



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**LUZITÂNIA TAMANHO LOPES DE ASSUNÇÃO**

**O GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO  
(2017–2024): discursos em disputa, lógicas e efeitos**

**RONDONÓPOLIS – MT**

**LUZITÂNIA TAMANHO LOPES DE ASSUNÇÃO**

**O GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO**

**(2017 – 2024): discursos em disputa, lógicas e efeitos**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Política, Formação e Prática Educativa, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

**RONDONÓPOLIS – MT**

**2025**

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

A851g Assunção, Luzitânia Tamanho Lopes de.  
O gerencialismo na política educacional de Mato Grosso (2017-2024): discursos em disputa, lógicas e efeitos [recurso eletrônico] / Luzitânia Tamanho Lopes de Assunção. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 208 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Gerencialismo. 2. política educacional. 3. ensino fundamental. 4. Mato Grosso. I. Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “O GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MATO GROSSO (2017 – 2024): DISCURSOS EM DISPUTA, LÓGICAS E EFEITOS”**

**AUTORA: MESTRANDA LUZITÂNIA TAMANHO LOPES DE ASSUNÇÃO**

Dissertação defendida e aprovada em **04** de **AGOSTO** de **2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE** (**EXAMINADORA INTERNA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. GENIANA DOS SANTOS** (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO

**4. MERILIN BALDAN** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 04/08/2025.**



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente - UFR**, em 06/08/2025, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **GENIANA DOS SANTOS registrado(a) civilmente como Geniana dos Santos, Usuário Externo**, em 29/08/2025, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lindalva Maria Novaes Garske, Docente - UFR**, em 08/09/2025, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0544884** e o código CRC **C5C49073**.

---

Referência: Processo nº 23853.009885/2025-33

SEI nº 0544884

*Ao criador,*

*“Porque os atributos invisíveis de Deus, assim o seu eterno poder, como também a sua própria divindade, claramente se reconhecem, desde o princípio do mundo, sendo percebidos por meio das coisas que foram criadas” (Romanos 1:20).*

*Porque*

*“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e, sem ele, nada do que foi feito se fez” (João 1:1-3).*

*“E o verbo se fez carne e habitou entre nós, cheio de graça e de verdade, e vimos a sua glória, glória como do unigênito do Pai” (João 1:14).*

*“Porque Deus amou ao mundo de tal maneira que deu o seu Filho unigênito, para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna” (João 3:16).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, a Jesus, e ao Espírito Santo, pois sou imensuravelmente grata pela vida.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, a quem sou imensamente grata por me acompanhar nesta caminhada, direcionando a produção textual de acordo com o campo de pesquisa com intencionalidade.

Às professoras: Dr.<sup>a</sup> Geniana dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), à Dr.<sup>a</sup> Lindalva Maria Novaes Garske, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), à Dr.<sup>a</sup> Merilin Baldan (PPGEdu/UFR), por terem aceitado o convite e fazer parte das bancas de qualificação e defesa da dissertação e à minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pelo trabalho que desenvolve na função de orientadora de pesquisas de mestrado, junto ao PPGEdu/UFR.

Aos professores Ademar, Hugo, Leila, Lindalva, Merilin, Rosana, Simone Albuquerque e em especial, à professora Érika (minha querida orientadora) pelo carinho e atenção e aos demais professores do PPGEdu/UFR, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender.

Aos Mestrandos da turma 2023/2024 pelas conversas e problematizações que muito contribuíram na construção de conhecimento no decorrer do curso.

Aos integrantes do grupo de pesquisa: Andréia, Leidiane, Lígia, Mikaela, Kelly, Rafael, Siliana e Thiago, pelas discussões enriquecedoras durante as reuniões de pesquisa.

À Secretaria e Coordenação do PPGEdu/UFR, de modo especial à Técnica Ana Lucia e à Professora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.

