais se traduzem no direito de falar e a necessidade de ser ouvido, sendo assim problemas arraigados de desenvolvimento e de qualidade na gestão, no currículo e no próprio trabalho docente estão agora tendo o envolvimento de empresas sociais e de negócio, desenvolvendo projetos numa provisão de serviços educacionais tanto na forma privada porque elevam a necessidade de resultados como em nome do Estado. Por parte dessas empresas há uma constante preocupação pelo estabelecimentos de metas, monitoramento e regulação.

Por fim, a articulação de ideias e iniciativas dessas empresas do mercado educacional aliam-se às expectativas de melhoria da qualidade do ensino, muito bem delineadas no “Todos pela Educação”, movimento esse que funciona como um verdadeiro catalisador de empresários que desenvolvem programas e projetos para a educação pública. Um estudo desenvolvido por Martins (2016) traz importantes considerações sobre o “Todos pela Educação” no sentido de analisar em como nasceu e se desenvolveu esse movimento com apoio da classe empresarial brasileira, com significativo capital financeiro e com potencial industrial no mercado. Esses estudo apontou algumas questões relacionadas à bandeira realmente defendida pelo movimento, primeiramente a neoliberal uma vez que defende uma reforma em que os interesses empresariais educacionais prevaleçam e, para isso,

---

<sup>47</sup> <http://www.cenpec.org.br>

questões, segundo a autora, “sobre o currículo, a valorização dos professores, o fortalecimento do papel das avaliações, a responsabilização dos gestores e a melhoria das condições para a aprendizagem (p.9), são fundamentais. A partir desse contexto disputas se configuram na política educacional brasileira, entre educadores e empresários. De um lado os empresários defendem uma bandeira de qualidade na educação, responsabilizando gestores e professores, inclusive fortalecendo a ideia da meritocracia como forma de privatização da educação; de outro, um Estado reconfigurando-se por essas influências e muitas vezes, fortalecendo as ações desse mercado empresarial e ainda, profissionais da educação buscando espaços para que suas ideias, opiniões e posicionamentos sejam considerados nessas reformas. Diante disso, esse estudo aponta que realmente as intenções desses grupos empresariais em transformar a educação e uma mercadoria já estão bastante evidentes, através de sua atuação junto ao setor público, percebem-se espaços sendo hegemônicos por uma elite empresarial cada vez mais interessada em ser protagonista de novas concepções para as políticas educacionais. Considerando Shiroma (2011) realmente essa elite que se organiza em redes e comunga dos mesmos discursos e ideias “são definidos como um conjunto de pessoas e/ou organizações com interesses comuns que, dentro desse conjunto, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade”. Há um projeto, portanto, hegemônico sendo fortalecido por discursos neoliberais gerencialistas e performativos, aonde são construídos cenários de doações em que empresários dão novos significados às políticas sociais e educacionais, entrecruzam-se, obscurecem o verdadeiro sentido da educação. O desafio da pesquisa justamente surge nessas novas possibilidades de investigação, extremamente necessários.

**Quadro 3: Programas e Projetos para o Sistema Público de Ensino dos Institutos e Fundações**

FUNDAÇÃO LEMANN		
Gestão	Currículo	Trabalho Docente
<p><b>Talentos da Educação:</b> formação de lideranças com ações importantes na área de educação.</p> <p><b>Excelência com Equidade:</b> pesquisa que encontrou 215 escolas públicas pelo Brasil que atendem alunos de baixo nível socioeconômico, garantindo resultados de aprendizagem aos alunos. O estudo foi desenvolvido pelo Qedu<sup>48</sup>. Esse projeto possui a parceria do Itaú BBA.</p> <p><b>Conviva:</b> formação para gestores municipais de educação no Brasil, por meio de plataforma virtual gratuita. Parceria com a <b>UNDIME</b> – União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação. Possui conteúdos informativos e formativos, ferramentas que ajudam no planejamento da rede e especialistas.</p>	<p><b>Khan Academy:</b> site para aprender matemática com vídeoaulas e mais de 300 mil exercícios gratuitos. Em 2014 a plataforma chegou a mais de 2,7 milhões de brasileiros e 50 mil alunos das escolas públicas. Parceria com <b>Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, Ismart e Instituto Península.</b></p> <p><b>You Tube Edu:</b> vídeos aulas em todas as disciplinas.</p> <p><b>Programaê:</b> canal para aprender a criar sites, animações, aplicativos e muitos outros conhecimentos com tecnologia.</p>	<p><b>Conectando Saberes:</b> com mais de 150 educadores em todo o Brasil, existe para fomentar debates, trocar experiências e pensar em ações para a melhoria da aprendizagem.</p> <p><b>Conselho de Classe:</b> espaço para professores falarem sobre sua profissão. Mais de mil depoimentos já estão disponíveis no facebook. (<a href="https://www.facebook.com/canaldoprofessor/">https://www.facebook.com/canaldoprofessor/</a>)</p> <p><b>You Tube Edu:</b> parceria com o <b>google</b> reúne os melhores conteúdos educacionais, com vídeo aulas para o ensino fundamental e médio com mais de 3 bilhões de visualizações.</p> <p><b>Nova Escola e Gestão Escolar:</b> plataforma com planos de aulas digitais, vídeos e outros materiais.</p> <p><b>Projeto Formar:</b> parceria com as redes públicas de educação do Brasil. Possui três eixos de trabalho, sendo as Políticas Educacionais (apoiam a revisão e desenvolvimento de políticas e processos pedagógicos no currículo, avaliações padronizadas, formação de professores e acompanhamento pedagógico); Formação continuada em serviço (trabalho no desenvolvimento de professores, gestores escolares e equipes técnicas das secretarias de educação); Conectividade e inovação (implementação de tecnologias nas redes públicas). A parceria já acontece em 22 redes públicas. Em uma ano o projeto alcançou 348 escolas e mais de 120 mil alunos. O projeto ainda tem a parceria da <b>Elos Educacional</b>.</p> <p><b>Ensino Híbrido:</b> em uma parceria com o <b>Instituto Península</b>, o ensino híbrido envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e aprendizagem, apresentando aos educadores formas de integrar tecnologias digitais ao currículo escolar. Além disso, essa abordagem apresenta práticas que integram o ambiente online e presencial, buscando que os alunos aprendam mais e melhor.</p>

<sup>48</sup> O Qedu é um projeto idealizado pela Meritt e Fundação Lemann, em 2012. O Qedu é uma plataforma de dados da educação básica. Soma mais de 4 milhões de visitantes e de uso por secretarias de educação e escolas públicas. Devido a sua grande relevância e impacto social, em 2016 o Qedu se tornou uma instituição independente. <http://meritt.com.br/quem-somos>

INSTITUTO UNIBANCO		
Gestão	Currículo	Trabalho Docente
<p><sup>49</sup><b>Programa Jovem de Futuro:</b> o Jovem de Futuro é uma estratégia de gestão para resultados de aprendizagem implementadas em redes públicas de Ensino Médio. Atualmente, o trabalho é realizado diretamente com as Secretarias de Educação, que implementam o Jovem de Futuro em suas escolas. O projeto oferece a formação, a assessoria técnica, as ferramentas e os sistemas necessários para que os próprios gestores escolares utilizem com eficiência os recursos e verbas disponíveis.</p> <p><b>Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem:</b> pilar orientador do Jovem de Futuro. Todos os processos que compõem a gestão escolar nas escolas (gestão de pessoas, gestão físico-financeira e gestão relacional) devem estar a serviço da gestão pedagógica, ou seja, dos resultados da aprendizagem.</p> <p><b>Circuito de Gestão:</b> concretiza o projeto Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Ele permite orientar e organizar processos, responsabilidades e atividades de gestão escolar em todas as instâncias (escolas regionais e secretarias), bem como cria procedimentos para a conexão entre essas instâncias. Esse método foi inspirado no PDCA (<i>plan, do, cheque, act</i>)<sup>50</sup> em parceria com a <b>Falconi – consultores de resultados</b>. O Circuito de Gestão permite aos gestores escolares identificar, com precisão, as causas que dificultam a aprendizagem e desenvolver ações efetivas para obter resultados positivos. Para isso é composto de quatro etapas: Planejamento, Execução do Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas. O Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação estabelecem uma meta de aprendizagem por escola. A partir daí cada escola elabora o seu</p>	<p><b>Programa Agente Jovem:</b> os jovens do ensino médio são estimulados a propor ações para a melhoria do ambiente escolar, inclusive para auxiliar na diminuição da evasão escolar. O objetivo é impactar de forma positiva os aprendizados cognitivos e socioemocionais dos estudantes do ensino médio, contribuindo para melhorias nos resultados de aprendizagem.</p> <p><b>Entre Jovens:</b> oficinas de aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e rodas de conversa em período contraturno. Funciona como uma atividade de reforço para rever conteúdos e melhorar o desempenho dos estudantes. A implementação dessa metodologia é feita em material impresso (apostilas) distribuídas aos alunos e aos professores.</p>	<p><b>Capacitação de Professores:</b> são módulos de formação presenciais e à distância por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) envolvendo metodologias pedagógicas elaboradas pelo Instituto Unibanco, para que desenvolvam atividades com os estudantes.</p>

<sup>49</sup> <http://jovemdefuturo.org.br>

<sup>50</sup> Método PDCA – Planejar/Executar/Checar/Atuar;Ajustar. <https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca>

<p>planejamento e o executa. Após a execução do projeto é realizada trimestralmente uma Reunião de Boas Práticas (RBP). Caso alguma escola não tenha alcançado a meta é realizada uma reunião de Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas. A implementação do projeto Circuito de Gestão está centrada em dois agentes; a direção escolar e um profissional designado pela Secretaria de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG). Cabe à direção mobilizar toda a comunidade escolar para o alcance da meta (equipe pedagógica, professores, alunos e pais). A função do ACG é orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Circuito de Gestão na Escola. Sempre que há algum problema na execução do circuito e os resultados esperados não são alcançados, cabe a esse profissional de ACG alertar o gestor e promover discussões para encontrar soluções. É responsável também em apresentar um diagnóstico à Secretaria sobre o andamento do projeto.</p>		
---	--	--

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL		
Gestão	Currículo	Trabalho Docente
<p><b>Melhoria da Educação no Municípios:</b> uma parceria entre o <b>Itaú Social e Unicef</b> oferece programa de formação continuada para gestores educacionais. Os eixos da formação envolvem a gestão pedagógica e financeira do municípios. Em 2016, 115 municípios dos estados de Amazonas, Paraíba e São Paulo participaram.</p> <p><b>Avaliação e Aprendizagem:</b> auxilia gestores e técnicos das secretarias estaduais e municipais no uso pedagógico dos resultados de avaliações externas, como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A formação se dá por meio de oficinas. São 37 cidades de São Paulo e Minas Gerais, com um total de 458 profissionais participantes.</p> <p><b>Itaú Criança:</b> Em 2016, o edital destinou R\$ 11 milhões a 41 municípios, beneficiando 17 mil crianças na Campanha de Destinação do Imposto de Renda. O Itaú Unibanco Holding destinou 1% IR devido, Foram 3,15% dos funcionários do banco e 21% das lideranças que doaram.</p> <p><b>Avaliações:</b> realizar monitoramento e avaliação de políticas públicas. Em 2016 foi realizada uma avaliação sobre a Escola de Tempo Integral e os impactos a partir de implementação que não melhoraram a evasão escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Em 2016 o Ministro da Educação Mendonça Filho, a partir dos resultados desse estudo investiu R\$ 400 milhões no Mais Educação.<sup>51</sup></p>	<p><b>Escrevendo o Futuro – Olimpíada de Língua Portuguesa:</b> tem por objetivo apoiar os professores da rede pública de todo o Brasil no aprimoramento de suas práticas de ensino de leitura e da escrita da língua portuguesa. Em 2016, obteve 87% de adesão das redes públicas estaduais e municipais.</p> <p><b>Programa Jovem Urbano:</b> educação integral para jovens moradores de periferia de áreas urbanas para reforço em conteúdos de aprendizagem.</p> <p><b>Itaú Criança;</b> através do projeto “Leia para uma Criança”. A ação ocorre em todo o Brasil e inclui a distribuição da Coleção Itaú-Criança composta por dois títulos infantis e que pode ser solicitada por qualquer pessoa, inclusive Secretarias. Foram distribuídos 3,6 milhões de livros distribuídos.</p>	<p><b>Tutoria:</b> formação continuada direcionada a professores e gestores educacionais. O programa promove o desenvolvimento profissional voltado à prática pedagógica. Na metodologia proposta pelo Itaú Social existem dois tipos de tutoria: a de área para professores na sua prática em sala de aula e a tutoria pedagógica para gestores de escolas e de redes públicas de ensino. Até agora houve participação de 508 professores; 432 gestores em 9 estados brasileiros.</p>

<sup>51</sup> <https://undime.org.br/noticia/29-09-2016>

INSTITUTO INSPIRARE		
Gestão	Currículo	Trabalho Docente
<p><b>Nossa Escola em (Re)Construção:</b> pesquisa com estudantes de 13 a 21 anos de todos os estados do Brasil, promovida pelo <b>Porvir/Inspirare</b> e pela Rede de Conhecimento Social e Perguntação, para ouvir o que os jovens pensam da escola e como eles gostariam que ela fosse. Base Nacional Comum Curricular: busca inserir na Base o Desenvolvimento Integral como eixo integrador, de forma que os estudantes sejam capazes de contribuir para que o país tenha alcance do seu pleno potencial.</p> <p><b>Apoio a redes de educação:</b> suporte para redes de ensino que desejam implementar ou qualificar programas de inovação no campo da educação integral, do uso de tecnologias e para segmentos do ensino fundamental II. O objetivo é apoiar secretarias municipais e estaduais de educação na busca por práticas pedagógicas e de gestão mais alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea e com o perfil, interesses e necessidades dos alunos do século 21.</p> <p><b>Guia Educação Integral na Prática:</b> plataforma virtual que se propõe a apoiar gestores e equipes técnicas das secretarias de educação na elaboração, implementação e avaliação de políticas e programas voltados a promover o desenvolvimento do estudante em suas múltiplas dimensões intelectual, física, emocional, etc.</p>	<p><b>Guias Temáticos:</b> materiais interativos sobre tendências na área de educação voltados para a formação de quem tem interesse em colocar em prática as inovações mapeadas pelo Porvir. Os guias trazem conceitos, históricos, casos de sucesso e dicas de aplicação de conteúdos.</p> <p><b>Série Diálogos:</b> encontros presenciais e temáticos com o intuito de inspirar e orientar interlocutores estratégicos. Os debates desses eventos geram conteúdos e propostas para melhorar a educação brasileira que são posteriormente divulgados no site do Porvir.</p> <p><b>Ensino Fundamental 2.0:</b> organizar um conjunto de soluções que torne as práticas do 6º ao 9º ano mais atrativas. Disponibilidade de uma plataforma virtual que oferece sugestões e trilhas a serem percorridas por redes e escolas para viabilizar a criação e implementação novas diretrizes e práticas para o 6º ao 9º ano.</p>	<p><b>Transformar:</b> promovido pelo Porvir/Inspirare, <b>Fundação Lemann</b> é o evento mais relevante sobre inovações em educação no país. Tem por objetivo debater sobre tendências e experiências inovadoras que estão transformando a aprendizagem.</p> <p><b>INOVEEDU:</b> plataforma com 96 experiências educacionais inovadoras espalhadas pelo mundo, mapeadas pelo Porvir, em parceria com Edsurge<sup>52</sup> (EUA), Innovation Unit<sup>53</sup> (Reino Unido) e WISE (Catar)<sup>54</sup>. Os casos traduzem cinco tendências capazes de tornar o aprendizado significativo.</p> <p><b>Escola Digital:</b> plataforma virtual que promove educação a distância para os professores que desejam utilizar objetos digitais em suas práticas pedagógicas.</p>

<sup>52</sup> Empresa de tecnologia educacional que publica boletins informativos e opera bancos de dados usados por capitalistas de risco, professores, administradores de escolas. Em dezembro de 2015 a empresa arrecadou US\$ 5,6 milhões em financiamento de investidores. <https://www.edsurge.com>

<sup>53</sup> A Innovation Unit é uma empresa social que desenvolve novas soluções para desafios sociais complexos. Um dos projetos na área de educação é sobre criar novas práticas em Escolas de Desenvolvimento de Professores. <https://www.innovationunit.org>

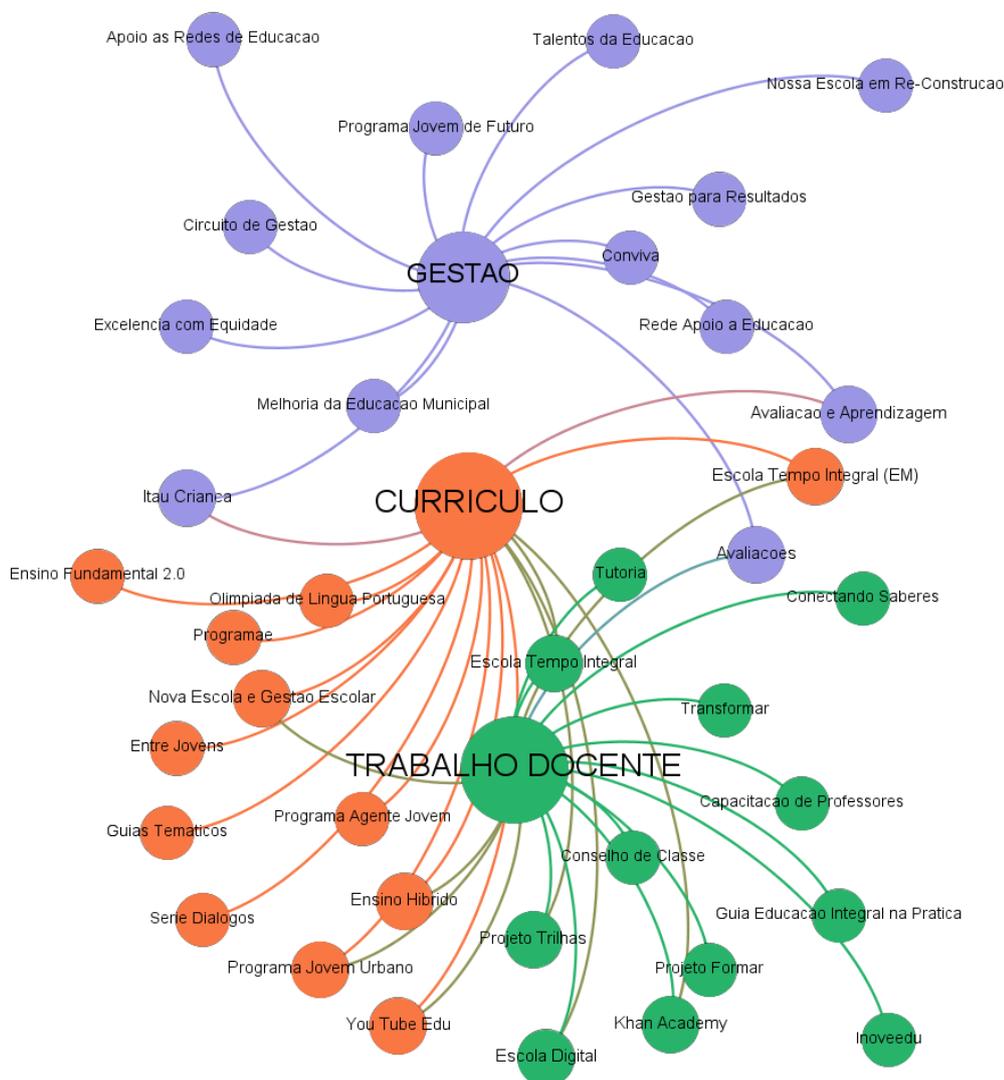
<sup>54</sup> Denominado como Cúpula Mundial de Inovação para a Educação – WISE tem por objetivo transformar a educação por meio da inovação, por isso promove novas abordagens para a educação e investiga novas formas de gerenciar os desafios da educação. <https://www.wise-qatar.org>

INSTITUTO NATURA		
Gestão	Currículo	Trabalho Docente
<p><b>Conviva Educação:</b> plataforma virtual gratuita para apoiar dirigentes e suas equipes na gestão das secretarias municipais de educação. Os conteúdos são divididos em 10 áreas: administrativa, alimentação escolar, democrática, estrutura e documentação, memorial de gestão, orçamentária e financeira, pedagógica, pessoas, plano municipal de educação, transporte escolar. É uma iniciativa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Em 2017 foram 4.744 municípios participantes.</p> <p><b>Rede Apoio à Educação:</b> uma rede que integra iniciativas e comunidades para implementação de políticas educacionais, potencializando compromissos e resultados. A RAE Plena contribui à gestão educacional e ao aprendizado dos alunos. A RAE Polos funciona com apoio à gestão municipal e implementação de projetos educacionais.</p>	<p><b>Escola de Tempo Integral:</b> estimular a adoção de práticas de comunidade de aprendizagem nas escolas de tempo integral nas escolas públicas estaduais e municipais. Adesão de 133 escolas.</p> <p><b>Escola Digital:</b> plataforma gratuita de busca de recursos digitais de aprendizagem que reúne os melhores conteúdos da internet. Em parceria com a <b>Fundação Lemann, Instituto Inspirare.</b> São 22 Secretarias Estaduais participantes.</p>	<p><b>Projeto Trilhas:</b> conjunto de materiais online e offline (kit Trilhas), ferramentas virtuais colaborativas e interativas de formação por meio de Ead e orientações pedagógicas para o professor trabalhar a escrita, a oralidade e leitura em sala de aula. Para Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Esse projeto está alinhado com o Plano de Metas Compromisso <b>Todos pela Educação</b> (Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II), que estabelece entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e incentivo à leitura na sala de aula. Em 2016 foram 16.811 professores participantes.</p>

<b>INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE)</b>		
<b>Gestão</b>	<b>Currículo</b>	<b>Trabalho Docente</b>
	<p><b>Escola de Tempo Integral (Ensino Médio):</b> abrange tecnologia de gestão educacional, um modelo pedagógico, formação acadêmica de excelência, formação para a vida, incentiva o jovem a um projeto de vida, formação de competências para o século XXI. É composto por um guia de aprendizagem; práticas experimentais; práticas e vivências em protagonismo; aulas de protagonismo; de projeto de vida; de pensamento científico; de estudo orientado; disciplinas eletivas; tecnologia de gestão educacional; salas temáticas; tutoria; acolhimentos do estudantes; acolhimentos das equipes escolares; acolhimento das famílias.</p>	

*Fonte: sites oficiais dos Institutos e Fundações – ano 2017*

**GRAFO 3: Programas e Projetos dos Institutos e Fundações que funcionam como Redes de Influência na Gestão, Currículo e Trabalho Docente no Sistema Público de Ensino**



A organização das informações referentes aos projetos e programas dos institutos e fundações dispostos no (Quadro 3) evidenciam um direcionamento sobre quais são os propósitos e objetivos a atingir quando da oferta dos mesmos ao setor público de ensino, percebe-se que além de articularem uma rede de influências sobre as políticas educacionais, tais projetos contemplam ações, indicando caminhos a serem seguidos, provando assim que essas mesmas ações contribuem consideravelmente para os efeitos de qualidade, que se espera da escola. Fato é

que tais projetos que representam o mercado educacional por meio dos institutos e fundações, tem a gestão, o currículo e o trabalho docente como alvo, além disso a visão técnica bastante presente nos objetivos dos projetos retrata a necessidade da busca da eficiência.

Percebe-se que os discursos estão aliados a uma visão técnica da gestão, do ensino e das práticas docentes, levam em consideração a necessidade de desenvolvimento de 'talentos', a busca constante de 'equidade', uma gestão escolar cujo foco principal possa desencadear 'resultados para as aprendizagens', a necessidade de aplicação de 'ferramentas de correção para o alcance de metas', além de constantes 'avaliações padronizadas'. Esses institutos e fundações trazem também como referência, resultados de pesquisas baseadas em evidências, no sentido de apresentar dados sobre os resultados de uma certa política, como é o caso do ensino médio e da escola de tempo integral, quase sempre ineficazes porque não apresentam números satisfatórios nas avaliações, por isso evidenciam em suas finalidades, certa urgência de mudança nas políticas educacionais que possam ser refletidas na escola, no currículo, na gestão e nas práticas dos professores.

Por isso, tais iniciativas procuram mais corrigir e orientar possíveis 'soluções', para mais insuflar uma dinâmica de adequação e mudança do que propriamente legitimar uma política de construção, formação em que a participação da escola, torna-se imprescindível. Os projetos na verdade evidenciam uma política baseada em resultados, onde a eficácia e eficiência garante a melhoria da qualidade do ensino, aliada a necessidade de cumprir, a educação, o seu verdadeiro papel de desenvolvimento da economia. Percebe-se que são essas as ideias que permeiam os projetos dos institutos e fundações e ao qual pretende-se aqui, consideravelmente refletir a partir do que contemplam esses projetos, ao que percebe-se, voltados todos, à resultados.

A reflexão aqui pretendida busca considerar as ideias de Lessard (2016) sobre "políticas institucionais baseadas em resultados", aos quais integram a responsabilização, a prestação de contas, a necessidade de comparação entre escolas a partir dos resultados alcançados nas avaliações, a constituição de quase-mercados, enfim, parte-se da necessidade de busca constante de melhoria, disso

depende o desenvolvimento de políticas escolares e quais movimentos são efetivados para o alcance de resultados, por isso, a gestão, o currículo e trabalho docente são efetivamente envolvidos nesse processo. Ao destacar sobre políticas institucionais, as mesmas “envolvem uma estrutura organizacional, com distribuição de autoridade e poder, com participação jurídica, administrativa e regulamentares, com participação de instâncias e organizações que reúnem agentes capazes de apoiar e controlar as atividades” (LESSARD, 2016: p110). Para o autor, essas políticas institucionais estão totalmente direcionadas numa relação de quase-mercado, porque sustentam a ideia da mudança por resultados, vinculando tecnologias de controle e regulação, responsabilidades no alcance de metas, além da promessa de recompensas e sanções. Nesse sentido, como pesquisadora, há uma preocupação nisso tudo, sobre até que ponto essas políticas institucionais estariam encontrando na escola, um terreno autorizado para sua legitimação. Diante dos movimentos do mercado educacional, essa é uma hipótese a ser considerada, rendendo uma nova pesquisa, capaz de capturar movimentos internos da escola que se mobilizam a diferentes reinterpretações.

Fato é que, se considerarmos os propósitos dos projetos e programas dos institutos e fundações descritos no (Quadro 3), há neles uma clara intenção de necessidade, possibilidade e obrigatoriedade nos resultados, considerando a estrutura pela qual estão organizados. Todos os projetos consideram em suas iniciativas a busca de resultados eficazes para a educação, além de orientações sobre a melhoria da gestão através de maior controle sobre o trabalho docente, o uso de ferramentas eficazes que possam corrigir às falhas presentes na educação como um todo, há também um forte indício de interferência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores; acredita-se que mudanças e adequações curriculares possam tornar o ensino mais eficaz. Dentre esses projetos, alguns chamam a atenção pela capacidade de, em suas intenções, promover maior organização no currículo e nas distribuições de propostas na sala de aula, com o uso de tecnologias e diferentes materiais pedagógicos, como é o caso do “Ensino Híbrido” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), desenvolvido pela Fundação Lemann e Instituto Península.

O ensino híbrido nessa proposta constitui-se, segundo os organizadores como um “processo misturado, mesclado” (p.27), dentro da sala de aula,

contemplando vários tempos de aprendizagem considerando metodologias “ativas, com o mix de presencial e on-line” (p.29), procurando desenvolver “competências cognitivas e socioemocionais” (p.28). Há modelos a seguir no ensino híbrido, como é o caso do desenvolvimento do currículo em sala de aula, em diferentes disciplinas, dentre eles são destaques, “modelo de rotação em que os alunos tem um tempo fixo em sala de aula para desenvolver, através de discussões em grupo, atividades escritas, leituras e uma atividades *on-line*. A aula acontece na forma de estações” (p.54-55). Na questão do modelo “flex, a ênfase acontece através do ensino *on-line* e o professor fica a disposição para esclarecer dúvidas” (p.58). Outro modelo é o “à la carte onde o estudante é responsável pelo seus estudos em parceria com o professor e uma atividade pelo menos é realizada *on line*.” (p.58) e, “modelo virtual enriquecido em que o aluno desenvolve atividades *on line* e presencialmente, podendo se apresentar na escola, apenas uma vez por semana” (p.58). Outra questão que chama atenção nesse projeto é sobre a “sala de aula invertida” (p.56), onde o aluno já vem da sua casa com o material lido porque está disponibilizado *on line* e vem para a sala de aula participar das discussões, resolução de atividades e outros propósitos, dispensando a necessidade de explicação do conteúdo em sala de aula, sendo este um modelo muito valorizado porque tem forte e plenas características do ensino híbrido. Por fim, vale ainda destacar a “rotação individual” (p.56), em que cada aluno recebe do professor uma lista de propostas as quais deverá cumprir ao longo da aula, na forma de rotação das atividades, em tempo cronometrado ou livre, depende do seu ritmo de aprendizagem, ao cumprir todas as atividades propostas, “os alunos indicam, anotando em um quadro, quando estão prontos para serem avaliados” (p.58).

Nessa atividade, há um controle sobre o desempenho dos alunos no decorrer das atividades. Ao considerar essa forma de organização curricular, entende-se que além do uso de tecnologia para instituir um ensino à distância, o professor passa a desempenhar também mais à distância do que presencialmente, conteúdos e atividades, passa a ser um tutor da aprendizagem, seguindo modelos prescritos no desenvolvimento de metodologias e do próprio currículo, ao qual entende-se a interação para o processo de ensino e aprendizagem são fundamentais e essenciais.

Também considera-se a partir dessa lógica um processo de “descentralização do Estado” (LESSARD, 2016: p.118) e não total afastamento. Essa descentralização está baseada na necessidade do Estado delegar às parcerias público-privadas o acompanhamento dos processos de gestão, currículo e trabalho docente das escolas, a fim de que estejam mais preparados para os processos de avaliação externa e resultados, inclusive aderindo, reforçando e autorizando mecanismos de controle à distância, aos quais acredita podem garantir que a escola esteja cumprindo o que lhe foi encaminhado como regra à ação e que, uma vez cumprida, os resultados serão certamente positivos na melhoria da qualidade do ensino. “Surge uma lógica de contratualização que define as zonas de autonomia, mas também as obrigações que é o caso da submissão às avaliações externas, ou seguir um currículo específico” (MAROY, 2001:p.111). No caso do ensino híbrido, a contratualização prevê zonas de autonomia que contemplam a escolha dos melhores modelos a serem seguidos pela escola, porém as obrigações do professor são a organização de metodologias e o currículo fechado em uma proposta que contempla o uso da tecnologia, no caso “on line” e, por fim, a mensuração da aprendizagem se dá pela avaliação das aprendizagens do aluno, e principalmente, das ações desenvolvidas pelo professor que continua sendo o responsável pelo sucesso da proposta, distribuindo no currículo, metodologias que contemplam tempos de aprendizagem. Isso implica considerar que o Estado continua ‘prescrevendo’ as finalidades da educação, objetivos, e sobre o currículo, porém reforça às escolas a necessidade da busca de melhores resultados e, para isso, muitas vezes busca instâncias intermediárias, no caso consultorias ou assessorias, para atingir seus objetivos.

Com isso, as escolas passam a fazer parte e estão sujeitas à concorrência, no sentido de realizar um trabalho educativo, cumprindo objetivos definidos pelo Estado e as parceria público-privadas, sendo que esta última, pouco tem contribuído para essa melhoria; os projetos não contemplam uma construção, mas sim uma imposição de regras que nem sempre condizem com a realidade das escolas, em termos estruturais ou mesmo de concepções de aprendizagem até então construídas.

A apresentação do (Grafo 3) tem por objetivo uma representação desses projetos, quando distribuídos na gestão, currículo e trabalho docente. Como atores

foram considerados os projetos dos institutos e fundações e a quem se destinam. Os resultados desse grafo, aplicado através da ferramenta Gephi aponta um grau de maior impacto sobre a gestão, conforme o percentual apresentado. Quanto ao currículo e trabalho docente, os projetos tanto estão direcionados individualmente, como muitas vezes, se aproxima e interpelam tanto o currículo, como também o trabalho docente. Apesar da modularidade estar concentrada em maior intensidade no currículo e trabalho docente, ainda assim, às exigências de melhoria da qualidade do ensino recaem sempre sobre a gestão, seja tanto nas Secretarias Estaduais e Municipais, como também e principalmente, sobre a gestão escolar. A gestão escolar é a porta de entrada para os resultados escolares no que diz respeito às avaliações e nela centram-se os esforços para melhoria da qualidade do ensino, prevendo ações sobre o próprio trabalho da equipe diretiva escolar e, conseqüentemente, influenciando o currículo, exigindo 'boas' práticas no trabalho pedagógico dos professores.

O uso de ferramentas também pode ser percebido em alguns projetos, para a melhoria do trabalho da gestão. Como exemplo, o projeto "Circuito de Gestão" desenvolvido pelo instituto Unibanco, em parceria com a Falconi – consultores de resultados, traz como proposta e pilar desse processo, o método PDCA – planejar/executar/chechar/atuar;ajustar -, conduzindo a educação para um processo empresarial em que ajustes e correções de conduta na gestão possibilitam maior eficácia nos resultados. Eleva-se a responsabilidade no alcance de metas por parte da gestão, principalmente escolar, voltadas às aprendizagens dos alunos, acompanhamento e cobranças com relação ao acompanhamento das práticas dos professores. Ball (2008: p.41) denomina esse processo de "tecnologia da ação pública", pela qual teria o significado de "configuração de ferramentas cujo objetivo é transformacional; no sentido de transformação das práticas" (LESSARD, 2016: p.157). Essas ferramentas conduzem a uma mudança de ações, objetivos e condutas, capazes de promover a transformação do processo de gestão, como algo ligado à construção de metas de curto, médio e longo prazo para os resultados escolares, observando o seu desenvolvimento e corrigindo quando necessário, essas práticas, a fim de alcançar resultados satisfatórios e eficazes. Para isso, são mobilizados no espaço escolar, mecanismos de avaliação, de treinamento a fim de

promover melhores práticas, apresentação de planilhas por disciplina sobre o rendimento dos alunos.

A qualidade da gestão é mensurada a partir dos resultados que as escolas são capazes de apresentar com relação às aprendizagens dos alunos, isso funcionaria como uma prestação de contas que elevaria à gestão escolar num padrão de qualidade de serviços prestados à sociedade, porque preocupa-se em atribuir metas e utilizar-se de ferramentas gerenciais para alcançá-las. Elevando assim, a eficácia da gestão, atribuindo discursos que condicionam à escola a tornar-se competitiva frente às demais e ‘reconhecida’ junto ao órgão central ou a comunidade da qual faz parte. “A tecnologia da mudança, visa transformar o núcleo institucional da escola. [...], alguns dos instrumentos em atividade têm um alcance disciplinar ou mesmo motivacional, enquanto outros entram em relação direta com as práticas” (LESSARD, 2016: p.157) uma vez que é na ação dos professores que centram-se os interesses de melhoria da qualidade do ensino, no sentido de alcance de resultados. Um estudo envolvendo o contexto da prática pode identificar quais os efeitos persuasivos, traduções e reinterpretações possíveis a partir do uso ou não dessas ferramentas. Cabe aqui, a preocupação novamente, de buscar subsídios de pesquisa na escola, a fim de perceber essas interpelações e quais movimentos em rede, a gestão, o currículo e próprio trabalho docente realizam, como forma de legitimar seus próprios discursos e práticas.

## **CAPÍTULO IV – REDES DE INFLUÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO: UM CONTEXTO DE ESTUDO E PESQUISA**

Nas últimas décadas vêm crescendo o número de empresas especializadas na oferta de serviços de assessoria e consultoria, voltadas especificamente ao setor público. O interesse maior está centrado na possibilidade em ter o estado como cliente. As áreas de saúde, educação, segurança pública principalmente, têm sofrido constantemente influências da iniciativa privada, por meio de parcerias estabelecidas, tendo como objetivo principal a melhoria na oferta de serviços à população, através de promessas de garantia da qualidade e busca constante de resultados. Discursos de ineficiência do Estado, são a porta de entrada para muitas dessas empresas que utilizam, na prática, ferramentas gerenciais e tecnológicas, diagnósticos baseado em evidências, instituindo uma lógica de eficiência, cuja intenção funciona mais como processo de regulação e controle sobre o serviço público, do que propriamente mudanças e melhoria na qualidade de atendimento a população. Além disso aspectos gerencialistas e de performatividade, prestação de contas, responsabilização têm integrado os propósitos do Estado e das parcerias público-privadas, por meio de movimentos de mudanças e reforma em áreas prioritárias, as quais deveriam ter uma maior atenção e compromisso do setor público. No campo educacional, o uso de ferramentas tecnológicas e de controle sobre o trabalho desenvolvido na escola têm sido frequente. A atuação de parcerias público-privadas têm incentivado a busca constante de melhoria de resultados na educação, integrando no espaço escolar uma metodologia gerencial, na construção e cumprimento de metas, treinamento, prescrição curricular e, cada vez mais, instituindo em estados e municípios uma política de avaliação, mensurando somente resultados quantitativos.

Nesse contexto, o capítulo IV propõe um estudo sobre o campo das políticas educacionais e busca desenvolver reflexões e análises a partir de redes de influência representadas pelo Estado e as parcerias público-privadas que, em suas intenções de reforma, instituíram um projeto de intervenção pedagógica voltado ao

trabalho docente e uma política de avaliação estadual para toda a rede estadual de ensino de Mato Grosso, no ano de 2015. Conforme as reflexões anteriores, este capítulo propõe-se a desenvolver alguns tópicos de estudo, divididos também em subseções, com o objetivo de contextualizar a realidade pesquisada, portanto contempla reflexões baseadas em *“(Re)Construindo Contextos de Atuação”*; *“Contextualizando a Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso”*; *“Redes de Influência na Política Educacional em Mato Grosso”*; *“Análises sobre o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP e a Política de Avaliação Estadual – ADEPE/MT”*.

Em *(Re)Construindo Contextos de Atuação* marca a trajetória profissional e de estudos desenvolvida no estado de Mato Grosso, a partir do ano de 2005. Há um movimento de saída do estado do Rio Grande do Sul e a possibilidade de atuação profissional em um novo contexto com fortes perspectivas de desenvolvimento social e econômico, em Mato Grosso. Os desafios desse percurso envolvem a atuação na gestão e docência do ensino superior em uma instituição privada, vínculo efetivo em uma rede municipal de ensino, através da experiência de docência no currículo apostilado, aliada à proposta de gestão do ensino fundamental – 6º ao 9º ano na Secretaria Municipal de Educação e, por fim, o curso de mestrado em educação, na linha de pesquisa em organização escolar, formação e práticas pedagógica, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

A *Contextualização da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso* considera a trajetória curricular voltada a uma política dos Ciclos de Formação Humana e as perspectivas de reforma na educação a partir do ano de 2016, quando os movimentos de mudança são efetivados pelo Estado e as parcerias público-privadas, sendo uma a Falconi – consultores de resultados e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Essa contextualização compreende também identificar quais discursos foram legitimados à construção das propostas dos projetos de estudos e intervenção pedagógica - PEIP e a política de avaliação estadual – ADEPE/MT.

Sobre as *Redes de Influência na Política Educacional em Mato Grosso*, o destaque é para a apresentação da Falconi Consultores de Resultados e do CAED/UFJF contemplando os projetos que fazem parte dos seus portfólios, como também,

alguns estados e municípios de atuação, através das políticas de gestão de resultados e de avaliação, ofertados por essas empresas do mercado educacional, seguido de algumas reflexões sobre o avanço desse mercado de negócio no cenário da educação brasileira, tanto a nível federal, estadual, como municipal.

No desenvolvimento das *Análises do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP* e da *política de avaliação estadual – ADEPE/MT* decorre identificar as interpelações sobre a gestão, o currículo e trabalho docente, bem como aspectos gerencialistas e performativos presentes nestas propostas. As reflexões consideram e baseiam-se nas teorias voltadas ao gerencialismo e à performatividade e as análises levam em conta as leituras dos documentos oficiais que compõem às políticas, tentando capturar seus propósitos, finalidades e, principalmente, reconfigurações sobre a política educacional de Mato Grosso.

#### **4.1 (Re)Construindo Contextos de Atuação**

(Re)Construindo contextos de atuação marca uma trajetória profissional importante e desafiadora, aliada à novas perspectivas de conhecimento e crescimento profissional. O ano era 2005 e as perspectivas de forte desenvolvimento econômico, aliado à promessas da chegada de novas tecnologias ao agronegócio em campo fértil e produtivo, consideravam o território de Mato Grosso, um lugar propício na busca de melhores oportunidades profissionais. O forte desenvolvimento da economia condicionou a construção de cidades planejadas e estruturadas, impulsionando a migração de diferentes culturas de vários estados do Brasil. Já nos anos de 2005 era possível identificar muitos gaúchos e gaúchas migrando para terras mato-grossenses, na perspectiva de ocupação principalmente no campo da agricultura, o que conseqüentemente contribuiu para outras áreas como da saúde, educação e segurança pública. As cidades localizadas ao lado da rodovia 163, principalmente Lucas do Rio Verde, Sorriso e Sinop receberam nesse período uma migração plena de profissionais com diferentes expectativas de ocupação no mercado. Aos poucos foram sendo constituídas identidades do lugar, em suas

diferenças e aproximações, porém com as mesmas perspectivas de melhoria nas condições de vida e maiores oportunidades.

Na perspectiva dessas oportunidades, porém movida também pelos desafios voltados ao ensino superior, a proposta de trabalho era integrar uma equipe de profissionais em uma instituição de ensino privado, que pensasse num proposta de formação acadêmica, envolvendo também a pesquisa e a extensão, tendo como parâmetro de formação, tanto as licenciaturas como cursos de bacharelado, voltados à administração e agronegócio. No campo das licenciaturas, o curso de letras passava por uma reformulação no projeto pedagógico, para fins de reconhecimento pelo Ministério da Educação, ao mesmo tempo em que a pedagogia ganhava espaço para discussões na construção de uma proposta voltada à formação de professores. Além disso, atividades de pesquisa e extensão começavam a ser rascunhadas numa perspectiva de estudo sobre o currículo, num processo de integração com demais secretarias municipais da região denominada Alto Teles Pires, no sentido de desenvolver pesquisas que identificassem materiais pedagógicos utilizados na construção das práticas dos professores. As atividades no ensino superior se dividiam entre a coordenação da extensão; coordenação da comissão própria de avaliação da instituição e, por fim, na coordenação de apoio e acompanhamento pedagógico dos professores de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, a partir de orientações pedagógicas no campo do currículo no ensino superior, principalmente direcionado aos docentes advindos de áreas técnicas, cujas dificuldades eram discutidas a partir das dúvidas as quais eram encaminhadas.

Na docência, entre as disciplinas ministradas para os acadêmicos de diferentes cursos, em especial a de “Currículo na Educação Básica” no Curso de Pedagogia permitiu o aprofundamento de estudos no campo da teoria crítica, além do desenvolvimento de uma pesquisa realizada em oito municípios da região do Alto Teles Pires, no sentido de verificar quais eram as práticas curriculares no anos iniciais e finais do ensino fundamental, as quais faziam parte do cotidiano da escola. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram, em 2006, uma triste decisão em políticas públicas voltadas à educação, aonde sete dos oito municípios pesquisados, em sua maioria por decisão da equipe da secretaria de educação, aderiam a um

currículo apostilado e, infelizmente, essa é a realidade ainda presente na maioria dos municípios, como também outros que passaram a utilizar essa política.

Na sala de aula do curso de pedagogia muitos acadêmicos questionavam essa organização curricular, ao mesmo tempo em que refletiam sobre os estudos da disciplina, quando na verdade ao iniciarem seus estágios de docência, o material apostilado era apresentado com orientações para seu uso, como também participavam dos treinamentos promovidos pelas redes municipais, com especialistas de diferentes áreas, inclusive na alfabetização, prescrevendo metodologias e o uso frequente da avaliação, uma vez que uma das principais justificativas para a adesão ao material apostilado, já era da melhoria dos resultados da educação municipal e, principalmente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. As articulações entre teoria e prática foram devidamente desafiadoras e difíceis no desenvolvimento de estudos no campo do currículo. Em 2008, como último ano de atividades nessa instituição, era possível perceber alguns movimentos por parte dos acadêmicos, sobre as deficiências das apostilas, principalmente, no campo da alfabetização. Os relatos de observação e estágios nas escolas municipais já traziam alguns movimentos de professores das escolas da rede municipal, insatisfeitos com o material e com os resultados prometidos e até então não alcançados pela educação básica municipal.

Em 2008, o ingresso por concurso público em uma rede municipal de ensino, nos anos finais do ensino fundamental, permitiram conhecer na prática o currículo apostilado e, diga-se, um material totalmente prescritivo ao determinar os conteúdos, a metodologia e avaliação, por meio de provas prontas e possíveis de serem impressas através de uma plataforma virtual com acesso por meio de senha para cada docente. O material padronizado, especificamente em língua portuguesa condicionava textos e atividades com objetivo de proficiência e preparação para a prova Brasil. As atividades de formação, condicionados ao treinamento do uso do material, traziam discursos de qualidade do material apostilado para o alcance de resultados e indicativos na plataforma virtual, de planos de aula prontos para serem aplicados, recurso esse bastante reforçado pelos formadores aos professores, principalmente das áreas de língua portuguesa e matemática.

Na escola, a percepção sobre o uso do material apostilado pelos colegas era evidente, porém foi possível identificar que a pesquisa por outros conteúdos, ou mesmo a complementação de atividades, além das apostilas circulavam nas horas de planejamento. Pessoalmente, essa experiência foi bastante conflituosa em termos profissionais, em que os dias foram tensos e o desenvolvimento das aulas com o uso da apostila bastante desafiadores, desestimulando na maioria das vezes a autoria e autonomia docente. As decisões pelo não uso da apostila por alguns dias, acabaram ocasionando o questionamento dos pais e cobranças da equipe de coordenação da escola, devido ao investimento do setor público na aquisição do material, reforçados pela ideia dos resultados na educação. Por vezes, as reuniões no espaço escolar, ao discutir sobre os resultados das avaliações bimestrais ou mesmo da Prova Brasil, elencavam responsabilizações aos professores sobre seu empenho e competência no desenvolvimento das práticas pedagógicas. A percepção desse tempo de escola possibilitou inúmeras observações, conflitos e poucos movimentos que identificassem nos professores o questionamento sobre o material, muitas vezes, sentia-me estranha e impotente diante dos comentários sobre o currículo apostilado, como também em outras, o conformismo dos professores e até satisfação pelo material apostilado, eram evidentes.

Após essa experiência em sala de aula na rede municipal de ensino, em 2009 houve o convite para fazer parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, junto a coordenação do ensino fundamental, 6º ao 9º ano. Entre os desafios nesse novo contexto de trabalho seria a organização de um planejamento com as coordenações das escolas, na possibilidade de retirada do material apostilado e atribuir um trabalho de reflexão e discussão sobre o currículo. Atenta a esse propósito que parecia ser possível, imediatamente foram realizadas reuniões com os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no sentido de ouvi-los em suas demandas sobre o ensino, o currículo, formação e práticas.

Na decisão do contexto escolar, os professores dos anos iniciais decidiram pela retirada do material apostilado e a inserção de práticas a partir de um currículo que propiciasse a autonomia do professor na escolha do material apropriado para o desenvolvimento e aprimoramento de suas aulas, ao contrário, os anos finais entenderam que o material apostilado era importante para a aprendizagem porque os alunos estavam utilizando o mesmo contexto que existia nas escolas particulares

(aqui os professores não percebiam que o material apostilado das escolas particulares era diferenciado em conteúdos e metodologias), entendiam que a formação pelo sistema apostilado atendia uma política de reflexão sobre novas práticas e, por fim, que esse material contribuía com o planejamento dos professores e traziam, de certa forma, melhores resultados nas avaliações padronizadas e no IDEB. Esta decisão que partiu dos professores, portanto, deu continuidade ao uso de um sistema apostilado do 6º ao 9º ano, momento pelo qual relembra-se, de frustração, impotência e uma percepção também, que entre 2006 a 2009, o uso frequente de apostilas havia condicionado os professores a concordarem que o uso do material traria melhores resultados nos índices de avaliação, o que de fato, até 2012, não aconteceu.

Essa experiência junto a Secretaria Municipal de Educação proporcionou vivências excessivamente desafiadoras e ao mesmo tempo frustrantes que envolveram diretamente o material apostilado. Apesar da articulação de outros projetos que visavam a formação, visitas às escolas, reuniões com professores e constante encontros com as coordenações, o momento mais difícil foi participar de um pregão para a escolha do material apostilado. O cenário de participação era a presença do pregoeiro que acompanhava um lance de valores sobre o preço das apostilas, ofertadas pelo representantes financeiros dos sistemas apostilados (na época participaram os sistemas de ensino Maxi e Aprende Brasil, do grupo Positivo) e a noção de que o menor preço, venceria. Presenciar, permanecer e compactuar desse momento em que o currículo é literalmente 'leiloado' em uma mesa de negociações e que o menor preço garante o fornecimento do material a uma rede municipal de ensino, é decepcionante para qualquer profissional que entende o currículo como uma construção, reflexão e práticas que consideram a autonomia do professor no uso de um material, ou não.

Percebia-se então a partir desse momento, que havia uma necessidade pessoal e profissional plena, na busca de formação e pesquisa, para entender mais e melhor sobre as concepções que envolvem o currículo no espaço escolar. Em 2010, esse espaço aconteceu, a partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, na linha de pesquisa em Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, sob orientação da professora Doutora Jorcelina Elisabeth Fernandes. O tema de estudo

foi justamente sobre a política de currículo apostilado da rede municipal de ensino em que atuava, com o objetivo de compreender como os professores trabalhavam com esse material. Os estudos teóricos centravam-se nas contribuições de Stephen Ball, envolvendo questões norteadas pela possibilidade de “reinterpretação” desse material apostilado. A partir de entrevistas realizadas com professores de diferentes disciplinas, os resultados da pesquisa mostraram que os professores, na maioria das vezes, reinterpretavam esse material, utilizando outras fontes de pesquisa, ou mesmo atribuíam significados a sua formação na graduação, nos espaços de planejamento e desenvolvimento de projetos no contexto escolar, com seus pares. A questão principal desse processo é que os professores entendiam, mesmo condicionando à docência um currículo prescritivo, ainda assim, espaços de autonomia sobre o ensino, fazem parte das decisões dos professores, quando fecham suas salas de aula e ali nesse espaço, organizam, planejam e executam as suas práticas.