À equipe gestora da Escola Estadual São Francisco localizada em Jaciara-MT, composta pela diretora Lucelene, pelas coordenadoras Fabiana e Márcia e pela secretária Arlete, por possibilitar a participação nas atividades realizadas na escola que compuseram a Produção Técnica das Atividades de Vivências Acadêmicas.

Aos colegas de profissão, em especial, Adoraci, Cleonice, Fernando, Gleicieli, Haroldo, Joyce, Lídia, Odinéia, Quitéria, Rosângela e Salete, pelo incentivo e colaboração.

Ao meu amado cônjuge Ivaneis por me incentivar a fazer o Mestrado na área da Educação e por muito colaborar no sentido de que isso fosse possível. Também por me amparar em todos os momentos difíceis, com muito cuidado, carinho e amor.

Aos meus amados filhos Lucas e Daniel pelo carinho, compreensão e colaboração.

Ao meu pai Vitório Antônio Primo Tamanho *in memoriam*.

À minha mãe Lúcia e meu irmão Amarildo pelo incentivo e colaboração para fazer a graduação, desvelando o horizonte para prosseguir os estudos.

À irmã Luciméri, ao cunhado Júlio, ao sobrinho Anderson e esposa Eduarda, ao sobrinho neto Benício, ao sobrinho Agílio e esposa Eloíza, por ajudarem no cuidado com minha mãe e irmão, e pelo carinho e atenção dispensados a mim.

Ao meu tio José Scatolin *in memoriam*, à minha tia Maria Vilma e à minha prima Eliana, pelo carinho e cuidado para com os familiares.

À sobrinha Soila (e esposo Diego) e à cunhada Valdete, pelas conversas amigáveis e motivadoras.

Aos demais familiares por fazerem parte da minha vida.

Aos amigos e amigas, em especial às Irmãs Franciscanas Zenilda e Lucelene, pelo carinho e atenção nos momentos de aflição.

## RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema gerencialismo na política educacional de Mato Grosso e tem como objetivo geral problematizar algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso. É originada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos e está vinculada à linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa e ao Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade. Está fundamentada na teoria pós-estruturalista ou discursiva, mas também está conectada à crítica social contemporânea, na discussão sobre neoliberalismo. Baseia-se em noções como: performatividade e gerencialismo de Stephen J. Ball, racionalidade neoliberal e neoliberalismo, de Pierre Dardot e Christian Laval, facetas da política (discursiva, interpretativa e material), de Stephen J. Ball e colaboradores, discurso, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, interpretação dos textos, de Hugo Heleno Camilo Costa e tradução, de Alice Casimiro Lopes, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Hugo Heleno Camilo Costa. Assume, portanto, uma abordagem teórico-metodológica multifacetada, ancorada em uma visão mais ampla sobre a complexidade dos diversos aspectos das políticas públicas. Quanto ao tipo, é bibliográfica e documental. Possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como explicativa. Dois trabalhos teórico-estratégicos de discussão são realizados: o primeiro, refere-se ao levantamento da produção acadêmica de dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), defendidas entre 2020 e 2024, e de artigos publicado no Brasil entre 2005 e 2023, junto ao Google Acadêmico e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sobre o tema gerencialismo na política educacional; o segundo, consiste nas seguintes análises: das facetas da política a partir do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT/2018) e seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e demais textos políticos do estado de Mato Grosso, da Secretaria de Comunicação do Estado de Mato Grosso (SECOM/MT) e do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) e suas conexões com documentos nacionais. Operou-se com as noções de discurso e interpretação dos textos e tradução, visando problematizar marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional local, discernir as lógicas gerencialistas e tensionar alguns de seus efeitos, no período de 2017 a 2024. A pesquisa possibilita a percepção sobre a relevância e abrangência do termo gerencialismo na e para a educação. Evidencia que a política educacional de Mato Grosso está fortemente marcada pela lógica gerencial, expressa por discursos que priorizam metas, resultados, desempenhos, eficiência e pela centralidade nas avaliações externas, com ênfase nos planos curriculares, orientados por competências e habilidades. Apresenta-se como uma espécie de denúncia da transformação do Estado educacional para gestor e articulador de mercados educacionais, ao: destacar a governança neoliberal, a perda da soberania nas decisões públicas, os efeitos subjetivos e institucionais do gerencialismo sobre os trabalhadores da educação; a subjetivação de sujeitos empreendedores, individualizados e pressionados por desempenho, apontando o esvaziamento da autonomia, o adoecimento, a culpabilização pelo fracasso escolar e a pressão permanente por resultados. Salienta a ocorrência de disputas discursivas por sentidos de educação, qualidade, valorização, modernização, eficiência e resistência a essa lógica. A abordagem discursiva se conecta à crítica social contemporânea, oferecendo uma base epistemológica sólida para tratar o modo como os discursos se constituem como práticas políticas, penetrando as instituições e produzindo efeitos nos sujeitos. Esta pesquisa recontextualiza, com tais discussões, a política educacional mato-grossense, atualiza o debate sobre o gerencialismo, oferece uma leitura crítica da política educacional que valoriza o conflito, a multiplicidade, a contingência e contribui para a consolidação de referenciais teóricos e metodológicos potentes para a discussão atual do campo das políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Gerencialismo; política educacional; ensino fundamental; Mato Grosso.