#### **4.2 Contextualizando a Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso**

A contextualização da rede estadual de ensino de Mato Grosso traz considerações sobre a política dos Ciclos de Formação Humana, como diretriz orientadora da política educacional da educação básica, desde 2001. A elaboração dessa política teve como referencial a necessidade de rompimento com a cultura de evasão e reprovação escolar, como também, a busca por uma educação de qualidade. Situar essa proposta que, de alguma forma direcionou as intenções do Estado de reforma na educação e resultados nas avaliações, constitui-se como parte importante nessa reflexão. Em 2015, um novo governo assume o estado de Mato Grosso, intensificando discursos de reforma na educação, por meio de uma política de resultados no sentido de acompanhar e aprimorar o seu desenvolvimento econômico. Em 2016, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT então realiza a contratação de parcerias público-privadas para cumprir o que havia já instituído no plano de governo. Assim, a rede estadual passa por um processo de

adequação e preparação ao desenvolvimento e aplicação do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT e uma política de avaliação estadual, através da ADEPE/MT. Os apontamentos situam um processo atual de continuidade/descontinuidade da política dos Ciclos de Formação Humana, porém interpelados pelo PEIP/MT e ADEPE/MT. Interessa aqui, portanto, identificar os percursos percorridos, seja em intenções, objetivos, justificativas e discursos legitimados com perspectivas de melhoria da qualidade do ensino, tendo como principal foco, resultados.

Reconhecer, refletir e analisar ações de uma política educacional, segundo Ball (2016) requer algumas pretensões que envolvem a capacidade não apenas de observação, mas perguntar-se “o que esta política quer dizer?; o que ela está dizendo?; o que nós devemos fazer?; e, por quem ela é realizada?”. A política dos Ciclos de Formação Humana, tornou-se diretriz da educação básica na rede estadual de Mato Grosso, a partir do ano 2001. Como documento norteador dessa política, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, nesse mesmo ano publicou um documento norteador<sup>55</sup> da política educacional dos Ciclos, com o objetivo de orientação e esclarecimentos da proposta, que teve como principal objetivo “alavancar a melhoria da qualidade da educação dos estudantes da rede estadual.” (SEDUC/MT, 2001).

Na escola, a passagem de um regime seriado para ciclado demandou nos anos seguintes inúmeras e importantes discussões, com o objetivo de compreensão da política e ao mesmo tempo o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas demonstrando os efeitos dessa prática no contexto escolar. Em 2002, o Conselho Estadual de Educação emitiu um parecer orientativo<sup>56</sup> especificando algumas impressões sobre essa política e, em 2012 decorridos 10 anos de atuação da política dos ciclos, o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP concluem um referencial<sup>57</sup> de análise sobre a política dos Ciclos, a partir das práticas desenvolvidas na escola decorridos 10 anos dessa política. Esses

---

<sup>55</sup> MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender, ser e fazer. Seduc, Cuiabá, 2001.

<sup>56</sup> PARECER ORIENTATIVO 298/02. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. Disponível em [www.cee.mt.gov.br](http://www.cee.mt.gov.br)

<sup>57</sup> REFERENCIAIS DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS ORGANIZADAS EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA NO ESTADO DE MATO GROSSO. Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público no Estado de Mato Grosso – SINTEP/MT, 2012. Disponível em [www.sintep.org.br](http://www.sintep.org.br)

documentos, na verdade, trazem importantes contribuições no sentido de tentar responder às questões sobre os significados dessa política no contexto da prática, as intenções expressas na reforma e como ela é entendida pela escola. Essa conferência realizada pelo SINTEP traz em suas concepções as vozes da escola sobre a realidade prática de um currículo por Ciclos, os desafios de uma avaliação por progressão, em que conseqüentemente, reconsidera questionamentos com relação a não possibilidade de reprovação.

Alguns apontamentos importantes nesses documentos identificam que os Ciclos cumpriram com as intenções do estado pela reforma do ensino e que essa forma de organização curricular também foi estruturada no sentido de eliminar a reprovação, elevando os índices das avaliações. Para a Secretaria de Estado da Educação, articuladora e orientadora da proposta, “o currículo organizado por ciclos contribui efetivamente para a superação do fracasso escolar” (SEDUC/MT, 2001:p.21), *os professores atribuíram muitas dúvidas e questionamentos sobre a proposta da escola ciclada, considerando inúmeras dúvidas sobre sua aplicabilidade contexto da prática, sua não participação na construção das diretrizes que orientam a sua efetivação e, principalmente, as formas de progressão as quais condicionam a não reprovação de alunos com extremas dificuldades.*

No documento da escola ciclada, o orientativo da SEDUC/MT encaminhado às escolas estaduais aparecem algumas justificativas sobre a escolha dessa proposta. Dentre algumas delas, a partir do ano 2000 o Mato Grosso passa por um intenso fluxo migratório em várias regiões, em que cidades são criadas e há um aumento significativo populacional com pessoas vindas de várias regiões do país aliado a um forte desenvolvimento econômico do estado, sendo o agronegócio sua fonte principal de riqueza. Essa demanda incitou novos rumos para a educação estadual uma vez que o currículo não atendia principalmente a uma diversidade cultural presente no estado, como também “elevados índices de repetência (19,5%) e evasão escolar (14,9%), alcançando em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar” (SEDUC/MT, 2001:p.12). Seguindo essa lógica “fez-se necessário criar condições concretas para que as mudanças pudessem alcançar a melhoria da qualidade do ensino” (SEDUC/MT, 2001: p.13).

Em 1997 as escolas desenvolvem o Ciclo Básico da Aprendizagem - CBA, centrado na mudança do regime seriado para uma proposta de sistema ciclado. O acompanhamento dessa proposta realizada pela SEDUC/MT de 1997 a 1999 mostrou “flexibilidade na organização do ensino, sucesso escolar, revisão da prática pedagógica, [...], implantação de uma nova prática avaliativa, resgatando no ensino fundamental, um trabalho pedagógico de qualidade e eficiência” (SEDUC/MT, 2001:p:13). Quanto ao trabalho docente é preciso “intervenções adequadas organizadas pelo coletivo de professores do Ciclo para garantir o avanço do educando, com adoção de materiais alternativos, adoção de currículos escolares significativos para cada ciclo” (SEDUC/MT, 2001:p.23). Por isso, o “sucesso dessa proposta curricular busca o envolvimento de todos os profissionais da escola, no sentido de que se co-responsabilizem pelo processo de ensino-aprendizagem dos educandos” (SEDUC/MT, 2001:p.27). O documento ainda destaca o acompanhamento da SEDUC/MT nesse processo de prática dos Ciclos nas escolas, por meio de espaços de formação, reuniões com os pais e “capacitação” (SEDUC/MT, 2001: p.27) para professores e funcionários.

O parecer orientativo emitido pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso, em 2002 objetivou uma análise sobre a proposta pedagógica de organização curricular por Ciclos, observando algumas questões sobre o encaminhamento da política às escolas em que “não houve uma evolução da implantação, de modo a permitir que as escolas que já haviam aderido pudessem ter um período de avaliação antes de sua expansão definitiva para toda a rede” (CEE/MT, 2002: p.6). O Conselho Estadual de Educação em 2000 já havia recomendado a necessidade de acompanhamento da SEDUC/MT, dessa experiência no sentido de verificar os movimentos de compreensão da escola sobre a política dos Ciclos, sugerindo a participação nesse mesmo ano de 349 escolas e, em 2001, 395 escolas. Não seguindo essas orientações, a SEDUC/MT “estendeu o programa dos Ciclos para 535 escolas estaduais, atendendo 309.911 alunos e formação para 15.270 professores [...]” (CEE/MT, 2002: p.7). Diante destas questões, o Conselho posicionou-se diante da SEDUC constatando que “o sujeito de decisão quase sempre é a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC” (CEE/MT, 2002: p 7).

Quanto a formação de professores ainda o parecer posiciona-se com dúvidas sobre a sua prática “serão 40 horas semanais? Semestrais? Todos os anos? Comportaria propostas de alternativa no plural ou se destinaria ao convencimento, à adesão, à propaganda, à coerção, ou mais gravemente, à coerção? (CEE/MT, 2002: p 7). Percebe-se um desencontro de ideias e ações claramente identificado no documento do Conselho sobre a estrutura e organização da política, partindo da SEDUC/MT às escolas estaduais. Em determinado ponto do parecer fica explícito por parte do Conselho, que não há um regime de colaboração, na construção da proposta dos Ciclos, entre o CEE/MT e a SEDUC/MT “valeria a pena investigar se esse ‘nós’ é um grupo de pessoas, instituições ou apenas um pronome. Será que existe colaboração sistemática do CEE/MT para a educação no Estado?” (CEE/MT, 2002: p.9). Não há uma congruência de ideias ou mesmo clareza nas informações conforme especifica o parecer do CEE/MT, ao contrário, as recomendações relacionadas à inserção dessa política na escola, de forma gradativa, tampouco foram levadas em consideração pela SEDUC/MT, por isso, a centralidade da decisão e ação coube ao órgão central com características gerencialistas bastante presentes.

O CEE/MT, conforme o documento, rejeita essa prática e também coloca em evidência como principal preocupação, os encaminhamentos relacionados ao entendimento da política por parte dos professores, intensificando a necessidade de formação para compreensão da política dos Ciclos. Há uma ideia clara de rejeição sobre essa estrutura de formação, elevando a preocupação sobre como essas políticas de reforma são entendidas pelas escolas, quando não há clareza sobre o envolvimento dos professores nessa proposta, podendo ocasionar uma rejeição na forma como a mesma é conduzida e a falta de participação da escola, no contexto de decisão e construção da política, pode trazer sérios efeitos sobre a sua evolução no espaço escolar. “A ideia de rejeição é frequente quando não há congruência entre a mensagem ou ideia nova e as convicções existentes ou quando não há compatibilidade entre ambas (LESSARD, 2016: p.86). O CEE/MT entende a importância da política dos Ciclos, porém questiona algo fundamental para efetivação de sua prática, a partir do envolvimento da escola no processo de inserção nessa lógica de reforma.

Ainda, os professores da rede estadual do Mato Grosso, no ano de 2012 organizaram através do Sindicato dos Professores – SINTEP/MT uma Conferência de avaliação das escolas estaduais organizadas em Ciclos ao qual denominaram de CONEC/MT também no sentido de “redesenhar” a política de currículo da rede pública, tendo como parâmetro de referência “as vozes presentes no chão da escola”. (CONEC/MT, 2012: p.2). Nesse documento, os professores trazem concepções de sua falta de participação na construção de políticas para a rede estadual, uma vez que entendem ser necessário considerar a consciência crítica, de construção, reflexão e práticas que são desenvolvidas nos espaços escolares. Esse documento sintetiza uma perspectiva de intervenção na política, por parte dos professores, no sentido de avaliá-la, revê-la se for necessário, para garantir avanços nas políticas educacionais em Mato Grosso.

Os referenciais elaborados durante a conferência retratam a necessidade de maior participação da escola nos processos decisórios, no sentido de contribuir para os verdadeiros significados de práticas das políticas, sob o entendimento e participação dos professores. As concepções trazidas elaboram as impressões dos professores com relação à proposta de reforma, de um regime seriado para ciclado, para fins de melhoria na qualidade do ensino, por meio de parâmetros que eliminaram a repetência porque “se centram nos parâmetros de produtividade, de redução de custos e de regularização de fluxos, do ranqueamento de resultados de exames padronizados, com o único intuito de melhoria dos índices estatísticos” (CONEC/MT, 2012: p.5).

Essas questões envolvem as inserções reflexivas dos professores sobre as intenções de reforma do Estado, com relação às políticas educacionais, mostrando nunca estarem atentos e alheios às decisões que chegam às escolas. Os discursos, muitas vezes, legitimam o papel dos professores, como sendo “protagonistas ou obstáculos da reforma” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2007: p.531), as políticas que chegam às escolas, procuram não considerar o importante papel dos professores, para que seu entendimento e prática sejam possíveis, “há uma desqualificação teórica e política dos professores” (p.531), não há interesse pela participação deles nos movimentos de construção e decisão da política, a ideia de oposição dos professores frente às políticas eleva os limites de sua participação, porque

certamente irão opor-se, principalmente, aos processos de regulação aos quais serão condicionados.

Estudos de Shiroma & Evangelista (2007: p.533) tratam exatamente de aspectos sobre a “governamentalidade da educação pública”, em que políticas gerencialistas elevam à regulação sobre o trabalho dos professores e discursos elevam à responsabilização pelo sucesso ou fracasso da política, “destaca-se a política de profissionalização, não por seu potencial de elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes” (OZGA, 2001). A conferência produz um referencial de participação dos professores frente às decisões em políticas educacionais e sua capacidade de identificar os movimentos da escola frente à política dos Ciclos. O contexto da prática possibilita movimentos de “interpretação e tradução da política” (BALL, 2016), de compreensão e sentidos dados à política nas práticas e realidades as quais as escolas estão contextualizadas.

A reforma do Estado frente aos propósitos de inserção da política dos Ciclos na rede estadual de ensino foram construídos e constituídos, percebe-se, na intensa participação dos professores nesse processo de evolução, somente através de contextos de prática nas escolas. Ao longo do tempo, os documentos expressam as dificuldades de compreensão dessa política no contexto da prática, pelo qual, os espaços de formação fragilizados ou mau organizados não deram conta, aliados às diferentes realidades das escolas, através de problemas estruturais ou mesmo pedagógicos. Conforme manifestações iniciais expressas nesse referencial, a Conferência de avaliação da política dos Ciclos, organizada pela classe docente revela a necessidade de “dar voz aos professores” sobre as impressões da política e seus efeitos no espaço escolar. Este documento constitui-se como movimento de reinterpretção da política, porém ainda muitos problemas são identificados na prática para que de fato a mesma se concretize, considerando propósitos de interpretação e tradução, bem como a necessidade constante voltada à formação de professores.

Estudos de Mainardes (2009) contribuem trazendo uma revisão de literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil evidenciando aspectos aos quais mais têm sido enfatizados, bem como problemas e limitações dessa política

em seus contextos de prática e compreensão dos professores, principalmente sobre o rompimento da cultura da reprovação. Este estudo selecionou livros, capítulos de livros, dissertações e teses construídas de 1987 a 2006 em que as principais contribuições dessas pesquisas consideram

A complexidade da implementação da política por envolver mudanças no sistema de promoção dos alunos; a importância do envolvimento dos professores no processo de formulação, implementação e avaliação das políticas; a questão de infraestrutura das escolas e as condições de trabalho docente, com maior suporte aos alunos, professores e escolas; distanciamento entre o discurso oficial e o que se efetiva, de fato, no contexto da prática, através de movimentos de reinterpretação, principalmente de acordo com os traços culturais, condições objetivas e subjetivas e, a importância da gestão educacional a fim de que a política seja de fato efetivada. (MAINARDES, 2009: p.10)

Atualmente, a política dos Ciclos ainda é uma realidade na rede estadual de Mato Grosso articulado, a partir de 2016 com o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT e uma política de avaliação estadual, o ADEPE/MT. A articulação dessas propostas começaram suas discussões no ano de 2015, período pós-eleitoral e se efetivaram em 2016, através da contratação de parcerias público-privadas que construíram e desenvolveram essas propostas junto às escolas estaduais.

Novamente, a inserção de uma política de resultados na rede estadual de Mato Grosso reforçam as intenções do Estado de reforma na educação, centradas na melhoria da qualidade do ensino, por meio de uma cultura de eficiência, eficácia, inovação pedagógica e avaliação. Esses discursos estão identificados no plano de governo que assumiu o governo do estado de Mato Grosso, em 2015 e reforçados pela SEDUC/MT, no anseio de uma política para a rede estadual centrada em resultados. Para reforçar esses interesses, a vinda da Falconi – consultores de resultados e do CAED/UFJF de Minas Gerais enquanto parcerias público-privadas, possibilitaram identificar nesses projetos forte características neoliberais, gerencialistas e de performatividade, assim, interpelando a gestão, o currículo e trabalho docente, bem como reconfigurando as políticas educacionais, fatores esses que serão apontados no decorrer das análises.

Em janeiro de 2015, tomava posse o novo governador do estado de Mato Grosso eleito pelo Partido Democrático Brasileiro – PDT em coligação com demais partidos<sup>58</sup> e dispostos a um plano de governo que priorizasse mudanças para o estado. O documento “Um plano de governo para mudar Mato Grosso”<sup>59</sup> apresentou cinco eixos principais de atuação como proposição de suas ações para a melhoria das políticas públicas a serem desenvolvidas de 2015 a 2018. O eixo relacionado à educação teve como foco principal “Educar para transformar e Emancipar [...], onde se materializam as nossas aspirações e ideias para oferecer educação de qualidade à nossa gente” (PLANO DE GOVERNO/MT, 2014: p.5). Nessas proposições eram evidenciados as formas de articulação para as melhorias, revelando intenções de sua aplicação por meio da participação de outras entidades, inclusive parcerias público-privadas. Vale ressaltar ainda que no campo das políticas educacionais estão disponibilizadas informações importantes sobre as intenções de desenvolvimento da educação, utilizando como um dos referenciais teóricos de apoio, as concepções de Darcy Ribeiro relacionados ao fracasso escolar.

O respectivo Plano de Governo traz como entendimento que, nos últimos anos, há uma verdadeira desvalorização da educação básica e tecnológica no estado de Mato Grosso “cerca de 780 escolas estaduais, 430 mil alunos e 36 mil profissionais da educação não assumiram uma postura vigilante pela melhoria da qualidade do ensino e, nesse caso, é preciso uma leitura crítica sobre as verdadeiras causas e problemas do sistema educacional” (PLANO DE GOVERNO/MT, 2014: p.21). A percepção através desse discurso revela intenções sobre o alcance da qualidade e já aponta as possíveis fragilidades do sistema educacional em termos de posição no ranqueamento nacional, “Mato Grosso é o 5º estado brasileiro com maior índice de reprovação no ensino médio, segundo o Instituto de Pesquisas Educacionais do MEC/2012.” (PLANO DE GOVERNO/MT, 2014: p.22). Como este plano de governo busca em seu discurso de prática instalar e fomentar ideias empreendedoras, no sentido do Estado constituir-se como empreendedor, as implicações de sua estrutura deficitária no campo educacional, são entendidas pela “deformação da própria estrutura do Estado como gestor” (p.22), no caso apontam-

---

<sup>58</sup> PP – DEM – PSDB – PSB – PPS – PV – PTB – PSC – PSDC – PRP – PRB – PSL.

<sup>59</sup><http://www.rdnews.com.br/eleicoes-2014/em-65-paginas-plano-de-taques-traz-5-eixos-estruturantes-confira-metas/55956>

se questões sobre a ingerência do Estado sobre as políticas educacionais que não aliam-se ao forte desenvolvimento econômico, portanto, há um entendimento de incompatibilidade entre economia e educação. Surgem assim, perspectivas de “mudanças” (p.23), interpretadas como possibilidades de reforma sobre a educação com objetivos claros que envolvem a melhoria da qualidade do ensino aliado à resultados.

Considerando a situação real em que se encontra o sistema e as unidades educacionais, tornam-se necessárias mudanças a partir de uma nova gestão administrativa e pedagógica que se comprometa com uma educação com qualidade social, inovação, valorização dos profissionais da educação, acessibilidade, inclusão social, participação da comunidade e melhores oportunidades para geração de trabalho, emprego e renda, não só para aqueles que estudam e militam na educação, mas para toda a comunidade. (PLANO DE GOVERNO/MT, 2014: p.22)

Essas concepções de mudanças identificadas no documento apresentam indicativos de reforma na política educacional considerando a possibilidade de “implantação de políticas públicas de educação infantil, assim como um Programa de Qualidade para o Ensino Fundamental voltado aos municípios; avaliação da Educação Profissional Pública para ampliação da melhoria da qualidade do ensino e, implantar um programa de Avaliação Institucional Estadual – Índice de Desenvolvimento da Educação em MT.” (p.29). Essas ações portanto desdobraram-se na inserção do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT e na política de avaliação estadual por meio da ADEPE/MT.

O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT, instituído em 14 de abril de 2016, por meio da Portaria nº 161/2016/SEDUC/MT constitui-se de um Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais – PROFTAAE e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Escola – NDPE, em substituição à Sala do Educador<sup>60</sup>. O processo de elaboração,

<sup>60</sup> A Sala do Educador é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/MT por intermédio dos CEFAPROs. Esse projeto articula-se a partir de **princípios** voltados à cultura de estudo em grupo e formação a partir de uma perspectiva reflexiva, tem por **finalidade** a capacitação de professores e funcionários no próprio local de trabalho aproveitar o contexto onde as atividades pedagógicas acontecem (sala de aula, biblioteca, pátio) e as relações do coletivo de professores, alunos, funcionários e, têm como eixos o fortalecimentos da formação de professores e funcionários e instituir um espaço de aprendizagem de todos os profissionais da educação. Dissertação de Mestrado de Cristiana de Campos Silva do Programa de

implementação, execução e avaliação do PEIP/MT é de responsabilidade da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – SUFP/SEDUC/MT, com o objetivo de alcançar as metas da política e qualificar a escola básica. Na escola, através do NDPE, a gestão e o trabalho docente ficam responsáveis pelos estudos e pesquisas, além do desenvolvimento de projetos de intervenção, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, a fim de superar as dificuldades diagnosticadas e potencializar essas aprendizagens. A coordenação pedagógica da escola é responsável pelos encaminhamentos do NDPE, através da participação do professor regente<sup>61</sup>, articulador<sup>62</sup>, do laboratório de aprendizagem, professor integrador, coordenador de área, responsáveis pelas ‘intervenções’ junto aos alunos. Já, a coordenação do PROFTAAE é de responsabilidade da direção escolar. A partir dos enfoques do PEIP/MT, a formação continuada é “realizada pelas instituições formadoras (escolas e centros de formação e instituições de ensino superior) e agentes formadores, na forma de cursos, palestras, oficinas, supervisão, etc” (PEIP/MT, 2016: p.41). O desenvolvimento profissional tem seu foco

Nos processos de levantamento de necessidades de aprendizagem, na superação das dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, na participação dos professores, na definição da ação de intervenção pedagógica, nos conteúdos concretos a serem apreendidos (novos conhecimentos, novas capacidades, competências e habilidades), nos contextos de aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional. O desenvolvimento profissional é um processo contínuo e dinâmico voltado para a melhoria das práticas profissionais, com vistas a promover mudanças educativas e benefícios de aprendizagem dos estudantes, aprendizagem profissional e da comunidade escolar. (PEIP/MT, 2016: p. 41).

Dentre outras atribuições relacionadas ao monitoramento da execução da política nas escolas, os CEFAPROs – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica<sup>63</sup> também acompanham a “coleta, sistematização, registro, análise e interpretação de dados, que permite conhecer de forma concreta

---

Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, sob orientação da Professora Doutora Heloísa Salles Gentil, Cáceres/MT, 2014.

<sup>61</sup> O Professor Regente responsável por uma turma e trabalha todas as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar e coletiva (SEDUC/MT, 2001: p.59)

<sup>62</sup> O Professor Articulador trabalha com grupos de alunos provenientes de fases do ciclo da Superação que apresentam dificuldades de aprendizagem e necessidade de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com a sua necessidade. (SEDUC/MT, 2001: p.62)

como e em que medida as ações planejadas ocorrem, visando o alcance de objetivos, de modo a replanejar quando necessário e a contextualizar e explicar os resultados obtidos” (PEIP/MT, 2016: p.41). Os CEFAPROs, portanto, a partir do PEIP/MT passam a acompanhar e monitorar a construção dos Projetos de Intervenção Pedagógica das escolas, inclusive, manifestando parecer final sobre a estrutura, organização e desenvolvimento dessas práticas na escola, sempre com objetivo de melhoria dos resultados de aprendizagem. De centros de formação e discussões sobre as práticas pedagógicas, passam a exercer uma função de monitoramento e regulação à distância sobre a construção dos projetos de intervenção, emitindo parecer final favorável, ou não, sobre a qualidade dos projetos, todos visando resultados sobre as aprendizagens e avaliações.

Outro documento a partir da portaria foi designado às escolas, na forma de “Orientativo para a Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola” considerando que

A reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT) e do Programa de Gestão para Resultados em Educação, dentre outros, está sendo determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP, o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. (SEDUC/MT, 2016: p.41).

Com relação a ADEPE/MT que se constitui como uma política de avaliação na rede municipal de ensino, o documento expõe

Em relação à avaliação, neste ano, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC/MT, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED da Universidade Federal de Juiz de Fora desencadeou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE/MT como ação estratégica, que objetiva produzir

---

<sup>63</sup> Instituído pela Lei nº 8.405 de 27 de dezembro de 2005 tem por finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino. O quadro de pessoal dos CEFAPROs é composto por servidores da carreira dos profissionais da educação básica da SEDUC/MT, na função de diretor, coordenador de formação continuada, secretário e de cargo de professor, designados por portaria.

e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e proporcionar aos gestores dados para a formulação, o monitoramento e reformulação de políticas educacionais. (SEDUC/MT, 2016 p.41).

Portanto, a política educacional da rede estadual de ensino em Mato Grosso constitui-se na inserção de uma política de resultados para a educação, como uma das metas de alcance da qualidade do ensino por meio de projetos que sofreram influências de parcerias público – privadas e foram reforçadas pelo Estado, em suas intensões de reforma. O PEIP/MT, como uma projeto de intervenção pedagógica, recebeu influências da Falconi – consultores de resultado<sup>64</sup>, na forma de intervir nas práticas pedagógicas dos professores, instituir uma política de formação e desenvolvimento profissional com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem, alcançando melhores índices educacionais, portanto, a meta foi de qualificar a educação básica interpelando a gestão, currículo e trabalho docente nesse processo. A ADEPE/MT, como uma política de avaliação estadual, em parceria com o CAED/UFJF aplicou no mês de março do ano de 2016, provas para diagnosticar a proficiência em língua portuguesa e matemática de 160.214 alunos em 469 escolas urbanas, 12 de educação do campo e 2 unidades quilombolas, no 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e, 1º e 2º ano do ensino médio. As provas tinham como objetivo avaliar a capacidade de leitura, escrita e interpretação, análise e resolução de problemas matemáticos.

A Falconi – consultores de resultados e o CAED/UFJF ocasionaram sérias interferências, tanto da política de intervenção nas práticas pedagógicas, quanto da avaliação estadual, considerando ainda uma política de currículo em plena continuidade, dos Ciclos de Formação Humana. O Estado reforça o PEIP/MT e a ADEPE/MT, interpelando a gestão, por meio do monitoramento e regulação, o currículo a partir da intervenção nas práticas pedagógicas voltadas à resultados na

---

<sup>64</sup> A Secretaria de Estado de Educação, como contratante e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A., como contratada, através do processo nº 128713/2016 e termo de referência 43/2016 realiza a contratação de empresa especializada em prestação de serviços de consultoria, com experiências de consultorias em grandes organizações a obterem resultados excepcionais através da implementação do método de gestão para resultado desenvolvido pela Fundação Falconi, atendendo a 50 unidades escolares da Rede Estadual Pública de Mato Grosso, através da SEDUC/MT, no valor de R\$ 5.940.000,00 (cinco milhões novecentos e quarenta mil reais) com inexigibilidade de licitação, conforme artigo 25, incisos II, artigo 13, inciso VI da Lei 8.666/93, que dispõem ser inexigível a licitação para contratação de serviços técnicos, de natureza singular, com profissionais ou empresas de notória especialização, para treinamento e aperfeiçoamento de pessoal.

aprendizagem e o trabalho docente, na formação e desenvolvimento profissional, no sentido de interpretar e analisar dados sobre os resultados das avaliações padronizadas, construindo um planejamento de intervenção em suas práticas, para melhoria da qualidade da educação.

Nessa contextualização da rede estadual de ensino, consideramos a trajetória da política educacional de Mato Grosso em seus diferentes momentos de reforma na educação básica. Em 2001, a inserção da política curricular dos Ciclos considerou a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, diminuindo a defasagem idade-série e promovendo a progressão continuada como forma de avaliação. Os professores, em suas múltiplas dificuldades de entendimento sobre a complexidade prática dos Ciclos manifestaram concepções sobre a não participação na discussão e construção dessa política, nas deficiências na formação para que de fato a política viesse a contribuir com a melhoria do ensino, além do entendimento depois de 10 anos de sua articulação na rede pública estadual, ainda existirem inúmeras dúvidas e deficiências nos contextos escolares e a necessidade de ampliação dessas discussões no contexto da escola e junto à comunidade escolar. A ênfase nessas discussões centrou-se, em 2012, quando da realização da Conferência de Avaliação dos Ciclos, promovido pelo Sindicato dos Professores de Mato Grosso, os efeitos já eram sinalizados em questões que envolviam o currículo e a avaliação, bem como a necessidade de fortalecimento da formação dos professores, com espaços de reflexão e atuação na política.

Em 2016, novas decisões passam a fazer parte da política educacional da rede pública estadual e, novamente as perspectivas de reforma são evidentes já a partir do plano de governo proposto e que depois do período eleitoral veio a se configurar na educação. Na centralidade de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino que acompanhasse o desenvolvimento econômico de Mato Grosso, os primeiros discursos voltados à reforma da educação, a perspectiva de melhoria de resultados, configura-se por meio do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT e da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE/MT, políticas essas direcionadas à intervenção pedagógica sobre a gestão, o currículo e trabalho docente e a inserção de uma política de avaliação estadual com base nas análises sobre os resultados das aprendizagens, principalmente, em língua portuguesa e matemática.

### **4.3 Redes de Influência na Política Educacional de Mato Grosso – Falconi Consultores de Resultados e o CAED/UFJF**

A Falconi Consultores de Resultados e o CAED/UFJF configuram-se como as parcerias público-privadas presentes na rede pública estadual de ensino em Mato Grosso, desde 2015. Essas parcerias funcionam como verdadeiras redes de influência sobre a política educacional em Mato Grosso e outros estados, através de um portfólio de projetos que contemplam políticas de resultados e avaliações padronizadas. Apresentar os projetos e algumas áreas de atuação dessas empresas que representam o mercado educacional não faz parte da centralidade dessa pesquisa, porém, conhecer a oferta de serviços compreende conhecer as finalidades de suas propostas integradas em uma lógica de quase-mercado na educação, com sérias consequências para a educação como um todo. As interpelações tem reconfigurado as políticas educacionais, a partir de atravessamentos baseados na busca de resultados, muitas vezes, interferindo nas discussões e reflexões sobre em que base se constroem às aprendizagens e as práticas pedagógicas. Os Estados têm buscado confirmar seus propósitos de reforma, centrando nessas parcerias público-privadas decisões sobre políticas públicas que seriam de sua própria responsabilidade, a maioria delas baseadas em práticas gerencialistas e de performatividade sobre o trabalho docente. Há nessas políticas, uma centralidade de treinamentos, intervenções para corrigir práticas e resultados, a aplicação de métodos empresariais, que nada contribuem com a educação, considerando ainda, recursos públicos destinados ao pagamento desses projetos, aos quais possibilitariam melhores condições de trabalho às escolas e à formação dos professores.

### 4.3.1 Falconi – consultores de resultados

A Falconi<sup>65</sup> teve origem na Fundação Cristiano Ottoni<sup>66</sup>, na Universidade Federal de Minas Gerais, que iniciou o movimento da Qualidade Total, na década de 80, com ajuda dos japoneses da denominada *Juse – Japanese Union of Scientists and Engineers*<sup>67</sup>. Em 1984 o empresário conhece, no Japão, os sistemas de gestão do país e passa a adotar essas técnicas empresariais no Brasil nas empresas Cosipa, Eletrometal, Gerdau, Vale, Arcellor, CSN e Embratel. A partir de 1990 foram treinados técnicos dessas empresas a fim de adotarem essas abordagens de gestão japonesas. Em 1998 foi criada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial – FDG prestando consultoria em várias empresas no Brasil, com foco em resultados. Em 2001 o governo federal contrata os serviços da Falconi para integrar o comitê gestor de crise energética, estabelecendo metas que vinham na conta de luz de cada cidadão brasileiro, para economia de energia. Em 2003 é fundado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial - IDG, especializada em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil que, no ano de 2012 passa a ser chamada de Falconi Consultores de Resultados. Em 2015 é criada a Falconi Educação com projetos voltados à resultados educacionais.

A Falconi Educação<sup>68</sup> tem como Diretor Presidente Wilson Risolia Rodrigues<sup>69</sup>, o *slogan* em seu portfólio tem como foco “Transformar a Educação para a Educação Transformar o Brasil” e tem por objetivo a gestão de instituições públicas e privadas na educação básica e ensino superior, cumprindo compromissos e formulando metas para a educação, uma cultura de resultados com expertise em gestão e educação. A seguir, o (Quadro 4) apresenta as abordagens dos projetos desenvolvidos pela Falconi Educação, constituindo os principais projetos na área

---

<sup>65</sup> <https://www.falconi.com>

<sup>66</sup> Fundada em 1974, é uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, tendo como instituidores professores da Escolas de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. Especializada na gestão de projetos, especialmente nas áreas das engenharias. <http://www.fco.org.br>

<sup>67</sup> Consolidada em 1962 tem o objetivo de promover estudos sistemáticos necessários para o avanço da ciência e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento da cultura e da indústria. Centrada no controle de qualidade das empresas, voltados à tecnologia. Atua no campo da Gestão da Qualidade Total. <http://www.juse.or.jp>

<sup>68</sup> <https://www.falconi.com/educacao>

<sup>69</sup> Sócio na Falconi Consultores de Resultados e foi Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

educacional, considerando que essa transformação contempla ações cuja finalidade está voltada à resultados, através de ferramentas de gestão, definidas através do controle, da regulação e a intervenção direta na escola.

Na apresentação do (grafo 4) a partir de uma pesquisa realizada no site da Falconi – consultores de resultados é possível identificar alguns dos Estados pelos quais seus projetos têm sido vinculados, observando-se uma procura centrada principalmente no alcance do padrão de qualidade da educação, por meio de *avaliação padronizada e políticas voltadas ao baixo desempenho do padrão de resultados da avaliação*. O método PDCA, através do uso de ferramentas gerenciais que procuram diagnosticar o foco dos problemas de aprendizagem tem sido bastante usado pela Falconi nos seus projetos espalhados pelo Brasil, num processo de elaboração de metas e estratégias que venham a corrigir as deficiências dos resultados educacionais, intervindo principalmente na gestão e trabalho docente, por meio de intervenção sobre as práticas pedagógicas.

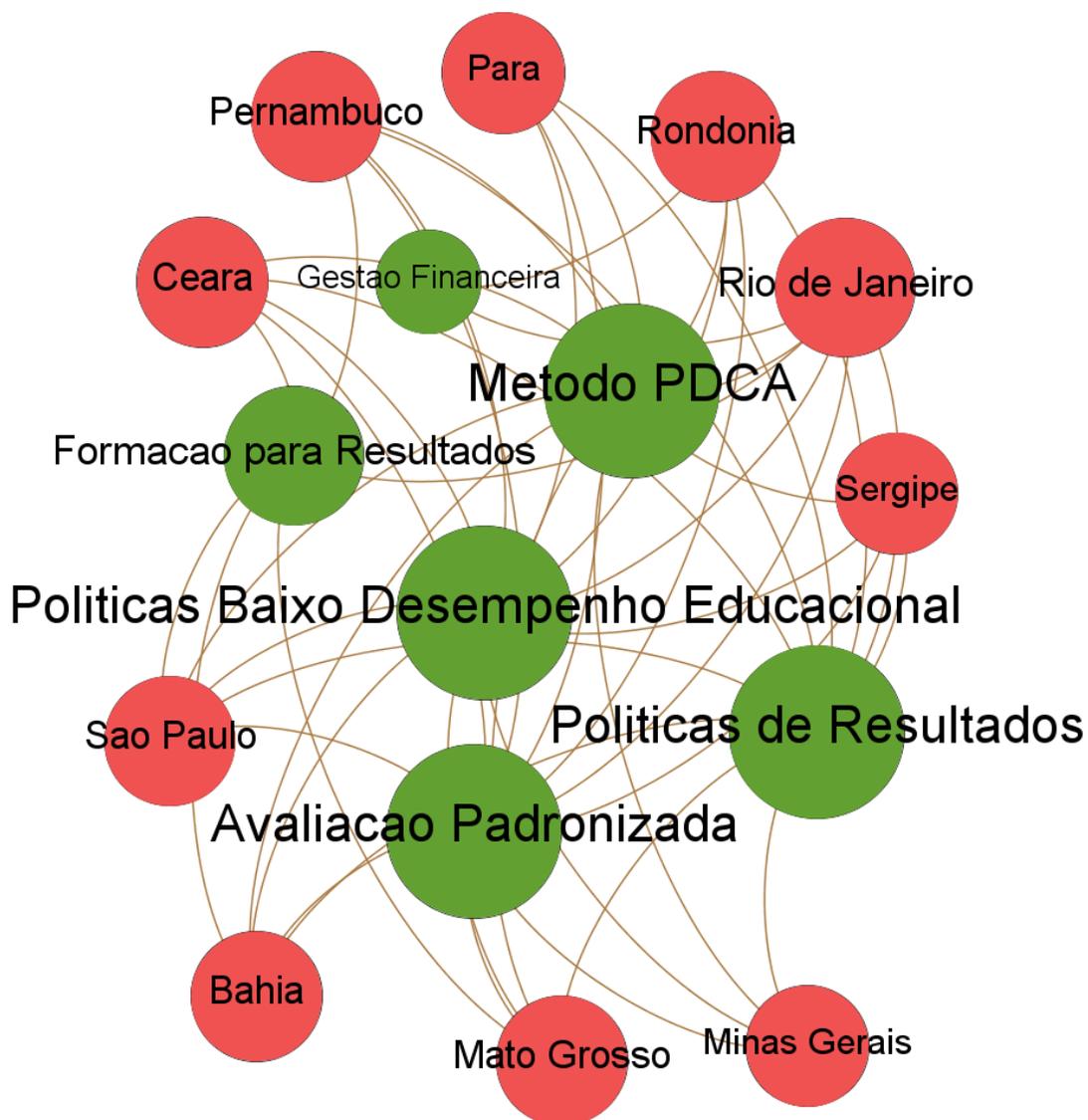
O método PDCA funciona como a linha de montagem de uma fábrica, para cada etapa há uma meta a ser cumprida e caso sejam detectados problemas quanto ao não cumprimento de uma ou mais metas, o monitoramento identifica nessa linha de montagem, onde está o problema, se na forma de trabalho da gestão, organização do currículo ou nas práticas docentes. As plataformas tecnológicas que controlam as práticas docentes e regulam as atividades do currículo podem ser aplicadas, como uma forma de correção de fluxo, ao que entende-se uma vez superado, podem evoluir para atingir as metas estabelecidas e trazer resultados à educação.

#### **Quadro 4: Falconi Educação – Abordagem dos Projetos**

<b>Ações Estruturantes</b>
Estruturação de avaliações padronizadas, currículo e correção de fluxo
<b>Método de Gestão Falconi</b>
Método PDCA – é um ciclo composto por etapas a serem cumpridas pela organização para que ela aprenda a conduzir sozinha a sua própria gestão. Compõe-se de “act” – elaboração de metas e padronização de práticas; “plan” - identificação de problemas da organização, as causas fundamentais a fim de traçar um plano de ação; “do” – plano em prática com apoio a execução das ações planejadas; “chek” – acompanhamento das ações planejadas e verificação se as metas foram atingidas.
<b>Incentivos Educacionais</b>
Elaboração e execução de programas de reconhecimento e incentivo para os principais agentes do processo educacional.
<b>Zonas de Educação Prioritárias</b>
Proposição de políticas específicas para regiões de baixo desempenho educacional e/ou de perfil socioeconômico críticos.
<b>Estruturação de Formação</b>
Modelos de formação para profissionais das redes de ensino.
<b>Marcos Regulatórios</b>
Identificação e proposição de marcos regulatórios necessários para a institucionalização das políticas e sustentabilidade dos resultados.
<b>Tecnologia da Informação</b>
Ferramenta tecnológica para controle e acompanhamento de resultados.
<b>Gestão Financeira</b>
Conhecimento técnico em educação e de mercados de capitais para propor soluções financeiras para governos e empresas de educação.

Fonte: site Falconi Consultores de Resultados – ano 2017

**GRAFO 4: Abordagens de Projetos em Alguns Estados do Brasil**



Fonte: site Falconi Consultores de Resultados – ano 2017

Especificamente tendo como foco o estado de Mato Grosso, os serviços contratados da Falconi – consultores de resultados buscam a formação para resultados, conforme o (grafo 4), por isso o PEIP/MT se caracteriza como uma política de intervenção nas práticas pedagógicas porque busca resultados sobre o currículo e trabalho docente, a fim de potencializar as aprendizagens. Outros Estados também aderiram a essas práticas e políticas buscando, cada vez mais, essas parcerias com o objetivo de melhores resultados para a educação, porém, voltados a uma padronização de ações gerenciais que não contribuem com a educação porque não aproximam-se de uma perspectiva de formação, reflexão sobre as práticas, nem tampouco conduzem à resultados satisfatórios, a aplicabilidade de sistemas de monitoramento, bem como o uso de métodos tecnicistas, em sua maioria, não condizem com a realidade das escolas e as práticas as quais têm sido construídas para o ensino e as aprendizagens. A escola não pode funcionar como uma empresa, ela têm seus próprios princípios e concepções sobre o conhecimento, a formação, o currículo, as práticas e a própria gestão, caracterizando-se assim, por práticas gerencialistas e de performatividade, condicionando a escola seguir padrões pré-estabelecidos por meio de projetos dessas consultorias, legitimados em discursos e projetos de qualidade para obter resultados.

O contrato celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A, assim denominada a Falconi – consultores de resultados consta no Diário Oficial de Mato Grosso, publicado em 14 de abril de 2016 teve como foco de trabalho

Contratar empresa especializada em prestação de serviços de consultoria, com experiência em consultorias nas grandes organizações a obterem resultados excepcionais através da implementação do método de gestão para resultados desenvolvido pela Fundação Falconi, atendendo a 50 unidades escolares da rede estadual de ensino de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. (DOEM, 2016).

O valor global do contrato foi de *R\$ 5.940.000,00 (cinco milhões, novecentos e quarenta mil reais)* para uma estrutura de trabalho da Falconi – consultores de

resultados que esteve centrada no Projeto de Estudos de Intervenção Pedagógica – PEIP, estruturado em diferentes etapas: *a) cronograma de estudos coletivos nas escolas da rede estadual com temáticas e bibliografias encaminhadas sobre Projeto de Intervenção e Avaliação Educacional; b) Processo de construção e execução do PEIP/MT com registros reflexivos sobre as leituras realizadas e a construção do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica por escola, da rede estadual.*

Na etapa de desenvolvimento de estudos com base nas bibliografias encaminhadas às escolas da rede estadual, com temática sobre projeto de intervenção e avaliação educacional, os professores sob orientação e acompanhamento da coordenação pedagógica escolar, realizaram estudos durante as horas atividades. Ao final desses encontros denominados de formação e desenvolvimento profissional, os docentes foram solicitados a responder de forma crítica, com base nas referências estudadas, sobre as necessidades de aprendizagens diagnosticadas dos estudantes, a partir dos resultados das avaliações algumas questões, como

O que é avaliação educacional? Para que serve? Quais formas de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas da escola? Como avaliar para favorecer os processos de aprendizagem? Como avaliar para diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante? O que é pesquisa-ação? Para que serve? Como se faz? O que é projeto de intervenção pedagógica? Para que serve? Como se faz? A avaliação educacional, a pesquisa ação e o projeto de intervenção pedagógica podem contribuir para a melhoria da educação? Porquê? Como? (PEIP/SEDUC/MT, 2016: p.42)

O estudos dessas temáticas serviram de subsídio para a elaboração do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica, produzido após a análise dos resultados das avaliações aplicadas pelo CAED/UFJF, na ADEPE/MT, aliadas ainda as demais avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Prova Brasil, ANA, ENEM, etc. Na elaboração do PEIP/MT, seu principal objetivo seria atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, contemplando três ações: *a) estudos gerais; b) planejamento da intervenção pedagógica; c) intervenção na regência e socialização dos avanços em seminários após um semestre de execução do projeto.* Esta última etapa seria um momento em

que as escolas fariam seus seminários internos, avaliando a atuação docente frente ao desenvolvimento do PEIP/MT, bem como a necessidade de algumas correções a partir do que não foi possível avançar ou obter resultados.

No processo de construção e execução do PEIP/MT, o acompanhamento, formação e monitoramento das atividades estiveram sob responsabilidade dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs da rede estadual de Mato Grosso. Para isso, a realização de formações para os professores de língua portuguesa e matemática a fim de apropriarem-se dos resultados das avaliações da ADEPE/MT, das coordenações pedagógicas escolares no acompanhamento da elaboração do PEIP/MT, foram essenciais. Nessa etapa, cada professor foi solicitado a elaborar as ações de intervenção de sua disciplina a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o intuito de superação das dificuldades dos alunos. A orientação foi de que cada professor deveria se reunir para o planejamento das ações de intervenção, organizando um cronograma de estudos específicos com as temáticas comuns às suas necessidades de aprendizagem, para então realizar as intervenções. Na sequência, os professores foram também orientados a realizarem um encontro mensal para fins de socialização do projeto de intervenção, para fins de avaliar os resultados obtidos e as estratégias necessárias para corrigir ações que visem unicamente cumprir com as necessidades diagnósticas a partir dos resultados das avaliações, cujo objetivo é o desempenho dos estudantes. Por fim, o PEIP/MT então seria encaminhado ao CEFAPRO para análise e final aprovação.

**Tabela 1: Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT - Estrutura do Projeto**

<b>Identificação</b>	<b>Nome da Escola</b> <b>Nome do Coordenador Pedagógico</b> <b>Nome do Diretor Escolar</b>
Introdução	Fazer a introdução do PEIP de forma geral, descrever qual sua composição, destacando que o seu enfoque será o estudo e desenvolvimento de ações de intervenção para atender às necessidades de aprendizagem dos professores e dos estudantes. (No máximo 1 página)
Justificativa	Justificar a relevância do PEIP para a formação e desenvolvimento profissional com vistas à melhoria das aprendizagens dos estudantes e professores. (No máximo 2 páginas).
Objetivo Geral	Descrever de uma forma genérica o que se pretende com o PEIP. O objetivo deve ser descrito com o verbo no infinitivo. (No máximo 1 parágrafo).
<b>AÇÃO 1 – ESTUDOS GERAIS</b>	
Objetivos Específicos	Descrever o que se pretende ou que será estudado de forma concreta à cerca de cada temática de estudos do PEIP. O objetivo deve ser descrito com o verbo no infinitivo.
Cronograma de Estudos	Esse cronograma deve apresentar as datas e as temáticas propostas para o estudo no 1º semestre.
Participantes	
<b>AÇÃO 2 – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
Identificação	Docente: Disciplinas: Turmas:
Determinação de Situações - Problema	Descrever os problemas que precisam ser solucionados com os estudos e as intervenções pedagógica; turmas a serem atendidas; exposição da análise das necessidades de aprendizagem e superar e as aprendizagens a serem potencializadas; identificar qual é o problema que indica necessidade de superação ou potencialização das aprendizagens dos estudantes. Identificar quais estudantes necessitam de intervenção complementar para superar as dificuldades de aprendizagem. Qual a necessidade de aprendizagem de cada estudante a ser potencializada.
Objetivos Específicos	Indicar os objetivos concretos a serem alcançados com as ações de intervenção pedagógica.
Fundamentação Teórica	Apresentar de forma fundamentada a teoria educacional que servirá de base para alcançar os objetivos propostos.
Métodos e Materiais	Descrever que métodos, técnicas e recursos serão utilizados na intervenção pedagógica para superação das necessidades de aprendizagem dos alunos e/ou potencialização das mesmas
Cronograma de Intervenção	Esse cronograma deve apresentar as datas, e objetos de aprendizagem (habilidades, capacidades) que servem de base para a intervenção.
Referências	Listar as referências citadas no texto do PEIP e as utilizadas para a execução das ações de intervenção, em conformidade com as normas da ABNT.

#### 4.3.2. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF

Com interesse nas informações sobre o CAED/UFJF, esse centro de avaliação, configura-se como uma instituição centrada na construção de políticas de avaliação com a principal função de diagnosticar o padrão de desempenho em língua portuguesa e matemática das redes estaduais e municipais que contratam os seus serviços e, especificamente voltado ao setor público. Conforme informações no seu site<sup>70</sup> o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED está vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais e tem como principal função *operacionalizar, elaborar e desenvolver programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento dos estudantes das escolas públicas*. Além disso o CAED/UFJF cria e promove cursos de qualificação, formação e aprimoramento aos profissionais da educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas, como o SisLAME – Sistema de Administração e Controle Escolar. O objetivo principal do CAED é oferecer dados e informações úteis capazes de subsidiar as ações de melhoria da qualidade da educação e equidade nas oportunidades educacionais. *Possui cinco unidades de atuação: unidade de avaliação; unidade de pesquisa; unidade de formação; unidade de sistemas de gestão; unidade de administração*. O (Quadro 6) apresenta a estrutura e os serviços dessas unidades.