## ABSTRACT

This research addresses the theme Management in the educational policy of Mato Grosso and aims to problematize some management brands in the discourses in dispute in the educational policy of Mato Grosso. It originates from the Graduate Program in Education (PPGEDU) of the Federal University of Rondonópolis (UFR), concentration area: education, culture and formative processes and is linked to the line of political research, training and educational practice and the research group of curriculum and otherness. It is based on poststructuralist or discursive theory, but is also connected to contemporary social criticism, in the discussion of neoliberalism. It is based on notions such as: performance and management of Stephen J. Ball, neoliberal rationality and neoliberalism, by Pierre Dardot and Christian Laval, facets of politics (discursive, interpretative and material), by Stephen J. Ball and collaborators, discourse, by Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo, interpretation of the texts, Hugo Heleno Camilo Costa and Translation, by Alice Casimiro Lopes, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha and Hugo Heleno Camilo Costa. It is therefore a multifaceted theoretical-methodological approach, anchored in a broader view of the complexity of the various aspects of public policies. As for the type, it is bibliographic and documentary. It has qualitative approach and is characterized as explanatory. Two theoretical-strategic discussion works are carried out: the first, refers to the survey of academic production of dissertations linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Rondonópolis (PPGEDU/UFR), defended between 2020 and 2024, and articles published in Brazil between 2005 and 2023, along with the Academic Google and Scielo Electronic Library online (SciELO) Management in educational policy; The second consists of the following analyzes: from the facets of policy from the curriculum reference document to Mato Grosso (DRC/MT/2018) and its alignment with the Common National Curriculum Base (BNCC/2017) and other political texts from the State of Mato Grosso, the Secretariat of Communication of the State of Mato Grosso (Secom/MT) and the Union of Workers in Mato Grosso Public Education (SINTEP/MT) and their connections with national documents. He operated on the notions of discourse and interpretation of texts and translation, aiming to problematize management marks in the discourses in dispute in local educational policy, discern the management logic and tension some of their effects, from 2017 to 2024. Research enables the perception of the relevance and scope of the term management in and for education. It shows that Mato Grosso's educational policy is strongly marked by management logic, expressed by discourses that prioritize goals, results, performances, efficiency and centrality in external evaluations, with emphasis on curriculum plans, oriented by competencies and skills. It presents itself as a kind of denunciation of the transformation of the educational state to manager and articulator of educational markets, to: highlight neoliberal governance, the loss of sovereignty on public decisions, the subjective and institutional effects of management on education workers; The subjectivation of entrepreneurial subjects, individualized and pressured by performance, pointing out the emptying of autonomy, illness, the blame for school failure and the permanent pressure for results. It emphasizes the occurrence of discursive disputes by meanings of education, quality, appreciation, modernization, efficiency and resistance to this logic. The discursive approach connects to contemporary social criticism, offering a solid epistemological basis to treat the way discourses constitute political practices, penetrating the institutions and producing effects on subjects. This research recontextualizes, with such discussions, the Mato Grosso Educational Policy, updates the debate on management, offers a critical reading of educational policy that values conflict, multiplicity, contingency and contributes to the consolidation of potent theoretical and methodological references to the current discussion of the field of public educational policies.