---

<sup>70</sup> <http://institucional.caed.ufjf.br/>

**Quadro 5: Unidades de Atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF**

<b>Unidade de Avaliação</b>
<p>O CAED/UFJF é especializado em avaliação diagnóstica, entendida como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem, que tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes com vista à organização dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as situações identificadas. O objetivo dessa avaliação é identificar características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características, colocando aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada em uma sequência de aprendizagem, o que permite a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado. Com esse tipo de avaliação previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas. Portanto, as informações obtidas podem auxiliar as redes de ensino bem como as unidades escolares, a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levem os alunos a atingir novos patamares de conhecimento, os resultados servem para explorar, identificar, adaptar e predizer acerca das competências e aprendizagens dos alunos.</p>

### Unidade de Pesquisa

A unidade de pesquisa baseia-se em quatro programas de pesquisa autônomos e articulados entre si, que cobrem os principais objetos e processos relacionados à atividade fim do CAED. Cada programa é responsável pela operação dos projetos de pesquisa submetidos e aprovados pelo conselho do CAED e sob a responsabilidade de um ou mais pesquisadores associados. Os projetos de pesquisa se vinculam a cada programa com os respectivos coordenadores, pesquisadores e bolsistas. Eles são responsáveis pela produção e promoção dos eventos que tornam públicos os resultados das avaliações feitas pelo CAED. Os quatro programas de pesquisa são:

**Programa I - Avaliação, Currículo e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica:** reflexões sobre os conteúdos curriculares e as matrizes de referência nas quais se baseiam os testes. Essa reflexão tem como dimensão latente o desenvolvimento cognitivo dos alunos das escolas públicas brasileiras. Analisa os resultados quantitativos das escolas, baseado nas escalas de proficiência, aliada à análise qualitativa pedagógica considerando os desafios pedagógicos que serão enfrentados em sala de aula. Soma-se a isso as reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores e gestores responsáveis pela organização do espaço escolar em prol do avanço da qualidade em educação.

**Programa II – Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais:** trata do aprimoramento tecnológico e estatístico dos procedimentos de cálculos das proficiências. É responsável pela validação estatística dos indicadores adotados pelo CAED bem como a proposição de novas medidas, índices e escalas; tendo em vista informar cada vez melhor o gestor público sobre o processo de tomada de decisões educacionais estratégicas.

**Programa III: Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública:** baseia-se na pesquisa em larga escala, aplicada à gestão educacional e à tomada de decisões, produz indicadores de educacionais de rendimento (fluxo), condições de oferta do trabalho docente, produção de informações fidedignas capazes de instruir a avaliação da políticas públicas, análises de modelos de gestão de avaliação de sistemas de ensino e produção de dados e análises mais próximas à escola, notadamente relacionadas à gestão escolar, procedimentos mais eficazes, eficientes e socialmente produtivos, modelos, tipos de resultados relacionados, além do desenvolvimento profissional dos atores escolares, em especial, educadores e gestores.

### Unidade de Formação

Desenvolve cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* (mestrado) e *latu sensu* (especialização) e cursos de aperfeiçoamento para secretários, gestores, especialistas e dirigentes com o objetivo de criar estratégias efetivas que busquem a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação pública. As linhas de pesquisa compreendem: *modelos instrumentos e medidas educacionais; avaliação, currículo e desenvolvimento profissional de gestores e professores da educação básica; gestão avaliação e reforma da educação pública; equidade, políticas e financiamento da educação pública*. O curso tem a duração de dois anos, organizados em semestres, composto por 45 horas de atividades à distância através da *plataforma moddle*, ao longo de 4 períodos de 4 meses e nos meses de julho a janeiro as atividades são desenvolvidas no campus da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, em tempo integral. Na elaboração da dissertação<sup>71</sup>, a proposta é o desenvolvimento de um Plano de Ação Educacional, tendo por foco alguma questão relevante da prática do gestor, para a qual seja oportuno dar um tratamento cuidadoso, baseado em algum diagnóstico com fundamento empírico.

### Unidade de Sistemas de Gestão

Desenvolve e implanta sistemas de gestão de unidades e redes de ensino, com o objetivo de modernizar o gerenciamento e proporcionar condições para formular, realizar e monitorar programas de ensino ajustados às necessidades dos alunos e das escolas.

### Unidade de Sistemas de Gestão

Desenvolve e implanta sistemas de gestão de unidades e redes de ensino, com o objetivo de modernizar o gerenciamento e proporcionar condições para formular, realizar e monitorar programas de ensino ajustados às necessidades dos alunos e das escolas.

Fonte: Site CAED/UFJF – ano 2017

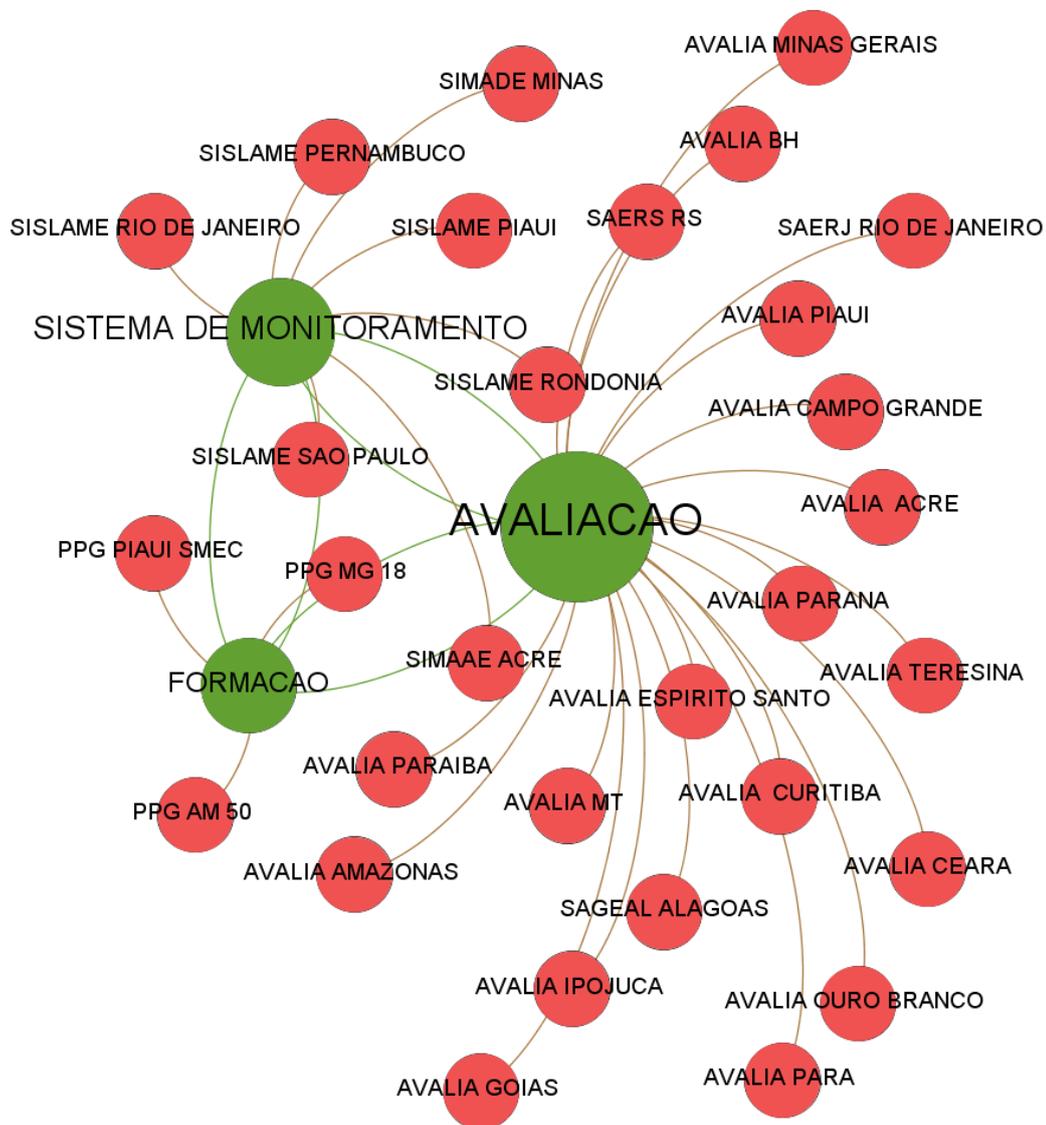
<sup>71</sup> <http://www.mestrado.caeduff.net/proposta-curricular-2017-atual>

**Quadro 5.1: Programas do CAED/UFJF em alguns Estados Brasileiros – Valores Financeiros Efetuados**

AVALIAÇÃO/FORMAÇÃO/SISTEMAS DE MONITORAMENTO	Valor de contratos em R\$
<b>AVALIA CEARA</b>	<b>105.660.610,80</b>
<b>SAERJ RIO DE JANEIRO</b>	<b>28.719.224,88</b>
SISTEMA DE MONITORAMENTO DE MINAS GERAIS	18.486.313,72
AVALIA GOIAS	15.947.131,35
AVALIA ESPIRITO SANTO	15.400.000,00
AVALIA BH	13.939.992,14
AVALIA IPOJUCA	11.994.874,02
AVALIA PARANA	8.840.581,56
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO – MINAS GERAIS 18 VAGAS	8.721.394,76
AVALIA AMAZONAS	8.215.051,33
AVALIA PARA	7.082.008,71
AVALIA MINAS GERAIS	6.795.903,63
AVALIA TERESINA	6.065.683,54
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO - AMAZONAS 50 VAGAS	4.299.990,45
<b>ADEPE MT</b>	<b>3.706,545,63</b>
AVALIA CURITIBA	3.154.513,84
SAERS RS	2.296.000,00
AVALIA ACRE	2.247.216,20
SISTEMA DE MONITORAMENTO DO PIAUI	2.183.092,40
AVALIA PARAIBA	1.657.601,88
AVALIA CAMPO GRANDE	1.164.146,86
AVALIA PIAUI	891.864,33
SISTEMA DE MONITORAMENTO DO ACRE	769.446,00
AVALIA OURO BRANCO	341.562,06
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	96.904,38

Fonte: relatórios financeiros CAED/UFJF - 2012 a 2016

**GRAFO 5: Programas do CAED/UFJF em alguns Estados Brasileiros**



Fonte: relatórios financeiros CAED/UFJF de 2012 a 2016.

O (quadro 5) e (grafo 5) apresentam informações referente aos estados que têm contratado os serviços do CAED/UFJF para fins de diagnósticos das redes públicas e ensino estaduais e municipais, por meio da inserção de políticas de avaliação permanente. Dentre os três focos de atuação através do sistema de monitoramento, formação que contempla o programa de pós-graduação a nível de mestrado em avaliação, e a política de avaliação permanente com diagnósticos e provas aplicadas nos estados e municípios, a percepção sobre a maior procura, ainda centra-se na avaliação, em que vários estados brasileiros têm optado pela contratação dos serviços do CAED/UFJF, com gastos públicos expressivos em avaliações padronizadas.

Com relação ao Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC celebrou convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF para a execução da ADEPE/MT. Conforme Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, em 11 de fevereiro de 2016, o objeto desse convênio refere-se a

Contratação de instituição com reconhecida experiência na área de Avaliação Educacional, com quadro de pessoal especializado e com experiências exitosas comprovada na Avaliação Externa de Larga Escala (AELE), para executar a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso - ADEPE-MT, nas turmas de 2º, 4º, 6º, 8º ano do ensino fundamental, 1º e 2º ano do ensino médio” (DOEMT, 2016).

O valor global pago por esse convênio foi de R\$ 3.706.545,63 (*três milhões, setecentos e seis mil, quinhentos e quarenta cinco reais e sessenta três centavos*), inclusive com dispensa de licitação<sup>72</sup>. A estrutura de trabalho disponibilizada ao estado de Mato Grosso por meio do CAED/UFJF foi organizada em uma página da web ([www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net)), contendo informações sobre as *matrizes de referência da avaliação, os padrões de desempenho exigidos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, os resultados das avaliações aplicadas, tanto por*

---

<sup>72</sup> A dispensa de licitação está prevista no artigo 24 da Lei 8.666/93 que regulamenta o artigo 37, inciso XXI, Constituição Federal, instituindo normas para licitações e contratos da Administração Pública. É a possibilidade que uma administração pública tem de celebrar um contrato sem passar por licitação.

*escola, como por aluno, uma coleção de revistas pedagógicas voltadas à gestão escolar, ao sistema de avaliação, como também de língua portuguesa e matemática voltadas aos anos do ensino fundamental e médio aos quais foram aplicadas às provas para a avaliação diagnóstica.* Estão ainda disponibilizadas na respectiva página uma material de formação da ADEPE/MT, aplicadas nos dias 2 e 3 de março de 2016 e outra de apropriação dos resultados da avaliação diagnóstica, nos dias 18 e 19 de maio do mesmo ano.

As *matrizes de referência* indicam as habilidades que se deseja avaliar nos testes aplicados da ADEPE/MT. Essas matrizes de referência relacionam os conhecimentos e habilidades para cada etapa de escolaridade, detalhando o que será especificamente avaliado e divididas em tópicos aos quais agrupam um conjunto de habilidades, indicadas pelos descritores que possuem afinidade entre si. Os descritores também fazem parte das matrizes de referência e constituem as habilidades que serão avaliadas por meio de itens que compõem os testes de avaliação em larga escala. Esses itens são questões utilizadas nesses testes de avaliação em larga escala e se caracterizam por avaliar uma única habilidade, indicada por um descritor da matriz de referência do teste, composto pelo “*enunciado – a questão; suporte – as imagens; o comando – habilidades que se deseja avaliar; os distratores – as alternativas e o gabarito com a alternativa correta*” (CAED/UFJF, 2016: p. 17)

Os *padrões de desempenho* constituem uma caracterização das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes de determinada etapa de escolaridade, em uma disciplina ou área de conhecimento específica. Esses padrões de desempenho estão classificados em: “*muito abaixo do mínimo – exige uma ação pedagógica intensiva por parte da escola; básico - processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades que correspondem à etapa de escolaridade; adequado – desenvolvimento de habilidades essenciais por parte dos alunos; desejável – estudantes que apresentam desempenho além do esperado*” (CAED/UFJ, 2016: p. 22). Nesse padrões de desempenho estão implicadas orientações às escolas da rede estadual, conforme os resultados da ADEPE/MT, por exemplo, no caso de um baixo desempenho os alunos devem passar por um processo de recuperação, com planejamento docentes a partir das dificuldades identificadas a partir dos resultados da avaliação. Caso identificado padrão de

desempenho básico, atividades de reforço para os alunos, são orientadas pelo CAED/UFJF aos professores em nível proficiente indica-se a continuidade de atividades que possam estimular ainda mais a melhoria das atividades e, num padrão acima do básico a indicação é propor atividades desafiadores, para que o aluno “mantenha o interesse pela escola no sentido de aprimorar ainda mais os seus conhecimentos” (CAED/UFJF, 2016: p.23).

Em 2016, quando as provas da ADEPE/MT foram aplicadas pelo CAED/UFJF na rede estadual de Mato Grosso, foram previstos a participação de 156.099 alunos, alcançando um índice de 88,1% totalizando 127.680 alunos que realizaram os testes em língua portuguesa e matemática. Abaixo pode-se observar os resultados da ADEPE/MT, divulgados na oficina para o tratamento dos resultados dessas avaliações.

**Tabela 2: ADEPE/MT – LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Etapa	Localização	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado	Estudantes Previstos	Estudantes Efetivos	Percentual de Participação
1º CICLO - 2º ANO	URBANA	542,1	110,0	Proficiente	10,0	25,0	34,8	30,1	10.427	9.124	87,5
1º CICLO - 2º ANO	RURAL	528,3	116,0	Proficiente	15,2	23,9	31,9	29,0	156	138	88,5
1º CICLO - 2º ANO	QUILOMBOLA	501,7	82,3	Proficiente	8,4	36,8	43,2	11,6	107	95	88,8
2º CICLO - 4º ANO	URBANA	603,2	121,3	Básico	44,9	15,4	28,9	10,7	14.540	12.965	89,2
2º CICLO - 4º ANO	RURAL	603,0	114,7	Básico	47,6	13,4	30,5	8,5	178	164	92,1
2º CICLO - 4º ANO	QUILOMBOLA	570,1	110,1	Abaixo do Básico	57,1	18,6	18,6	5,7	83	70	84,3
2º CICLO - 6º ANO	URBANA	197,9	49,7	Básico	18,8	34,0	31,3	15,9	21.987	19.529	88,8
2º CICLO - 6º ANO	RURAL	189,7	52,0	Básico	24,9	33,3	27,7	14,1	192	177	92,2
2º CICLO - 6º ANO	QUILOMBOLA	178,4	42,9	Básico	28,6	45,5	19,5	6,5	95	77	81,1
3º CICLO - 8º ANO	URBANA	214,3	50,0	Básico	23,4	33,9	30,9	11,8	28.987	25.195	86,9
3º CICLO - 8º ANO	RURAL	206,8	48,6	Básico	28,9	37,1	25,4	8,6	320	280	87,5
3º CICLO - 8º ANO	QUILOMBOLA	196,3	49,7	Básico	34,2	40,8	19,7	5,3	88	76	86,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	URBANA	223,4	47,7	Básico	34,5	49,9	13,9	1,8	45.297	34.157	75,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	RURAL	220,1	46,1	Básico	36,4	51,0	10,5	2,0	354	294	83,1
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	QUILOMBOLA	203,1	38,2	Básico	48,6	47,6	3,8	0,0	165	105	63,6
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	URBANA	242,6	47,6	Básico	20,5	52,7	23,2	3,6	31.142	23.901	76,7
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	RURAL	237,9	43,2	Básico	19,3	59,7	19,7	1,3	288	238	82,6
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	QUILOMBOLA	229,5	38,8	Básico	24,4	65,9	7,3	2,4	96	82	85,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR	URBANA	223,6	46,7	Básico	31,8	53,1	14,1	1,1	414	277	66,9
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR	URBANA	230,5	51,3	Básico	31,5	45,1	21,6	1,9	274	162	59,1
MÉDIO SEMESTRAL - 1º SEMESTRE	URBANA	208,6	43,7	Básico	46,6	44,8	7,6	1,1	436	277	63,5
MÉDIO SEMESTRAL - 3º SEMESTRE	URBANA	227,3	44,0	Básico	30,6	52,5	15,8	1,0	473	297	62,8

F

onte: Apostila CAED/UFJF – Oficina de Apropriação de Resultados - 2016

**Tabela 3: ADEPE/MT – MATEMÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO**

Etapa	Localização	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado	Estudantes Previstos	Estudantes Efetivos	Percentual de Participação
1º CICLO - 2º ANO	URBANA	542,1	110,0	Proficiente	10,0	25,0	34,8	30,1	10.427	9.124	87,5
1º CICLO - 2º ANO	RURAL	528,3	116,0	Proficiente	15,2	23,9	31,9	29,0	156	138	88,5
1º CICLO - 2º ANO	QUILOMBOLA	501,7	82,3	Proficiente	8,4	36,8	43,2	11,6	107	95	88,8
2º CICLO - 4º ANO	URBANA	603,2	121,3	Básico	44,9	15,4	28,9	10,7	14.540	12.965	89,2
2º CICLO - 4º ANO	RURAL	603,0	114,7	Básico	47,6	13,4	30,5	8,5	178	164	92,1
2º CICLO - 4º ANO	QUILOMBOLA	570,1	110,1	Abaixo do Básico	57,1	18,6	18,6	5,7	83	70	84,3
2º CICLO - 6º ANO	URBANA	197,9	49,7	Básico	18,8	34,0	31,3	15,9	21.987	19.529	88,8
2º CICLO - 6º ANO	RURAL	189,7	52,0	Básico	24,9	33,3	27,7	14,1	192	177	92,2
2º CICLO - 6º ANO	QUILOMBOLA	178,4	42,9	Básico	28,6	45,5	19,5	6,5	95	77	81,1
3º CICLO - 8º ANO	URBANA	214,3	50,0	Básico	23,4	33,9	30,9	11,8	28.987	25.195	86,9
3º CICLO - 8º ANO	RURAL	206,8	48,6	Básico	28,9	37,1	25,4	8,6	320	280	87,5
3º CICLO - 8º ANO	QUILOMBOLA	196,3	49,7	Básico	34,2	40,8	19,7	5,3	88	76	86,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	URBANA	223,4	47,7	Básico	34,5	49,9	13,9	1,8	45.297	34.157	75,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	RURAL	220,1	46,1	Básico	36,4	51,0	10,5	2,0	354	294	83,1
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	QUILOMBOLA	203,1	38,2	Básico	48,6	47,6	3,8	0,0	165	105	63,6
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	URBANA	242,6	47,6	Básico	20,5	52,7	23,2	3,6	31.142	23.901	76,7
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	RURAL	237,9	43,2	Básico	19,3	59,7	19,7	1,3	288	238	82,6
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	QUILOMBOLA	229,5	38,8	Básico	24,4	65,9	7,3	2,4	96	82	85,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR	URBANA	223,6	46,7	Básico	31,8	53,1	14,1	1,1	414	277	66,9
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR	URBANA	230,5	51,3	Básico	31,5	45,1	21,6	1,9	274	162	59,1
MÉDIO SEMESTRAL - 1º SEMESTRE	URBANA	208,6	43,7	Básico	46,6	44,8	7,6	1,1	436	277	63,5
MÉDIO SEMESTRAL - 3º SEMESTRE	URBANA	227,3	44,0	Básico	30,6	52,5	15,8	1,0	473	297	62,8

Fonte: Apostila CAED/UFJF – Oficina de Apropriação de Resultados - 2016

Os dados apresentados acima, nas (tabelas 2 e 3) referem-se aos resultados das disciplinas de língua portuguesa e matemática, conforme a aplicação dos testes da ADEPE/MT, na rede estadual, no ano de 2016. Nestas tabelas estão dispostos os dados sobre o desempenho e a participação dos estudantes nas avaliações. Sendo assim, nessas tabelas são apresentados a proficiência média, o desvio-padrão, o padrão de desempenho, o número de estudantes previstos para a realização dos testes, o número efetivo de estudantes participantes, o percentual de participação e a distribuição percentual de estudantes para cada padrão de desempenho. Todas essas informações foram divulgadas para todos os municípios participantes. Quanto aos elementos que compõem as (tabelas 2 e 3) aparece o percentual de estudantes que, dentre os que foram avaliados, estão em cada padrão de desempenho. No que se refere a participação foi previsto um percentual de estudantes participantes, por isso a constatação sobre esse item é que quanto maior o número de estudantes participantes, mais os dados se tornariam fidedignos, no sentido de intervir com políticas públicas de melhoria dos resultados da educação, porém, houve um número efetivo de estudantes no dia da realização da prova que não alcançou a totalidade. O padrão de desempenho exposto diz respeito a uma denominação dada a um conjunto de intervalos da escala de proficiência em que está alocada determinada proficiência média, já o desvio padrão é a medida de variação entre as proficiências individuais, ela representa a diferença de proficiência entre os estudantes avaliados. A proficiência média represente o grau ou nível de aproveitamento na avaliação. Todas essas categorias são definidas pelo CAED/UFJF nas avaliações e encaminhadas aos professores, para que posteriormente utilizem desses dados como indicativo na elaboração e execução do projeto de intervenção, especificamente aos docentes de língua portuguesa e matemática.

Diante disso, há uma perspectiva bastante consistente na atuação desses grupos que representam o mercado educacional por meio de parcerias público – privadas, evidenciadas nos resultados das avaliações padronizadas internas e a colocação, em termos de ranking, do Brasil, no PISA aliadas às preocupações sobre o crescimento e desenvolvimento econômico, que pode afetar a competitividade com outros países. Destina-se à educação e principalmente à pública, as

responsabilidades pelo crescimento do país. Os discursos sobre reforma têm sido constantes e enfáticos, agregado ao fato de uma aliança nacional, identificada no Todos pela Educação, representada pela sociedade civil e a iniciativa privada, reunindo iniciativas que confirmam a necessidade de uma transformação na educação brasileira, ao qual sabe-se, traduzida por políticas que influenciam estados e municípios a assumirem a busca por resultados eficazes. Porém, considera-se que os Estados têm assumido essa necessidade também, o fato de buscarem na iniciativa privada fórmulas e projetos pouco consistentes em termos de construção de uma política para educação, aliam-se aos discursos de eficácia e assumem políticas gerencialistas para o ensino público, autorizam as intervenções e incentivam políticas de avaliação. As parcerias público – privadas têm encontrado no Estado, um forte aliado que aumentam as possibilidades de atuação, as quais percebe-se não tem sido poucas. Há uma gama de ‘soluções de mercado’ percorrendo nossas escolas e estabelecendo metas para as aprendizagens, muitos se constituem em propostas perversas marcadas por políticas neoliberais.

A educação vem se tornando um grande e lucrativo negócio – “edu-business” (BALL, 2014: p.189), através da compra e venda de serviços educacionais, com identificadas rentabilidades (ver Grafo 5.1), onde o Estado descentraliza a sua atuação e abre caminhos para a iniciativa privada fixar projetos com propósitos e intenções bem claras “a educação como uma área de negócio é afetada por decisões estratégicas com o objetivo de aprimorar a vantagem competitiva, criar novas fontes de valor e melhorar o crescimento das receitas” (BALL, 2014: p.189).

O interesse na pesquisa sobre as parcerias público – privadas adentrando os espaços públicos com seus projetos, requer conhecer a política que permeia a ação dessas empresas, mas também, procurar “vasculhar” e “capturar” os contratos efetuados e os valores aos quais são destinados. O propósito dessa pesquisa procurou estabelecer um contato também com os relatórios financeiros emitidos tanto pelas empresas privadas, geralmente em períodos trimestrais, como nas instituições públicas através do portal da transparência, ou mesmo por meio de auditores que emitem parecer sobre as transações financeiras anuais, tanto nas empresas privadas, quanto instituições públicas. No entanto, chegar a essas informações não é tarefa simples, devido às dificuldades de identificação sobre o local em que se encontram esses relatórios e a desatualização dos mesmos, a falta

de disponibilidade de contratos que, quando localizados, estão incompletos, principalmente em termos de valores financeiros.