Keywords: Management; Educational Policy; elementary school; Mato Grosso.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Artigos localizados junto aos indexadores de periódicos científicos do Google Acadêmico e da SciElo (2005-2023), que abordam o gerencialismo na política educacional.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Artigo
ADEPE	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AL	Alagoas
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDE/UNICAMP	Centro de Estudos de Desenvolvimento Econômico da Universidade Estadual de Campinas
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavírus Disease 2019 <sup>1</sup>
CP	Conselho Pleno
CPA	Centro Político Administrativo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DGP - CNPq	Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

---

<sup>1</sup> COVID-2019 – Do inglês Coronavírus Disease 2019  
Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br/siglas/wp-content/themes/siglas-coronavirus/media/downloads/siglas.pdf>

DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREs	Diretorias Regionais de Educação
EdUERJ	Editores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENSINA. BR	Ensina Brasil
FGV DGPE	Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas
FINEDUCA	Revista de Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPA	Gestão para Aprendizagem
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Internacional da Educação
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
MT PAR	MT Participações e Projetos S.A.
NEM	Novo Ensino Médio
NGP	Nova Gestão Pública
OCs	Orientações Curriculares
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONG	Organização Não Governamental
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

PC	Plano de Cooperação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE/MT	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso
PHE	Projetos Hemisféricos em Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PREALC	Programa Regional de Emprego para a América Latina
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECOM/MT	Secretaria de Comunicação do Estado de Mato Grosso
SEDUC/AL	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
TEP	Teoria do Equilíbrio Pontuado
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2.1 Do tipo da pesquisa .....	18
2.2 Discurso, sujeito e realidade.....	22
2.3 Poder, Estado e política .....	26
2.4 Políticas em tempos de mercantilização da educação .....	35
2.5 Escolha dos aportes teóricos.....	47
2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	18
3 O GERENCIALISMO EM DISCUSSÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL .....	58
3.1 Produções acadêmicas locais sobre gerencialismo na política educacional: contribuições do PPGEduc da UFR .....	59
3.2 Decisões acerca do levantamento e identificação inicial de artigos sobre gerencialismo na política educacional.....	83
3.3 Temas e objetivos dos trabalhos localizados.....	87
3.4 O gerencialismo: concepções, conclusões e contribuições .....	95
3.5 Discussão com base nos artigos localizados.....	135
4 FACETAS DA POLÍTICA E MARCAS GERENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE .....	157
4.1 Facetas da política a partir do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT (2018).....	158
4.2 Marcas gerencialistas na educação em Mato Grosso, lógicas e efeitos.....	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DISCURSOS, EFEITOS E DISPUTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL MATO-GROSSENSE .....	194
REFERÊNCIAS .....	199
1 Referências dos aportes teórico-metodológicos .....	199
2 Referências da produção acadêmica pesquisada .....	201
2.1 Referências da produção acadêmica local sobre o gerencialismo na política educacional: contribuições do PPGEduc da UFR .....	201
2.2 Referências da produção acadêmica localizada no site de buscas da base de dados do Google Acadêmico .....	202
2.3 Referências da produção acadêmica pesquisada no site de buscas da base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciElo) .....	202
3 Referências dos documentos abordados na pesquisa .....	204

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *O gerencialismo na política educacional de Mato Grosso: (2017 -2024): discursos em disputa, lógicas e efeitos* está sendo apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT para obtenção do título de Mestrado em Educação no campo de ação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). Essa produção centra-se na área de Educação, Cultura e Processos Formativos, na linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa e está vinculada ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade do Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP - CNPq) (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/563404>).