Ball (2014: p.190) os negócios que envolvem o mercado educacional podem ser vistos de duas formas, “integração vertical com mercados em relação ao currículo, à pedagogia e aos serviços de avaliação e mercados que envolvem desde a educação infantil ao ensino superior” e, de “integração horizontal afetando serviços profissionais e de gestão, serviços de informações e informações de negócios”. Ao identificar essas duas formas de mercado, a verticalização está presente na maioria daqueles que integram projetos dentro das escolas, de uma forma prescritiva e que elevam à precarização do trabalho docente, interferem no processo da gestão escolar, articulando propósitos e metodologias voltadas à ferramentas gerenciais. Quanto a horizontalidade, estão sendo fortalecidas redes que se interconectam em finalidades de resultados para a educação, interessadas em diferentes formas de regulação e, para isso, sistemas tecnológicos de controle têm sido os mais frequentes.

Diante disso, a Falconi Consultores de Resultados tem atribuído suas iniciativas ligadas mais aos aspectos de verticalidade sobre as escolas, ao intervir principalmente, nas práticas docentes, através da inserção de políticas gerencialistas e de controle, tanto sobre a formação, como em relação ao que chamam de desenvolvimento profissional, onde estão estabelecidas normativamente os percursos de trabalho, com foco em resultados, a serem trabalhados na escola em horários de planejamento. O professor, a partir dessas intervenções é subjetivado ao controle de todas as suas atribuições na escola, há uma regulação sobre as horas de trabalho desenvolvidas na escola, sobre o que faz, como faz e quais resultados são obtidos a partir de sua atuação na escola.

O CAED/UFJF, responsável pelo diagnóstico de redes estaduais e municipais que contratam seus serviços, utiliza de sistemas de avaliação capazes de capturar padrões e níveis de desempenho junto aos estudantes da rede pública, mensurado com foco nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, como se essas fossem as únicas disciplinas que compõem o currículo, porém são as únicas que importam às avaliações padronizadas. Atuando em vários estados (ver Grafo 5), através de inúmeros e milionários contratos onerosos aos cofres públicos (ver Grafo

5.1), aos quais diga-se poderiam contribuir de forma a prever a qualidade do ensino com formação, qualificação de professores e tantas outras possibilidades que envolvem as práticas pedagógicas com o uso de recursos tanto em materiais didáticos, quanto recursos tecnológicos, do que propriamente utilizar um único mecanismo de avaliação, centrado na padronização de provas e testes quantitativos, formatados em padrões de desempenho e graus de proficiência, contemplando unicamente essas disciplinas. Isso tudo compõe algumas questões sobre a propriedade nacional de bens e serviços para a sociedade, onde poderíamos pensar sobre o “Estado exercer o controle de políticas e regular os seus sistemas de ensino” (BALL, 2014: p.191). Ao que entende-se, o Estado movimenta-se cada vez mais à entrega dos serviços de sua responsabilidade, para a iniciativa privada, tanto no diálogo como na tomada de decisões.

Na verdade, essas redes que se compõem, há nelas uma prática neoliberal com severas críticas ao setor público, a fim de intermediar e fortalecer serviços lucrativos e transformar o Estado em um produtivo e lucrativo centro de negócio em educação. Atores para essas questões surgem cada vez mais na educação, interessados na oferta de soluções, movimentando-se em redes que se fortalecem e buscam espaços cada vez mais integrados nas decisões sobre políticas públicas. Percebe-se, cada vez mais, documentos que norteiam às políticas em educação, como um aglomerado de discursos sobre qualidade, nem sempre próximos da realidade sobre o que acontece nas escolas. Se há uma crise sobre a escola pública em termos de resultados, há uma crise também sobre o Estado com essas parcerias, os discursos estão desencontrado e ineficientes e as políticas educacionais cada vez mais incongruentes e com um viés mercadológica que não é capaz de capturar a necessidades das escolas e muito menos compreender as ações pedagógicas envolvidas na gestão, currículo e trabalho docente.

#### **4.4 Análises sobre o PEIP/MT e ADEPE/MT na Rede Estadual de Ensino – Reconfiguração na Política Educacional de Mato Grosso**

Esta Tese na verdade, vem desenvolvendo reflexões sobre a atuação de algumas parcerias público – privadas desde o seu início. Tem-se uma preocupação tanto pela abordagem a partir de um cenário nacional, quanto especificamente ao que ela se propõe, principalmente em analisar reconfigurações na política educacional de Mato Grosso, como um dos efeitos sobre a gestão, o currículo e trabalho docente da rede estadual de ensino, considerando ainda identificar características gerencialistas e de performatividade presentes nessas políticas que contemplam de forma categórica e reguladora, uma gestão por resultados.

A proposta aqui, é encaminhar essas análises a partir de uma perspectiva teórica, porém também nos desafios que compreendem uma análise por meio de grafos, desenvolvidos e aplicados na ferramenta Gephi, como uma forma de representação dessa política considerando de fato, quais seus projetos, objetivos, finalidades, propósitos e tantas outras concepções as quais adentram e interpelam as escolas, a gestão, os professores e toda comunidade escolar. Na perspectiva de entendimento a partir de uma nova proposta de leitura e análise sobre as políticas, entende-se, o Gephi proporciona através de grafos, diferentes e significativas respostas sobre o que os documentos manifestam nessas chamadas prescrições, bem como o grau de interpelação sobre a gestão, o currículo e trabalho docente.

Sobre e a partir dessa tomada de decisões e identificando os atores que dela fazem parte, sendo o Estado por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT juntamente com as parcerias público-privadas, Falconi Consultores de Resultados e o CAED/UFJF que compreendem desde as intenções de reforma na educação, à formulação das políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT, interessa capturar por meio de leitura e pesquisa nos documentos oficiais: *a) quais projetos fazem parte da política no sentido de compreender o que as mesmas querem da escola; b) como fica a composição da rede estadual quando da inserção dessas políticas no espaço escolar e quem é convocado a fazer parte dessa rede; c) identificar as interpelações sobre a gestão, currículo e trabalho docente, enquanto um dos efeitos dessas políticas sobre à escola; d) Identificar a reconfiguração da política*

*educacional, por meio das intenções de legitimar uma política de resultados atribuindo funções gerencialistas à escola e subjetivar os professores na plena responsabilização sobre o trabalho docente, principalmente através da performatividade.*

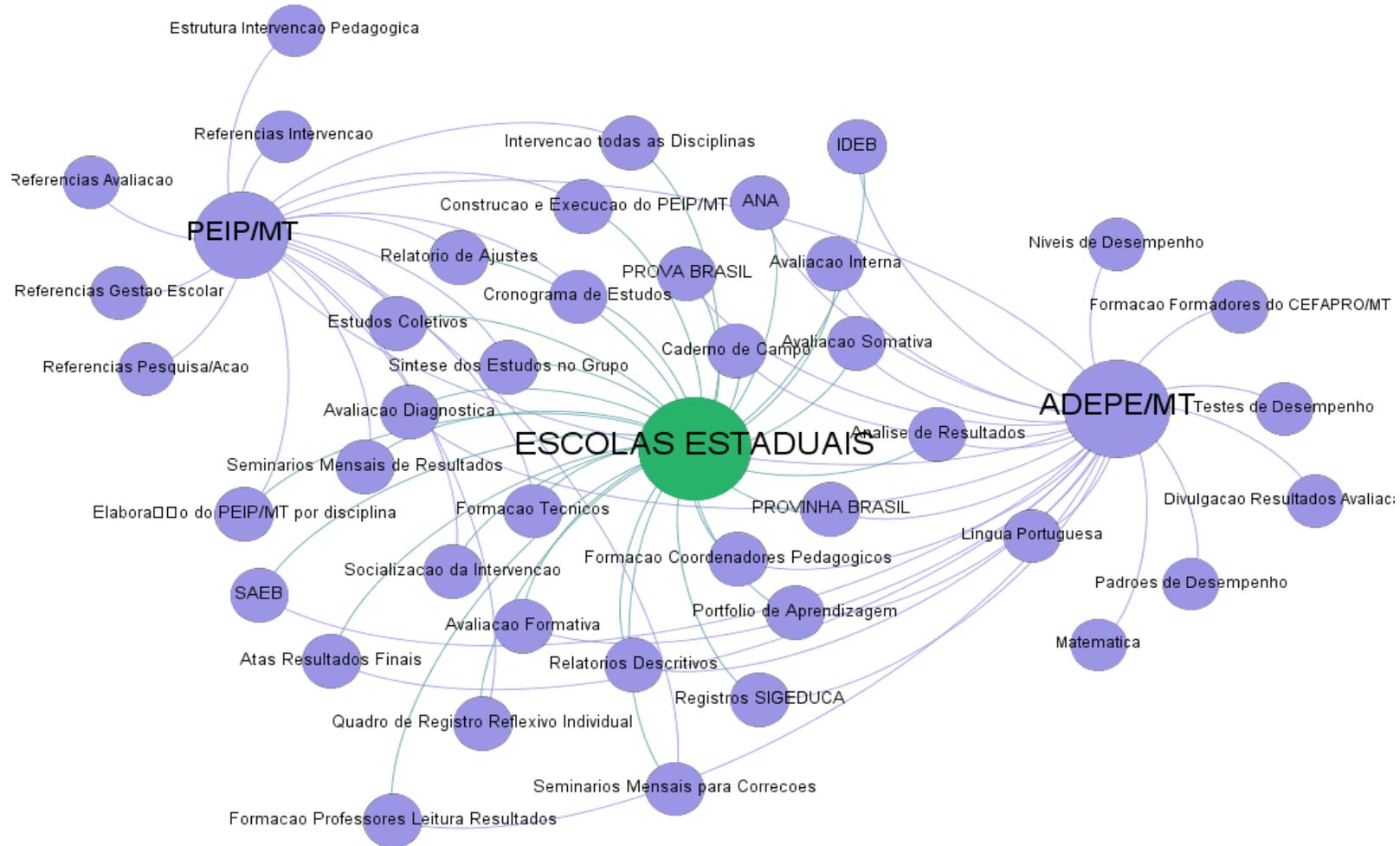
Quanto aos documentos oficiais, fazem parte dessa análise, a *Portaria 161/2016/SEDUC/MT* que institui a política de gestão de resultados, por meio do PEIP/MT e ADEPE/MT e a *Revista do Sistema de Avaliação* que contextualiza a política de avaliação diagnóstica na rede estadual de ensino. Esses dois documentos representam um orientativo às escolas sobre o funcionamento das políticas na prática.

A Portaria 161/2016/SEDUC/MT traz uma abordagem geral sobre a inserção da política de resultados na rede estadual de ensino, evidenciando uma reformulação da política educacional de Mato Grosso a partir do PEIP/MT e ADEPE/MT e já contextualizada anteriormente, em seus propósitos e justificativas. A referência para esta análise está centrada no tópico que trata sobre o “Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP” (SEDUC/MT, 2016: p.42) através de sua aplicabilidade na prática. Esta parte do documento traz: a) as etapas de desenvolvimento dessa política; b) as referências bibliográficas indicadas para os grupos de estudos nas escolas, o processo de execução e construção do PEIP/MT nas escolas, os quadros de registros aos quais são de responsabilidade da escola a sua elaboração; c) a estrutura de organização e escrita do projeto e, d) as atribuições dos chamados atores na execução do projeto.

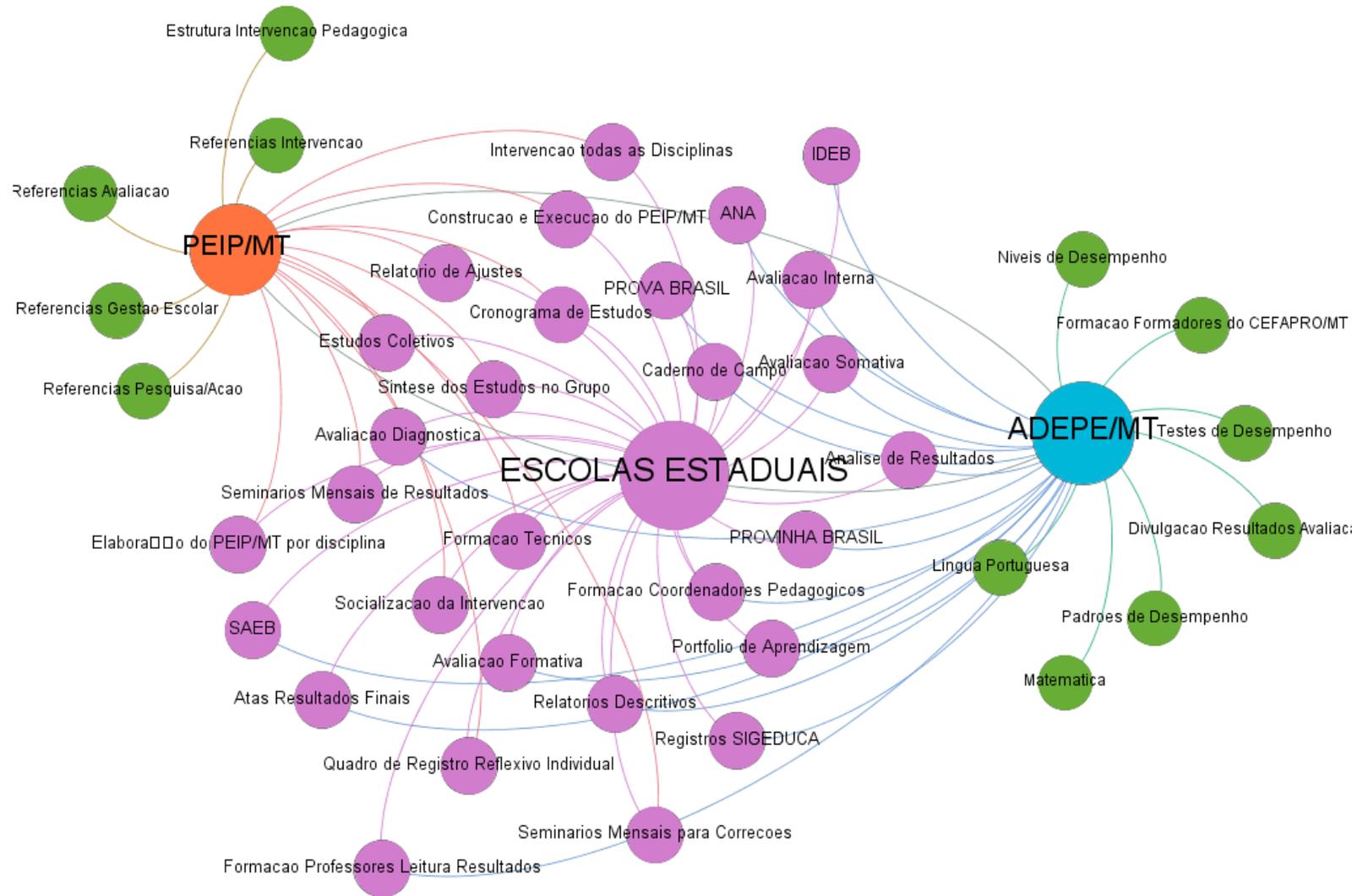
Com relação ao referencial do Sistema de Avaliação, o contexto de análise baseia-se nos padrões de desempenho e os resultados da avaliação. O referencial do Sistema de Avaliação compreende a estrutura da política de avaliação diagnóstica contextualizando sua importância na rede estadual de ensino, através da política da ADEPE/MT. Nesse referencial estão inscritos os padrões de desempenho analisado nos testes de proficiência aplicado na rede pública estadual, bem como os resultados, em língua portuguesa e matemática, por escola e em toda a rede. A proposta aqui centra-se nas reflexões sobre o uso dessas avaliações como orientativo aos professores.

O (Grafo 6) e (Grafo 7) representam a rede contemplando os projetos das políticas com a aplicação do Gephi, por meio de estatísticas que identificam o “grau de entrada” e “grau de saída” dos projetos.

**GRAFO 5: Estrutura do PEIP/MT e ADEPE/MT (Gephi – Grau de Entrada)**



**GRAFO 6: Estrutura PEIP/MT e ADEPE/MT - Gephi (Grau de Saída)**



No (Grafo 6), a aplicação estatística utilizada no Gephi para esse resultado, diz respeito ao '*grau de entrada*' de projetos sobre o PEIP/MT e ADEPE/MT organizados pelo Estado e as parcerias público-privadas, as duas políticas concentram diversos projetos (ações) que estão descritos nos documentos oficiais, pensando desde a sua estrutura e aplicação para o alcance de resultados.

A cor dos nós (azul) concentram os projetos elaborados e que fazem parte das políticas, porém a ADEPE/MT exerce um grau maior na rede (força do nó), isso significa dizer que, num primeiro momento em que a política de avaliação realiza um diagnóstico na rede estadual, a sua influência foi bastante expressiva, uma vez que trouxe resultados sobre as condições de aprendizagem dos alunos, a partir da avaliação. Aqui nada direciona para as questões de maior poder na rede, mas sim, sobre o grau de influência dessa política atuando sobre a rede estadual, quando da aplicação dos testes padronizados de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental e médio. São esses os resultados a serem utilizados à construção do projeto de intervenção pedagógica.

No (Grafo 7) especifica-se o que realmente essas políticas esperam e querem das escolas, a centralidade do nó (rosa) e o grau (força do nó) está justamente nos projetos das políticas que adentram os espaços escolares, representada na rede pelas escolas estaduais, a ação dos projetos está condicionado a capacidade das escolas à análise dos dados das avaliações internas e externas, a identificação das deficiências de aprendizagem já apontadas por meios dos resultados da ADEPE/MT além de buscar formas de potencializar essas aprendizagens por meio de elaboração e execução do PEIP/MT, cabe portanto às escolas estaduais a responsabilização sobre os resultados das políticas, sobre elas recaem os projetos e sua execução, diga-se aqui, por meio de políticas reguladoras e centradas na padronização de ações.

Tem-se, portanto no (Grafo 6) a centralidade dos projetos sobre as duas políticas centradas em sua organização e estrutura pelas parcerias público-privadas, porque coube a elas a estrutura e decisões sobre atuação na escola, juntamente com o Estado. As escolas estaduais representadas pelo nó (verde) foram informadas por meio da Portaria 161/2016/SEDUC/MT e o Sistema de Avaliação sobre a reformulação das políticas educacionais em Mato Grosso, recebendo o

orientativo informando sobre como essas políticas funcionariam e que as escolas utilizariam dos resultados das avaliações internas e externas para a elaboração do projeto de intervenção. Mas, é no (Grafo 7) visivelmente que se pode identificar as ações pelas quais as escolas estaduais, conforme o nó (rosa), passam a desenvolver, a partir de inúmeras atribuições entre elaboração de projetos, análise e uso dos dados das avaliações internas e externas e demais registros, seminários, estudos formativos, grupos de estudos, dentre outras ações. O “grau de saída” (Grafo 7) direciona às escolas uma grande responsabilização sobre as políticas voltadas à resultados, enquanto ao Estado a às parcerias público-privadas centra-se no poder de decisão sobre as políticas educacionais e o controle sobre o trabalho nas escolas, no intuito de busca de resultados.

A política da avaliação condiciona o envolvimento de muitas ações, tendo como foco não apenas diagnosticar a rede, mas principalmente analisar os resultados e realizar formações para que a escola tenha competência na leitura desses dados a fim de encaminhar ações de melhoria da qualidade do ensino por meio do PEIP/MT, além de sistematizá-los, confrontá-los com as avaliações externas e outros recursos aos quais são utilizados e elaborados na própria escola, como relatórios, portfólios e demais registros. A política de avaliação ainda cita o SIGEDUCA – Sistema Integrado de Gestão Educacional<sup>73</sup> que funciona como um sistema de gerenciamento dos alunos matriculados e do quadro de funcionários. No SIGEDUCA os professores mediante senha individual, fornecem informações ao sistema através do registro de nota da disciplina e também da ADEPE/MT, sua funcionalidade ainda prevê uma seleção de conteúdos para cada disciplina, como estão sendo desenvolvidos e qual o planejamento que os professores estão desenvolvendo para a recuperação das notas. Essas informações são todas cadastradas nesse sistema.

Considerando, portanto o (Grafo 6) e (Grafo 7) os movimentos da política concentram suas decisões a partir das intenções do Estado com o apoio das parcerias público-privadas à construção das políticas de intervenção e avaliação, sem a participação das escolas nessas políticas. Na descentralização das ações desses projetos, as políticas querem das escolas estaduais ações sobre os

---

<sup>73</sup> <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br>

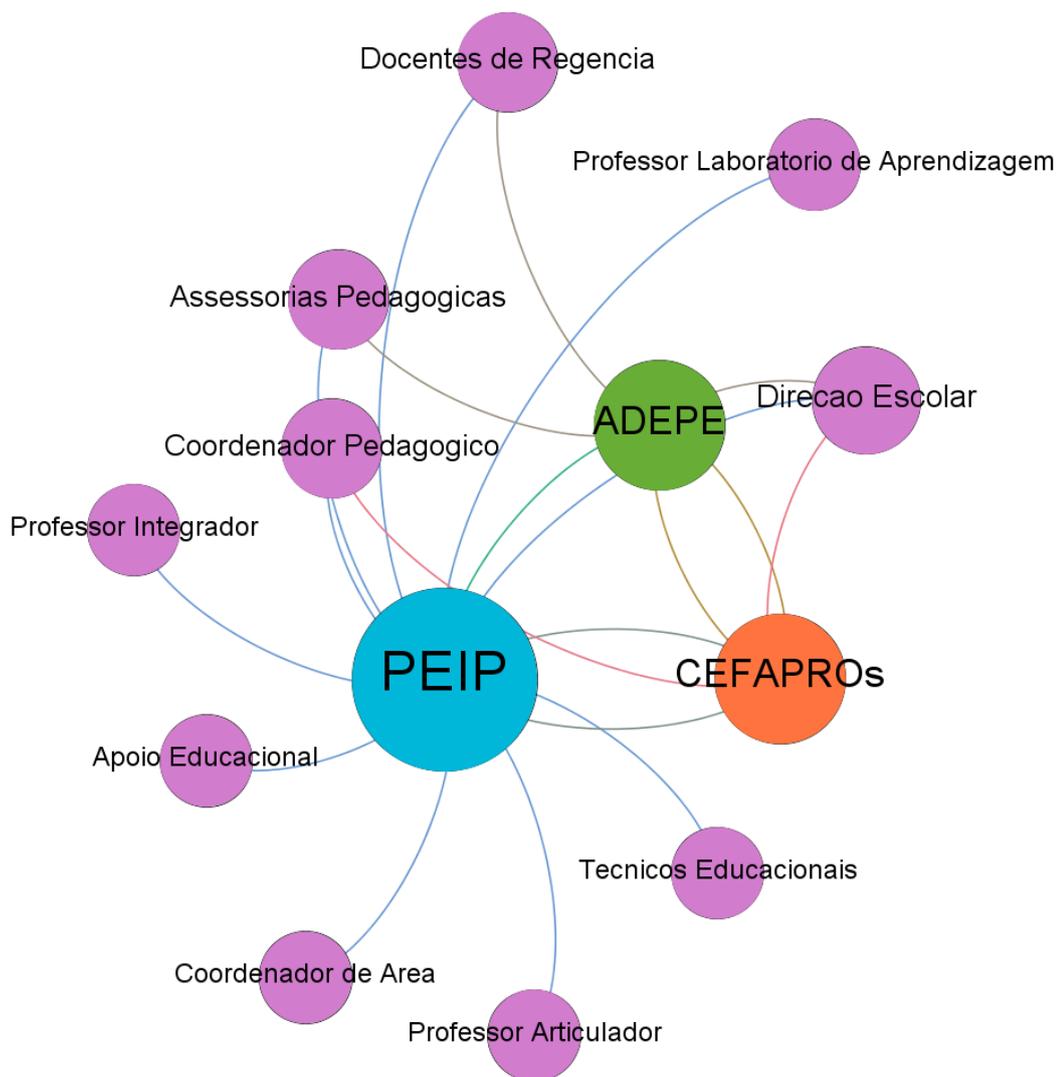
resultados das avaliações, por meio da elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica, no sentido de melhoria das práticas para melhores resultados sobre as aprendizagens. Portanto, esses grafos identificam os movimentos das políticas desde a sua elaboração até a sua chegada às escolas, responsáveis pelos seus resultados, através de orientações reguladoras e gerencialistas.

O (Grafo 8) centra-se na composição de rede, o Estado e as parcerias público-privadas ao instituir a gestão de resultados na rede estadual, convocaram atores afim de mobilizar ações e cumprir responsabilidades com relação às políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT. Conforme os documentos, o projeto de intervenção pedagógica era acompanhado pela coordenação pedagógica, enquanto a formação dos técnicos administrativos de responsabilidade da direção escolar. A composição que se tem no (Grafo 8), a partir da leitura dos documentos, atribui responsabilizações sobre todos os profissionais da educação básica na rede pública estadual de Mato Grosso reafirmando assim as intenções do Estado de reforma e de melhoria da qualidade do ensino por meio de uma gestão para resultados. Essas responsabilizações pode-se dizer, estiveram diretamente ligadas à prestação de contas dos profissionais sobre as etapas de desenvolvimento das políticas, como também, uma constante vigilância (monitoramento) de um sobre o trabalho do outro.