Está fundamentada na teoria pós-estruturalista ou discursiva, mas também se conecta à crítica social contemporânea na discussão sobre neoliberalismo. Baseia-se em noções como: *performatividade* e *gerencialismo*, de Stephen J. Ball, *racionalidade neoliberal e neoliberalismo*, de Pierre Dardot e Christian Laval, *facetas da política* (discursiva, interpretativa e material), de Stephen J. Ball e colaboradores, *discurso*, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, *interpretação dos textos*, de Hugo Heleno Camilo Costa e *tradução*, de Alice Casimiro Lopes, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Hugo Heleno Camilo Costa. Assume, portanto, uma abordagem teórico-metodológica multifacetada, ancorada em uma visão mais ampla sobre a complexidade dos diversos aspectos das políticas públicas. Quanto ao tipo, é bibliográfica e documental. Possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como explicativa.

A pesquisa foi motivada pela minha trajetória profissional junto à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa e como Técnica Administrativa Educacional. Desde 1997, tenho atuado como profissional da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso em escolas que ofertavam as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, atuei como professora de Língua Inglesa, contratada entre 1997 e 1999. Posteriormente, a partir de 2000, como profissional efetiva no Cargo de Técnico Administrativo Educacional, haja vista que quando prestei este concurso eu ainda estava cursando a graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Mato Grosso, à época *Campus* Universitário de Rondonópolis-MT. Porém, tendo sido aprovada no concurso de 2002, tomei posse no cargo de professora de Língua Portuguesa em 2005, durante a prorrogação do edital do concurso. Entretanto, devido à

exigência da Secretaria de Estado de Educação de que fosse feita a opção por uma das atribuições pois, segundo a SEDUC/MT, estava ocorrendo acúmulo indevido de cargo, em 2010, tive que optar por um dos cargos e, por motivos de força maior, decidi pedir exoneração do cargo de professora. A partir de então, passei a atuar apenas na função de Técnica Administrativa Educacional.

Ao longo de minha carreira como profissional da educação, tenho percebido que mudanças significativas vêm ocorrendo na gestão pública estadual, principalmente no que tange a substituição, paulatinamente, da gestão democrática para a gestão gerencial, em especial na política educacional mato-grossense. Tenho percebido também que essa situação se repete em âmbito nacional e global.

Uma situação que chamou muito minha atenção, e que foi colocada ainda quando da escrita do projeto de pesquisa que norteou o início deste estudo, foi a dissonância entre o discurso dos profissionais da educação mato-grossense no XII Encontro Estadual do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) e o discurso do representante da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), em comemoração ao dia dos professores. Tais discursos foram postados no texto de Riechelmann, publicado em 22/09/2023, no *site* do SINTEP/MT<sup>2</sup> e no texto de Matos, publicado, no dia 15/10/2023, no *site* da SEDUC/MT<sup>3</sup>, como se pode notar nos trechos a seguir. O primeiro traz a narrativa de Roseli Riechelmann, postada no site do SINTEP/MT: “[...] foi destaque temas acerca das políticas que atualmente são motivo de estresse e adoecimento da categoria [...]: sistema de controle da assiduidade (*Webponto*); a sobrecarga de trabalho; falta de pessoal, assédio moral; excesso de relatórios [...]” (Riechelmann, 2023), e o segundo, o relato de Rui Matos, disponível no *site* da SEDUC/MT: “Em Mato Grosso, o secretário de Estado de Educação, Alan Porto, destaca a Política de Valorização Profissional como uma das referências de reconhecimento aos 19 mil educadores da Rede Estadual de Ensino” (Matos, 2023).