No (Grafo 8) foi aplicada a estatística “*betwenness centrality*”<sup>74</sup> ao considerar que a intermediação entre as políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT aconteceram por meio dos CEFAPROs conforme a cor do nó (alaranjado), isso significa analisar uma perspectiva de que as políticas foram intermediadas nas escolas, por meio das atribuições dos centros de formação, uma vez que lhe cabia como responsabilização, o parecer final do projeto de intervenção pedagógica e as análises dos resultados das avaliações. Os CEFAPROs, portanto passam a monitorar o trabalho das escolas, com relação ao projeto de intervenção pedagógica, quando emitem um parecer final sobre a proposta. Na ADEPE/MT, recebem formação do CAED/UFJF para análise dos resultados das avaliações.

---

<sup>74</sup> A intermediação é uma medida de centralidade de um nó em uma rede. Ela é igual ao número de menores caminhos de todos os vértices que passam por aquele nó.

**GRAFO 7: Composição da Rede – PEIP/MT e ADEPE/MT**

No (Grafo 9), também a partir da leitura dos documentos, identificamos as interpelações da política de intervenção pedagógica e da avaliação diagnóstica na gestão, currículo e trabalho docente. A estatística aplicada do Gephi contempla o “grau de entrada” das atribuições. Quanto ao grau (força dos nós), a gestão representada pelo nó (azul) exerce uma força maior na rede devido ao conjunto de atribuições e responsabilizações sobre as políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT, relacionadas ao fato de que as políticas precisam trazer resultados para a rede pública estadual, por isso, o trabalho da gestão é de extrema importância, seja pelo monitoramento e controle, principalmente sobre o trabalho dos professores.

Como essa análise do (Grafo 8) contempla o período de inserção da política na rede estadual, pela construção do projeto de intervenção e a análise dos resultados da avaliação diagnóstica, o currículo marcado pelo nó (alaranjado) e o trabalho docente pelo nó (verde) as atribuições ainda determinam um processo de elaboração do PEIP/MT e, considerando que a rede não é fixa, mas móvel, certamente o período de execução do mesmo, a partir de um estudo que investigue sobre como se deram essas ações, tanto o currículo como o trabalho docente, venham a sofrer significativas interferências ocasionadas pelas políticas. Porém, nessa captura também é importante perceber os movimentos aos quais a escola realiza no processo de reinterpretação da políticas e as decisões as quais são tomadas no espaço escolar, só assim é possível identificar movimentos, quem sabe, contrários à política, como também àqueles que podem vir a fortalecer a necessidade, principalmente, da avaliação uma vez que a política de currículo em questão na rede pública estadual é dos Ciclos de Formação Humana, onde os professores sempre discutiram sobre a não reprovação.

As interpelações dessas políticas, além de reconfigurar a política educacional da rede estadual Mato Grosso passam a intensificar as responsabilizações principalmente da gestão sobre o trabalho desenvolvido na escola. A gestão escolar é reconfigurada no sentido de serem atribuídas funções principalmente de coordenação sobre o trabalho dos professores, frente ao currículo e às análises dos resultados das avaliações, para então, darem os professores, encaminhamentos ao PEIP/MT. De fato, a gestão escolar participou de formações junto ao CEFAPRO para o desenvolvimento e práticas dessas políticas de intervenção e avaliação dentro da escola, junto aos professores da rede estadual, aliado continuamente a um processo de monitoramento, vigilância e controle sobre o trabalho dos professores. Esse período de chegada das políticas nas escolas e sua apropriação por parte das professores, com exigências de calendários de realização e cumprimentos das atividades de estudos, formação e análise de resultados foi bastante expressiva, em termos de “cobranças” contínuas por parte da gestão aos docentes, sempre levando em conta pressões sobre a análise dos resultados da avaliação e a construção do projeto de intervenção, no sentido de renovar práticas em sala de aula, que dessem conta das aprendizagens dos alunos e, logicamente, resultados

Em 2016, quando da participação dessa pesquisadora, no XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, em Cuiabá/MT era visível a preocupação dos professores da rede estadual, participantes desse encontro, sobre a inserção dessas políticas nas escolas. A permanência no estado de Mato Grosso, durante os próximos dias, esteve centrada em conversas informais com gestores, professores e alunos das escolas estaduais, além da participação de assessorias pedagógicas e um professor que é presidente da sub-sede regional do SINTEP/MT, todos bastante preocupados com a inserção dessas políticas e suas consequências para o espaço escolar, uma vez que tanto uma quanto a outra, jamais estiveram na pauta de discussão com a própria gestão escolar e os professores.

Durante o tempo de 15 dias em meados de julho de 2016, foram realizadas visitas em três escolas da rede estadual de um município do interior do estado de Mato Grosso, em conversas informais sobre as políticas em evidência na rede estadual. Como pesquisadora, o propósito e objetivo dessas conversas foram de observação frente ao desenvolvimento dessas políticas junto às escolas, posteriormente a aplicação da ADEPE/MT que havia acontecido no mês de abril, com oficinas de apropriação de resultados aos professores, nos meses de maio. Quanto ao PEIP/MT os professores ainda estavam no período de análise de resultados das avaliações internas e externas e nas discussões, através dos grupos de estudo que foram organizados nas escolas.

As observações vivenciadas nesse tempo, identificaram escolas totalmente voltadas à análise dos resultados da avaliação, os professores na sala do educador, cada qual, através do uso de computadores ou notebooks pessoais, analisavam as planilhas organizadas com os resultados das avaliações, discutindo com seus pares, possibilidades de melhoria da qualidade do ensino, principalmente, os professores de língua portuguesa e matemática. Nas conversas informais com alguns desses professores que se dispuseram a manifestar sua opinião sobre essas mudanças, era visível o incômodo sobre essas cobranças, aliado ao fato de reclamações sobre os mesmos nunca terem sido consultados sobre a necessidade dessas políticas. Outros ainda mantinham como propósito de que algo deveria ser feito em relação à qualidade do ensino da escola pública de Mato Grosso, considerando que a maioria dos alunos das escolas estaduais, principalmente para o ensino médio, advinham da rede municipal e precisavam de alguns reforços significativos nas aprendizagens.

Aqui foi bastante significativo perceber ainda a culpabilidade entre os professores, seja por meio de redes de ensino ou modalidades, com relação às aprendizagens dos alunos, em que o ensino médio identifica as deficiências do ensino fundamental e, seguindo nesse processo, também o ensino superior atribui deficiências aos acadêmicos, em virtude de um ensino médio carente de perspectivas de conhecimento, fato esse que precisa ainda inúmeros espaços de discussão e reflexão, no sentido de não atribuir somente responsabilização, mas principalmente, possibilidades de melhoria do ensino, como um todo. Esse momento de ouvir os professores sobre a política do PEIP/MT e ADEPE/MT trouxe apreensão no sentido de perceber o quanto às escolas estavam sendo cobradas por resultados e os professores empenhados em encontrar soluções de aprendizagem, para melhoria dos índices educacionais.

As equipes gestoras, demonstravam apreensão quanto às atribuições que passavam também a reconfigurar o seu papel frente às escolas estaduais, literalmente pode-se observar “afogadas” em relatórios e cronogramas para o cumprimento das tarefas tanto da construção do projeto de intervenção, como do monitoramento da análise dos professores, sobre os resultados das avaliações, ainda aliadas as demais tarefas que compreendem tais funções no espaço escolar. Nessas conversas com as equipes gestoras, o foco deu-se pela inserção dessas políticas, ao que indicaram sendo “de cima para baixo”, através de documentos, portarias normativas e formações. Os apontamentos indicaram uma comunicação de tarefas, controle e monitoramento encaminhados para os correios eletrônicos das escolas, indicando prazos e a necessidades de cumprimento, uma vez que o foco nos discursos, conforme esses gestores, sempre foi unicamente a busca imediata de resultados. A “cobrança” desses resultados sempre foi direcionada às equipes gestoras, tanto por parte da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC, quanto das assessorias pedagógicas localizadas em regionais de Mato Grosso. Esse processo gerou um trabalho incessante das coordenações no acompanhamento dos estudos, no controle da análise dos resultados e, principalmente no monitoramento da construção dos projetos de intervenção, aliada a outras atribuições diárias nas escolas.

Além disso, as mesmas equipes identificaram uma certa mudanças nas ações do CEFAPRO, antes como um apoiador das atividades pedagógicas de

formação na escola e demais orientações quanto aos projetos pedagógicos, inclusive com visitas às escolas estaduais e, a partir das políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT passam a atuar também com maior controle sobre o cumprimento dessas políticas na escola. Nessa época, inclusive, o governo do estado realizou alguns cortes de orçamento dos CEFAPROs no deslocamento para as escolas estaduais, no sentido de que as atividades desses centros de formação, deveriam centrar nas oficinas de formação em preparação a construção dos PEIP/MT e análises de resultados aos professores da educação básica. Como anteriormente já especificado, o CEFAPRO sofreu sérias reconfigurações, passando de um centro de formação, para cumprir com o monitoramento e regulação sobre o PEIP/MT e ADEPE/MT, suas atividades foram direcionadas à formação para análise dos resultados da avaliação.

A questão, portanto, é que de um Centro de Formação com orientações sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração a participação dos professores, nessa construção, passa a ser um órgão controlador e regulador das políticas, seguindo inclusive orientações das parcerias público – privadas sobre sua atuação junto às escolas da rede estadual. Ao final de 2015 e início de 2016, técnicos da Falconi – consultores de resultados e do CAED/UFJF realizaram capacitação com equipes de todos os CEFAPROs de Mato Grosso, a fim de assumirem um papel de multiplicadores das políticas do PEIP/MT e ADEPE/MT. Na verdade, esse papel atribuiu ao CEFAPRO, importante responsabilização sobre o sucesso dessas políticas, além de reforçá-las juntos às escolas estaduais. Mesmo que houvessem alguns espaços de resistência por parte desse centros de formação, ainda assim foram cumpridas as tarefas de monitoramento e controle.

A assessoria pedagógica dessa respectiva regional, cujo suporte pedagógico, compreende o atendimento e orientação às escolas estaduais de alguns municípios, manifestou tanto uma preocupação sobre as políticas de reforma encaminhadas às escolas, como também entendeu a necessidade de iniciativas que pudessem contribuir com a melhoria das qualidade do ensino, na perspectiva de melhores resultados e por meio de avaliações. Assumindo um papel de mediador entre a SEDUC/MT e as escolas estaduais, manifestou-se favorável às políticas públicas que viessem a contribuir com a educação. Quanto ao PEIP/MT e ADEPE/MT, a assessoria pedagógica participou de uma reunião em Cuiabá/MT para conhecer o

detalhamento das informações, inclusive posicionou-se frente aos atravessamentos dessas políticas com relação ao Ciclo de Formação Humana, porém organizou formações nas escolas com os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, a fim de repassar as informações sobre essas políticas. A manifestação da assessoria pedagógica também esteve centrada na questão das orientações vindas da SEDUC/MT com propósitos de cumprimento das normativas, algumas possíveis e outras a serem re-consideradas, levando em conta o trabalho diário e os problemas que chegam na assessoria e precisam ser encaminhados para soluções, ou seja, nem sempre é possível esse “cumprir”, ao que faz-se necessário também utilizar de um processo de autonomia por parte do assessor pedagógico. Em relação às políticas, houve o entendimento da necessidade dessa formação, uma vez que tanto o PEIP/MT como ADEPE/MT estavam sendo o ponto central do novo governo e de qualquer forma aconteceria.

Na fase de aplicação das provas da ADEPE/MT, a assessoria pedagógica ficou responsável pela logística das mesmas e encaminhamento às escolas, para sua aplicabilidade, como também posteriormente recebeu e coletou informações das escolas sobre os erros de gabarito das provas. Esses erros foram encaminhados a SEDUC/MT, reforçando a necessidade de maior compromisso com a qualidade das avaliações. Percebeu-se, através desse diálogo, uma responsabilidade frente ao trabalho de mediação entre a SEDUC/MT e às escolas, ao mesmo tempo um compromisso no cumprimento da legislação estadual, nas questões que envolvem a educação.

Por fim, ouviu-se o presidente da sub-sede regional do SINTEP/MT, com relação a atuação do sindicato dos professores frente ao governo do estado e suas políticas, bem como relacionado às mudanças com iniciativas de intervenção pedagógica e avaliação padronizada. A preocupação do SINTEP, conforme este professor, sempre foi pela possibilidade em construir espaços democráticos junto aos governos que assumiam o estado, levando em questão o trabalho das escolas e todos os servidores, no sentido de ver cumpridas as condições de trabalho e salariais. Especificamente, a partir do governo que passou a assumir o estado em 2015, o posicionamento do SINTEP foi de dúvidas sobre a construção de espaços em que esses diálogos pudessem acontecer, uma vez que viam o governador com forte viés político, principalmente de direita. Quanto ao PEIP/MT e ADEPE/MT a

questão principal foi sobre os atravessamentos dessas políticas com relação a política dos Ciclos de Formação Humana, como uma conquista que extingue o regime seriado excludente, conforme esse professor, passando a considerar todas as etapas e tempos de aprendizagem. Diante disso, o SINTEP/MT já havia se posicionado em relação a questionamentos sobre a necessidade também, da contratação de parcerias público-privadas, a partir de gastos públicos, inserindo na rede estadual políticas as quais não haviam sido discutidas com os professores.

Fato é que o SINTEP/MT, nesses muitos anos de atuação têm priorizado um trabalho não somente de luta pela valorização salarial dos profissionais das escolas públicas estaduais, mas integrado na análise dos processos decisórios em políticas públicas, considerando as condições de estrutura física e de pessoal das escolas, a fim de que as demandas sejam encaminhadas e de fato aconteçam. O posicionamento do SINTEP/MT, frente ao governo que assume em 2015, é a falta de espaços democráticos, dificuldades em relação a maior diálogo com os servidores e questionamentos sobre políticas que adentram as escolas, a partir de um viés totalmente autoritário, em tempos de luta pela escola democrática.

#### **4.5. Gerencialismo e Performatividade na Política Educacional de Mato Grosso – interpelações na Gestão, Currículo e Trabalho Docente**

As concepções construídas nessa Tese consideram na análise sobre redes como fundamental no sentido de compreensão de uma política educacional e os movimentos pelos quais ela estabelece no espaço escolar. Para isso, esse dispositivo conceitual evidenciado nos estudos de Ball (2014) têm sido de extrema importância porque ao “examinar redes estamos olhando para a institucionalização das relações de poder” (MARSCH; SMITH, 2000: p.6), além do tratamento pelo qual se tem dado às políticas públicas, através de “questões perversas que desafiam esforços para delinear seus limites e identificar suas causas” (RITTEL; WEBER, 1973: p.167 *apud* WILLIAMS, 2002: p.104), atribuindo “respostas gerenciais, organizacionais e empresariais” (BALL, 2014: p.31), por meio de parcerias e do

trabalho em rede que se configura cada vez mais, principalmente tendo como foco a educação.

Ao considerar o “território de influência” e de “produção de texto” (BALL, 1994; 2014: p.32) há um grau de opacidade considerável, proliferando dúvidas e incertezas frente ao que realmente se quer da política. Em seu funcionamento, “não está claro o que pode ser dito a quem, onde, com que efeito e em troca de que” (BALL, 2014: p.32), o que se entende é a construção e efetivação cada vez mais frequente de um mercado atuando sobre os Estados e às políticas, fortalecidas pelas ideias de reforma na educação e resultados. Nesse sentido, o estudo sobre redes possibilita um caminho a fim de capturar algumas questões com foco de estudo sobre as políticas e seus efeitos no contexto da prática, para isso, tanto a construção quanto a representação podem trazer inúmeros significados às políticas e o que elas pretendem desenvolver, efetivar e, principalmente, suas interpelações em diferentes contextos educacionais. Ball (2014) possibilita algumas reflexões sobre essa construção e representação “o que as setas significam? Que tipos de relações ou trocas elas representam? Qual é a força dessas relações? Como essas relações e seus pontos fortes mudam ao longo do tempo?”, ao que o estudo das redes, entende-se consideram, sobre a capacidade de leitura e análise dos grafos e o que eles de fato organizam em termos de força e como, ao longo do tempo, se movem em torno das políticas, estabelecendo espaços contra-hegemônicos ou de reinterpretção frente àquilo que foi determinado pelo ponto inicial.

A capacidade de analisar redes, compreende a necessidade de não fixar a sua atuação sob a ótica da prescrição, da regulação, do controle, mas sobre a capacidade de observar movimentos e capturar mudanças ao longo do seu processo de atuação. Fato que requer a centralidade nessas concepções, é que há “efeitos no campo” (BALL, 2014: p.34), interpelando o setor público, através de discursos impregnados de uma lógica gerencial e de mercado. Cada vez mais, “novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidos por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade” (BALL, 2014: p.34), evidentes em um contexto global em que a eficiência e os resultados, ao que parece, constituem-se como caminhos necessários.

A partir desse contexto estudos de Shiroma; Campos e Garcia (2005) sobre a “necessidade de decifrar os textos para entender a política”, elevam essa compreensão sobre a importância dos discursos que evidenciam a reforma, “no sentido de ler o que dizem e captar o que não dizem”, sobre como esses discursos vão se hegemонizando e legitimando em uma busca de resultados quantitativos, quando somente estes são considerados em um percurso de prática pedagógica, onde muitas outras questões estão envolvidas, ou mesmo pelas estratégias as quais estão sendo organizadas nos textos de maneira a controlar de forma tão vigilante o trabalho dos professores, os estudos, os registros, o planejamento, as horas em que ele permanece na escola estão sofrendo prescritivas regulações e uma constante prestação de contas sobre suas tarefas. No caso do projeto de intervenção pedagógica, por exemplo, a regulação estabelece um controle pleno até sobre as concepções de reflexão dos professores, condicionando-os a pensarem numa perspectiva de tempo. Esse contexto que se materializa e se movimentam em torno da política

Envolve olhar para os fundamentos cujas alegações sobre a verdade são justificadas e para como os sujeitos de políticas são produzidos, como são falados pelos discursos, como eles são formados e re-formados pela política e convidados e convocados para falar, agir, ler, trabalhar, pensar, sentir, comportar-se, valorizar, desejar (MAINARDES, 2015: p.166).

Os documentos das políticas revelam em seus textos também inúmeras contradições que abrem margem de dúvidas sobre os caminhos que a escola deve percorrer no seu contexto de prática, por isso a atuação dessas políticas também sofrem inúmeras reinterpretações certamente importantes construídas nos contextos das escolas, os professores atribuem significados às políticas, interpretam, re-interpretam e traduzem suas finalidades. Essas experiências práticas, por mais que uma política mobilize um percurso prescritivo de pleno controle e regulação, ainda assim não há garantias sobre a escola cumprir todas as atribuições pelas quais é interpelada, por mais que haja um consenso sobre a necessidade de melhoria da qualidade do ensino. A convocação para compor uma rede de políticas voltada à resultados, possui inúmeras possibilidades de tradução, evidentes no espaço

escolar, há outros e tantos discursos questionadores atribuindo significados às práticas pedagógicas que evidenciam aprendizagens, habilidades e competências a partir de diferentes enfoques.

As questões que envolvem a gestão, currículo e trabalho docente as contribuições de Hypolito; Vieira e Leite (2012) fundamentam nossas concepções baseadas na certeza de que as políticas educacionais estão cada vez mais sendo construídas sob formas de “regulação e seus efeitos para o currículo, para gestão e para o trabalho docente” têm sido muito preocupantes. Essas políticas possuem fortes características gerencialistas porque encaminham às escolas a organização de um trabalho em que a eficiência, a eficácia, prestação de contas são estratégias necessárias aos bons resultados da educação, exige-se um controle gerencial sobre o trabalho docente, uma responsabilização sobre os resultados das avaliações e constantes registros sobre os encaminhamentos ou o que devem ser corrigido para ser melhorado.

O trabalho docente tem sido interpelado por políticas intervencionistas nas práticas pedagógicas, aliás, o próprio termo intervenção tem sido construído a partir de discursos que elevam a condição de uma performatividade do professor, para resolver problemas relacionadas às aprendizagens e dar soluções eficazes na produção de novos resultados educacionais. Propriamente o PEIP/MT traz concepções sobre a intervenção, elaborando um sentido de interpor a autoridade da política sobre o trabalho docente, aliando um vocabulário do novo (novo professor, nova prática pedagógica), assim desconsiderando a trajetória de formação e profissional dos professores, com isso, “identifica-se um estado gerencial atuando sobre as políticas educativas” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012: p.1)

Portanto, aqui há três focos temáticos importantes a serem considerados e que, uma vez recebendo as influências do mercado educacional, através de parcerias público-privadas, trazem como consequência plena, a reconfiguração das políticas educacionais, extensivas às escolas, na forma de interpelações sobre a gestão, o currículo e trabalho docente. Ainda com base nos estudos de Hypolito; Vieira e Leite (2012: p 6-12), as temáticas em questão voltam-se ao trabalho da “gestão a partir de uma administração gerencial; do currículo em uma performance desejada e o trabalho docente considerando uma identidade performática.” As

concepções dessa Tese, portanto, identificam uma plena reconfiguração na política educacional da rede pública estadual de Mato Grosso, por meio das políticas de avaliação e intervenção, que interpelaram a gestão, o currículo e trabalho docente, na escolas e, com sérios atravessamentos sobre a política dos Ciclos de Formação Humana.

Ao discutir sobre a gestão, a partir de uma administração gerencial, fortes características gerencialistas podem ser identificadas, por meio de um controle sobre o andamento das atividades nas escolas, principalmente com relação aos professores, regulando as horas atividades, os estudos, a análise dos resultados das avaliações, há sempre um olhar sobre o trabalho dos professores e sua “performance” (BALL, 2005) frente às políticas presentes na escola, no sentido que os resultados possam ser visíveis na rede, em relação à melhoria da qualidade do ensino. Há, portanto, um performance esperada dos professores, com relação às políticas de intervenção e avaliação, cria-se um ambiente voltado à busca de resultados nas escolas.

Os modelos neoliberais e gerenciais vivenciados pelas parcerias público-privadas passam a ser aplicadas nas políticas públicas, a partir de modos de gestão que contemplem o cumprimento de metas e controle sobre a produção de todos que fazem parte da escola, para isso, são exigidos cronogramas, relatórios, planilhas, sistematização de leituras nos grupos de estudo, “há um controle direto e muito mais presente nas escolas, do ponto de vista da regulação” (HYPOLITO, 2010). Apesar de um permanente ‘afastamento’ do Estado, outros mecanismos de controle começam a fazer parte das escolas, por vias de um constante ‘olhar’ do Estado sobre as produções e os resultados escolares, como é o caso da avaliação e também, aqui é perceptível, por meio dos projetos de intervenção pedagógica na rede pública estadual de Mato Grosso.

As políticas neoliberais induzem um processo de gestão nas escolas, por meio de constantes evidências produzidas a partir de avaliações, em que os resultados passam a servir como único instrumento para medir a qualidade do ensino, estas questões elevam a capacidade de uma administração ser considerada eficiente e eficaz, somente através do alcance de resultados quantitativos. Reconfigura-se o papel da gestão escolar para o cumprimento de metas e sempre

exposta a mostrar resultados para a comunidade, a partir de relatórios, reuniões de prestação de contas, divulgação de resultados das avaliações em murais dispostos nas portas de entrada das escolas, divulgação de resultados que integram as melhores e piores escolas em ranqueamentos. Observa-se, a partir de então, uma inversão de valores sobre o processo de gestão democrática nas escolas, ameaçadas constantemente com esses atravessamentos, através de políticas neoliberais endereçadas.

Quanto ao currículo, as interpelações são extremamente performáticas, por meio de prescrições, referenciais e orientações curriculares. Entende-se que as escolas precisam de uma padronização curricular, pela qual se define os conhecimentos aos quais deverão ser adquiridos, atendendo também aos anseios do mercado. O currículo sofre constantes regulações seja através de “exames, dos índices de desempenho, seja por meio de livros didáticos e outros materiais disponibilizados às escolas” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012: p. 9). No caso do Mato Grosso, as escolas públicas estaduais, por meio da construção do PEIP/MT passam a analisar a qualidade curricular, por meio de suas práticas em sala de aula, por isso os projetos de intervenção devem ser especificados em termos de conteúdo, metodologia e avaliação, em todas as disciplinas.

A inserção da plataforma digital SIGEDUCA funciona como um regulador das práticas curriculares. Esse sistema já possui todos os conteúdos registrados automaticamente, em toda as disciplinas, definindo o que deve ser trabalhado e, além de solicitar a descrição de metodologias e o uso de recursos didáticos, também obrigatoriamente solicita o registro das avaliações dos alunos, tanto da disciplina, quando da ADEPE/MT. O conteúdo das disciplinas foram elaborados e encaminhados pelo CAED/UFJF, porque os mesmos são utilizados como requisitos na elaboração das provas da avaliação padronizada, além disso, os professores devem registrar formas de recuperação das aprendizagens, em avaliações não satisfatórias dos alunos, conforme os padrões de desempenho já anteriormente definidos. Caso não haja o registro dos professores no sistema, o mesmo impede que os docentes avancem em seus registros, condicionando-os assim, a formas perversas de controle e regulação sobre as práticas curriculares.

Essas questões perpassam serias interpelações sobre o trabalho e identidade docente, em formas de subjetivação e pleno controle, além da performatividade, constantemente exigida. Aqui o termo ‘interpelação’ produz como sentido “fabricar uma determinada identidade docente para atender aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, cujas características prevalentes são a flexibilidade e a colaboração” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p: 10). Os professores, além de responsabilizados, são subjetivados em novas formas de ‘ser’ e ‘estar’ na escola, a administração do seu tempo de permanência, as exigências, controles e regulações têm exigido uma performance de seu trabalho, no sentido de produzir constantemente resultados, além de respostas sobre a qualidade do ensino e suas práticas. Os seminários de avaliação, exigidos pelo PEIP/MT condicionam uma lógica performativa sobre o trabalho docente, em diferentes formas de resultados por meio de análise de dados, busca de novas alternativas de ensino, recursos tecnológicos, novas metodologias que deem conta dos resultados sobre as aprendizagens dos alunos, tempos e momentos de estudos, reflexões e discussões envolvendo temas sobre práticas e avaliação, reconfiguram o verdadeiro sentido de ser docente na escola e acabam afastando perspectivas de formação, para constantes treinamentos.

Sendo assim, a apresentação do (grafo 7) representa as interpelações do PEIP/MT e ADEPE/MT sobre a gestão, o currículo e trabalho docentes das escolas públicas estaduais de Mato Grosso, na percepção de uma plena reconfiguração sobre as ações da escola, voltada a análise e produção de alternativas que tragam como resposta às políticas educacionais, plenos resultados para a educação.



O PEIP/MT e ADEPE/MT elaboram discursos e práticas de intervenção, na forma de controle e regulação, interpelando a gestão, currículo e trabalho docente. Essas interpelações reconfiguram a política educacional, procuram legitimar práticas de monitoramento na forma de vigilância sobre o trabalho do professor, prescrevem atribuições de ordem a tornar mais eficiente as práticas pedagógicas, procuram tornar o currículo mais eficiente somente a partir da seleção de conteúdos e escolha de metodologias que visem resultados sobre as aprendizagens, o uso do termo potencializar na forma de atender à melhores resultados sobre as avaliações e assim cumprir com um ranqueamento que precisa ser elevado na educação de Mato Grosso, no sentido de acompanhar o desenvolvimento econômico do estado.

O papel da Falconi Consultores de Resultados e do CAED/UFJF enquanto parcerias público-privadas contratadas para construir as políticas de intervenção e avaliação diagnóstica, correspondem às intenções do Estado sobre a reforma na educação estadual de Mato Grosso, reconfigurando a política educacional identificada e voltada somente para resultados, constituindo assim uma política de quase-mercado na rede pública estadual, aliada à políticas neoliberais, gerencialistas e que atribuem ao trabalho docente uma perspectiva de performatividade, direcionando-os e conduzindo-os a formas, tempos e espaços de trabalho em que a eficiência sobre as práticas pedagógicas pode vir a tornar o currículo mais eficaz, somente na busca de resultados. Ainda em Hypolito; Vieira e Leite (2012: p. 6) “nas escolas o gerencialismo chega como algo necessário, moderno e que vem para qualificar o trabalho de ensino”, por isso atrelado ao PEIP/MT e ADEPE/MT os discursos sobre o novo trazem como perspectiva a modernidade, bem como tentam seduzir sobre soluções para os problemas relacionados às prática e avaliação.

No currículo, nessa fase inicial de inserção das políticas na rede pública estadual, os efeitos ainda não são tão visíveis porém a ADEPE/MT ao designar padrões e níveis de desempenho para a rede pública estadual, já intensificam a necessidade de uma seleção de conteúdos a serem potencializados no currículo de todas as disciplinas, a análise dos resultados das avaliações servem justamente para identificar em quais áreas é preciso um maior empenho sobre o currículo, considerado ainda, um controle maior sobre os resultados em língua portuguesa e

matemática. Essas construções e evidências podem ser identificadas através de uma análise sobre o contexto da prática escolar. Aqui considera-se como importante ainda, o estudo sobre o sistema SIGEDUCA, como uma plataforma de registro de avaliações internas e externas que funciona por meio de senha para cada professor. No SIGEDUCA, os professores tem acesso aos conteúdos já definidos pela ADEPE/MT em todas as áreas, com perspectivas de registro no sistema sobre atividades as quais têm sido desenvolvidas na forma de reforço, em todas as disciplinas. Em um dos momentos de realização dessa pesquisa, foi possível acompanhar um registro docente na plataforma, com relação às atividades de reforço para os alunos considerados com padrão de desempenho “abaixo do básico”, fato importante, é que o sistema não permite que o professor continue seus registros, se não forem consideradas as atividades de reforço na plataforma. O SIGEDUCA funciona como uma plataforma de significativo controle sobre o trabalho docente, performático e regulador do currículo.

Quanto ao trabalho docente, a percepção é sobre a construção de uma “identidade performática” (Hypolito; Vieira e Leite, 2012: p.10) dos professores, agindo sobre o seu “modo de estar” na escola, a partir do controle sobre todos os movimentos que ele realiza, bem como os espaços que ocupa no contexto escolar, na forma de atuação da sua docência. O PEIP/MT e ADEPE/MT são políticas que procuram enquadrar o professor a partir de uma lógica de produtividade intensa na escola, seja na sala de aula e principalmente sobre o tempo de hora-atividade, desenvolvida até então na Sala do Educador e, agora substituída pelo Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola – NPDE. O NPDE passa a regular a formação do professor através do encaminhamento de referenciais bibliográficos a partir de eixos temáticos que envolvem os significados da intervenção pedagógica e avaliação institucional, os registros sobre as impressões de leitura, tanto individual quanto coletivamente, como também, manifesta controle sobre o desenvolvimento profissional no planejamento e elaboração do PEIP/MT, sobre a hora-atividade do professor e a organização de um cronograma de atividades a serem desenvolvidas, voltadas sempre às políticas de resultados instituídas.

Há um pleno e intenso monitoramento (vigilância) sobre o trabalho desenvolvido no PEIP/MT e ADEPE/MT, envolvendo todos os profissionais da rede pública estadual, inclusive sobre o trabalho docente. Na escola, esse monitoramento

acontece a partir do trabalho da gestão na organização dos espaços e tempos em que acontece a formação e o desenvolvimento profissional, em sala de aula, o cronograma de atividades a ser desenvolvido nas disciplinas também regula espaços e tempos durante a prática pedagógica. O SIGEDUCA também é um espaço de monitoramento (vigilância) da SEDUC/MT à distância nas escolas, prevendo esse sistema impossibilitar o professor de avançar nos registros se não forem consideradas propostas de reforço para os alunos com baixo desempenho.

O tema identidade docente tem sido discutido a partir do conceito de interpelação. Interpelação que busca fabricar um determinada identidade docente para atender os novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, cujas características prevalentes são a flexibilidade e col[aboração em razão das demandas para um trabalho mais complexo. Nesse sentido, trabalha-se os diferentes modos de estar que são exigidos para um identidade fabricada pela lógica gerencial e pelas políticas curriculares. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005)

O PEIP/MT e ADEPE/MT são políticas instituídas na rede pública estadual de Mato Grosso a fim de promover resultados na educação, porém utilizam de estratégias gerencialistas e de performatividade que interpelam a gestão, o currículo e trabalho docente. Essas interpelações acabam reconfigurando a política educacional, seja por meio de discursos que legitimam práticas eficazes e eficientes na educação, projetos de intervenção que buscam regular e controlar as práticas pedagógicas, além de padronizações sobre o currículo e trabalho docente. Sobre a gestão recaem atribuições em que o monitoramento permite controlar os espaços e tempos dos professores, sobre o currículo os padrões de desempenho definem conteúdos e avaliações em constante análise a fim de melhoria da qualidade do ensino e, sobre o trabalho docente, há uma disputa de espaços de regulação, envolvendo toda a gestão da rede pública estadual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

As considerações finais desta pesquisa baseiam-se em inúmeras possibilidades, seja de continuidade ou ampliação de perspectivas que deem conta do campo das políticas educacionais.

A continuidade requer um reconhecimento e aprimoramento sobre as influências pelas quais exerce o mercado educacional em relação às políticas públicas em educação, exigindo das escolas constantes processos mensurados a partir da avaliação, padronização curricular e intervenções nas práticas dos professores.

A ampliação repercute sobre maiores subsídios metodológicos, seja por meio de técnicas de coleta de dados ou ferramentas tecnológicas que possibilitem outras análises, capazes de capturar informações sobre os movimentos do mercado educacional, considerando suas intenções, ideias, projetos e, principalmente, recursos financeiros para o desenvolvimento de tais iniciativas.

O foco de estudos sobre parcerias público-privadas requer atenção sobre “o *que pensam*”, “*como pensam*” e com qual finalidade ou intenção, certas ideias passam a fazer parte das políticas educacionais, sempre atentos aos recursos financeiros que movimentam essas iniciativas, quem financia em termos de dinheiro e qual poder exercem sobre as reformas, quase sempre aliadas as intenções do Estado, como forte aliado às políticas neoliberais.

Ao pensar sobre os momentos finais desta Tese, o resgate dos propósitos iniciais que mobilizaram essa pesquisa, define o foco de uma escrita com posicionamentos e ao mesmo tempo, em constantes tentativas de busca por novos e outros caminhos provocando inúmeras possibilidades de investigação, no sentido de compreender e aos mesmo tempo analisar criticamente o atual momento pelo qual vive a educação, cada vez mais de “mãos dadas” com o mercado.

Nas concepções de construção desta Tese os questionamentos elevaram discussões teóricas e reflexões sobre o Estado e as parcerias público-privadas, bem como as características gerencialistas e de performatividade que compõem as políticas educacionais, principalmente em seu contexto de prática, a escola. Por isso, esta pesquisa também cumpre o papel de apresentar respostas a partir dos estudos desenvolvidos.

O Estado sim e de forma bastante significativa pode ser considerado um empreendedor que reforça as políticas neoliberais, intensificando práticas verticalizadas dentro da escola, por vezes, utilizando-se de parcerias público-privadas com viés extremamente mercadológico.

As políticas neoliberais reforçam práticas gerencialistas e de performatividade, subjetivando os sujeitos num processo de produtividade constante, no sentido de resultados para a educação. As práticas pedagógicas sofrem intervenções sobre o processo de ensinar, exigindo dos professores constante análise de relatórios, planilhas, resultados de avaliações e padronização curricular, sobrecarregando o tempo de permanência dos docentes nas escolas, inclusive exigindo práticas performáticas e de controle sobre o tempo, o espaço, conteúdos e metodologias.

As parcerias público-privadas representam o mercado educacional e reforçam as intenções de reforma do Estado, por meio de projetos centrados em resultados sobre a educação, elevando discursos de falta de qualidade da escola pública, justificando a necessidade de mudanças constantes sobre o ensino e o trabalho dos professores. A gestão escolar sofre sérias influências, exigindo uma forma de administração escolar, voltada ao controle e monitoramento das ações dos professores.

As políticas educacionais vêm sofrendo sérias reconfigurações, identificadas através de aspectos gerenciais e de performatividade. A escola como um todo passa a estabelecer e cumprir metas, o trabalho da gestão escolar é acompanhar o tempo de permanência dos professores na escola, por meio de monitoramento, o currículo perpassa padronizações com orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados e o trabalho docente cumpre metas de resultados sobre as aprendizagens. São

evidentes, portanto, as interpelações as quais sofre a escola, por meio de projetos que evidenciam resultados na educação.

Portanto, as intenções tanto das parcerias público-privadas aliadas ao Estado são de constantes reformas na educação, voltadas às políticas neoliberais e seguindo uma lógica de quase-mercado para a educação. Com isso, a busca de resultados a partir de avaliações padronizadas e políticas de intervenção pedagógica contribuem para reforçar o gerencialismo nas escolas e a performatividade dos professores. A escola passa a ser reconfigurada por meio de um conjunto de atribuições que indicam produtividade e eficiência. Considera-se que é preciso, a partir dessa questão, investigar sobre movimentos contra-hegemônicos e de resistência presentes no espaço escolar.

Pensando sobre todas essas questões como mobilizadoras da Tese, as leituras, discussões, reflexões, investigações em diferentes fontes de pesquisa, estudos sobre ferramentas de coleta e análise de dados, orientações decisivas aos constantes passos que contemplam essa pesquisa, seminários que integraram as discussões e comporam o referencial teórico e tantos outros momentos sobre pensar os movimentos da pesquisa, alguns propósitos de plena continuidade de estudos, identificam continuidades.

O estudo sobre Redes de Influência nas políticas educacionais precisa se constituir, cada vez mais como um campo de investigação necessário e urgente em diferentes espaços de formação e qualificação, atentos aos movimentos que a escola está sendo direcionada, por meio de decisões centralizadoras e políticas gerencialistas. É preciso novos olhares para dar conta dos processos de análises de atuação nesses contextos, preocupados nos sentidos que as escolas dão às orientações, prescrições e como respondem às interpelações sobre a gestão, currículo e trabalho docente.

Compreender ainda mais sobre essas políticas gerencialistas, as quais estão muito bem compactuadas com o mercado educacional, na forma de fundações e institutos, organizados e conectados com outros parceiros, estruturando projetos e iniciativas mercadológicas sobre a educação e influenciando com seus discursos de qualidade e resultados, tanto governos estaduais, municipais e federal.

Conhecer as decisões do Estado e das parcerias público-privadas, sobre políticas públicas em educação, exigindo das escolas produtividade excessiva, através de atribuições gerenciais à gestão, pacotes de soluções curriculares que reconfiguram as práticas pedagógicas, além da regulação e controle que exercem sobre os professores, instalando em escolas, sistemas tecnológicos de monitoramento e controle sobre os registros das atividades escolares e, principalmente, a avaliação padronizada.

Organizar estudos atribuindo um mapeamento dos percursos dessas fundações e institutos, bem como as perspectivas de seus projetos, no sentido de responder questões sobre o que querem e como querem, bem como identificar as influências pelas quais vêm exercendo sobre as políticas públicas voltadas à educação, permite compreender e identificar sobre quais suas intenções e de forma esse pensamento neoliberal faz parte dos documentos que norteiam as políticas educacionais.

Pesquisar a escola, no sentido de observar os movimentos que ela percorre e sobre como os discursos que a compõem vão sendo legitimados ou mesmo recontextualizados a partir de outras formas de interpretação, reinterpretação e tradução, quando de fato, as práticas acontecem. Entender esses movimentos tanto da política, como da escola, não como estruturas fixas, ao contrário, perceber as reações, os discursos quando da chegada da política como se configuram frente às propostas, as compreensões que vão se constituindo em torno dos documentos e, principalmente, os movimentos contra-hegemônicos, de reinterpretação identificadas no contexto da prática. É preciso investigar esse contexto, considerando as regulações e controles dessas políticas por meio de sistemas de monitoramento tecnológicos que, além de intensificar o trabalho dos professores, não respeitam os tempos das práticas e exigem respostas imediatas como soluções para as aprendizagens.

Os encaminhamentos sobre as considerações finais dessa pesquisa compreendem a importância desse estudo para o campo das políticas educacionais, através de potencialidades, mas também e conforme Ball (2014) faz parte de todo processo de investigação, reconhecer as fragilidades que compõem qualquer prática de pesquisa. Quanto às potencialidades, a pesquisa comprova que as políticas

educacionais estão sendo reconfiguradas por meio de políticas neoliberais, gerencialistas e performativas, além disso, parcerias público – privadas atreladas às intenções de reforma do Estado, instituem políticas de resultados, com foco em avaliações padronizadas e com intervenções nas práticas pedagógicas, com isso, há interpelações sobre a gestão, o currículo e trabalho docente.

Com relação às fragilidades, o tempo para decisões sobre como operacionalizar e analisar os grafos, a partir da ferramenta Gephi, foram inúmeras vezes desafiadoras com várias tentativas e erros, sempre com a preocupação e interpelação do orientador, sobre os resultados e as possibilidades de análise, principalmente com a aplicação da estatística, de forma que a rede pudesse trazer significados em seus nós e conexões e assim pudesse ser articulada com a teoria. É preciso maiores investimentos e tempo, construção e análise de grafos que deem conta de outros resultados, principalmente, considerando os movimentos e articulações do mercado educacional em suas conexões e entrelaçamentos.

Considerando ainda a universidade, seu papel é central na formação e fortalecimento da pesquisa acadêmica, bem como nas discussões e concepções sobre políticas públicas em educação. Considerar que a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF instituiu, através da Faculdade de Educação, um Centro de Políticas de Avaliação da Educação – CAED, produzindo testes padronizados, realizando diagnósticos sobre padrões de desempenho em várias redes estaduais e municipais, inclusive cobrando valores financeiros expressivos para essa aplicação, significa considerar que também a universidade é um espaço aberto às práticas voltadas para uma lógica de mercado e resultados na educação e que os discursos sobre qualidade na educação, podem estar sendo traduzidos pela busca da eficiência e eficácia nas aprendizagens.

Porém é preciso também reconhecer que muitos centros e grupos de pesquisa nas universidades, continuam investindo e assumindo os propósitos de investigação que sinalizam os movimentos de luta discursiva contra essa prática que envolve uma lógica de mercado, escolhendo objetos de pesquisa que desconstroem práticas gerencialistas, analisam e questionam projetos que somente visam resultados na educação.

Enfim e ao mesmo tempo, que esta Tese possa contribuir aliando-se a novas e outras pesquisas, sendo que os diálogos acontecem na circulação, nos espaços e tempos, aos quais ela começa a fazer parte. Portanto, o desejo dessa pesquisadora é por uma leitura que provoque encontros, desencontros, produtiva, provocativa e, ao mesmo tempo, que possa de alguma forma contribuir com a educação.

## BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. *Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da Educação Pública: observações sobre 10 estudos de caso*. Práxis Educativa, v.6, n.1, jan-jun, Ponta Grossa, 2011.

AGROSINO, M; *Etnografia e observação participante*. ArtmeD, Porto Alegre, 2009.

AMOS, Karin. *Governança e Governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científicos sociais proeminentes na educação comparada*. Educação e Pesquisa, v36, São Paulo, 2010.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TERVISANI, Fernando M. *Ensino Híbrido – personalização e tecnologia na educação*. Penso, Porto Alegre, 2015.

BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Traduzido por Marcelo de Andrade Pereira. *Educação e Realidade*, n.35, v.2, mai-agos, 2010.

\_\_\_\_\_. A constituição da subjetividade do docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, vol.46, nº32, mai/agos, Natal, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação Global S. A. – novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Editora UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. Novos Estados, nova governança e a nova política educacional (pag. 177-189). In: *Sociologia da Educação – análise internacional – (orgs) Michael Apple; Stephen Ball & Luís Armando Gandin – tradução de Cristina Monteiro*, Editora Penso, Porto Alegre, 2013 (a).

\_\_\_\_\_. *Educação à Venda*. Tradução de Leontina Luís. Livraria Pretexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, set/dez, 2005. BALL, S. & MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais – questões e dilemas*. Editora Cortez, São Paulo, 2011

BALL, S. & OLMEDO, A. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação (pag. 33-47) – *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação – (org.) Vera Maria Vidal Peroni* Liber Livro, Brasília, 2013 (b).

BALL, Stephen & MAGUIRE, Meg. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. *Práxis Educativa* v.02, n002. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

BALL, Stephen; BAILEY, Patrik; MENA, Paula; MONTE, Pablo Del; TSENG, Chun-ying; YUNG, Helen; OLMEDO, Antônio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em questão*, v.46 n32 mai/agos, 2013

BORGES, André. *Governança e Governamentalidade*: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada.

CLARKE, J. Living With/in and Without neo-liberalism. Focaal – *European Journal of Anthropology*, 2008.

COHN, Gabriel. *Crítica e resignação*: Max Weber e a teoria social. Martins Fontes, São Paulo, 2013.

COHN, Gabriel. *Crítica e Resignação*: Max Weber e a teoria social. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

COMAR, Sueli Ribeiro. “*Projeto principal da educação da América Latina e Caribe e Projeto regional para educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no Brasil*” – Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2016.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo* – ensaio sobre a sociedade neoliberal. Editora Boitempo. São Paulo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda & SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, v.33, n.3, set/dez, São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2008.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de Pesquisa para a internet*. Sulina, Porto Alegre, 2011.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v32, n1, jan/abr, São Paulo, 2005.

Gary Bercker & Kevin Murphy “*Social economics: market behavior in a social environment*” Cambridge: Harvard University Press, 2000.

HATTGE, Morgana Domênica. *A emergência da performatividade na educação brasileira: uma análise do movimento Todos pela Educação*. Artigo apresentado na X ANPED Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

HAYEK, Friedrich “*O caminho da servidão*”, traduzido no Brasil por Ana Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro, Instituto Ludwig von Mises Brasil, São Paulo, 2010.

HINE, C. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In C. HINE (org.) *Virtual Methods. Issues in Social Research on the internet*. Oxford, Berg, 2005.

HYPOLITO, A. M. Estado Gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *RBPAE*, v.24, nº 1, p. 63-78, jan/abr 2008.

HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. *Revista e-Curriculum*, nº11, v.2, agosto de 2013, PUC-SP, 2013.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. *Revista e-curriculum*, v. 8, nº 2, São Paulo, agosto de 2012

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa – o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta. Londrina, 2004.

LEMKE, Thomas. *Biopolitics: and advanced introduction..* New York; Nyup, 2011.

LESSARD, Claude & CARPENTIER, Anylène. *Políticas Educativas – a aplicação na prática*. Editora Vozes, Petrópolis, 2016.

LIMA, Jorge Ávila. Redes na Educação; questões políticas e conceituais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), Universidade do Minho, Portugal, 2007.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, vol.9, nº1, p. 4-16, jan/abr, Itajaí-SC, 2009.

MARTINS, Erika M. *Todos pela Educação – como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Editora Lamparina, Rio de Janeiro, 2016.

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista da Gestão Escolar*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista do Sistema de Avaliação*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Gestão Escolar*, CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 1º e 2º anos do ensino médio*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 2º e 4º anos ensino fundamental*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Pedagógica de Língua Portuguesa 6º e 8º anos ensino fundamental*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Pedagógica de Matemática 2º e 4º anos do ensino fundamental*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Pedagógica de Matemática 6º e 8º anos do ensino fundamental*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. ADEPE/MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso. *Revista Pedagógica de Matemática do 1º e 2º do ensino médio*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. *Apostila da Oficina de apropriação de resultados da ADEPE/MT*. CAED/UFJF, 2016. [www.adepemt.caedufjf.net](http://www.adepemt.caedufjf.net).

MATO GROSSO. Portaria nº 161/2016/SEDUC/MT. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Continuada dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o

Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE). *Diário Oficial de Mato Grosso* de 14 de abril de 2016.

MOREIRA, Antonio F. M. B. "O pensamento de Foucault e suas contribuições para a Educação", *Educação e Sociedade*, vol. 25, n.87, mai/agos, 2004. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) e [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, v.37, n 2, mai/ag, Porto Alegre, 2012.

OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais: terrenos de contestação*. Porto: Porto Editora, 2001.

PAULA, Ana P. *Por uma Nova Gestão Pública*. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2005.

PERONI, Vera & CAETANO, Maria R. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimento e as parcerias público-privadas na educação. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.21, n38, jul/dez, 2012.

PERONI, Vera M. V. *Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Liber Livro, Brasília, 2013.

PERONI, Vera M. V.; OLIVERIA, Regina T. C.; FERNANDES, Maria D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*. v.30, n.108, outubro, 2009.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Ed.). *Globalização e Educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PORTUGAL, Sílvia. *Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica*. Oficina do CES, nº 127, março de 2007.

ROSA, S. S. Entrevista com Stephen Ball – Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas pós-neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n53 abr/jun de 2013(c).

RUIZ, Maria J. F.; PERONI, Vera M. V. Relação público-privada e gestão escolar; o caso da Fundação Victor Civita. *Laplage em revista*, v.3, n3, set-dez, Sorocaba, 2017.

SANTOS, Eduardo A. C. & LIMA, Bruna D. T. C. “Escola de Frankfurt, Foucault e neoliberalismo – entrevista com Thomas Lemke. Tradução dos entrevistadores. *Revista Tempo Social – USP*, v.29, n.2, agosto de 2017.

SHIROMA, Eneida O; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política – subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, , v.23, nº 02, jul/dez, 2005

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *Políticas para a Educação: análises e apontamentos*. Mário Luiz Neves de Azevedo, Ângela Mara de Barros Lara (organizadores). Eduem, Maringá, 2011.

SOUZA, Sílvia Cristina de. *Mecanismos que quase- mercado na educação escolar pública brasileira*. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, sob orientação da Professora Doutora Maria Sílvia Simões Bueno, 2010.

VACCARO, Salvo & AVELINO, Nildo (orgs) “Governamentalidade e Segurança”. *Intermeios*, São Paulo, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro & RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira, estudo desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), Universidade do Minho, Portugal, 2009.