No entendimento de que “Há múltiplas demandas contextuais, mais que isso, contingentes (Laclau, 1990), produzindo sentidos para as políticas” (Lopes, 2015, p. 448), decidi fazer, aqui, um breve relato em relação à legislação e às políticas públicas, estaduais e nacionais, principalmente as relacionadas ao currículo, as quais têm instituído mudanças educacionais, baseadas em um viés gerencialista. Nesse sentido, importa

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view\\_noticia/educadores-avaliam-as-politicas-pblicas-educacionais-de-mt-no-xii-encontro-estadual-do-sintep-mt/i:2808](https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/educadores-avaliam-as-politicas-pblicas-educacionais-de-mt-no-xii-encontro-estadual-do-sintep-mt/i:2808)

<sup>3</sup> Disponível em: [SEDUC](#)

salientar que tais mudanças educacionais vêm ocorrendo, em âmbito nacional, há mais de duas décadas, desde o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, sobretudo no que diz respeito às políticas de currículo, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) e definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs – 1998), conforme aponta Alice Casimiro Lopes (2015):

Durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, foram publicados, e fortemente difundidos, as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, com base na LDB de 1996: as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental em 1998, o parecer dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental, em 1997 [...] (p. 451).

Vale destacar, no que diz respeito ao cenário mato-grossense, as mudanças mais significativas em relação às políticas educacionais tiveram início durante o mandato do então governador Dante Martins de Oliveira (1995-2002), com ênfase no alinhamento das políticas estaduais à LDB – Lei nº 9.394/1996, e a instituição da Escola Ciclada, cujo principal objetivo era reduzir os índices de reprovação e evasão. Ainda segundo Lopes (2015), “Durante os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve a divulgação das orientações curriculares nacionais, em 2006” (p.451).

Já no cenário estadual mato-grossense, foi na gestão do então governador Silval Barbosa (2010-2014) que as propostas curriculares foram significativamente alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais com a elaboração das Orientações Curriculares para Mato Grosso (OC – 2010). Conforme relatou Sergio Luiz Fernandes, responsável pela Assessoria/Seduc-MT, no dia 28 de setembro de 2010, no *site* da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), “O lançamento oficial das Orientações Curriculares de Mato Grosso ocorreu na manhã desta segunda-feira, no auditório do Tribunal de Contas do Estado, no CPA” (Fernandes, 2010).

Entretanto, foi na gestão de Pedro Taques (2015-2018) que ocorreram grandes mudanças nas políticas educacionais, especialmente a partir de 2016, tendo em vista a busca por alinhamento aos objetivos de aprendizagens essenciais dos alunos da Educação Básica brasileira, presentes na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2015), que estava sendo amplamente discutida nesse período.

Conforme apontam Cunha e Garske (2018), uma das ações que materializaram as mudanças na política educacional estadual e institucionalizaram a nova lógica de gestão pública foi a criação do MT PAR, por meio da Resolução n.º 006/2016. O

credenciamento das *Parcerias Público-Privadas (PPPs)* reconfigurou a função pública, regulamentando e naturalizando uma nova racionalidade de governo que, ancorada em parcerias, desloca o sentido de serviço público para a *gestão de investimentos*. Pautada em uma lógica mercadológica, a nova gestão pública passa a fazer uso de técnicas e práticas que instituem metas, utilizam a mensuração e o incentivo de resultados – eis aí algumas marcas do gerencialismo na política educacional de Mato Grosso.

O ápice das mudanças a dar corpo ao *slogan* da gestão – ‘Mato Grosso: estado de transformação’ – foi a publicação, em 2 de maio de 2016, da Resolução N.º 003/2016 (Mato Grosso, 2016a). A resolução credenciava a MT PAR, uma sociedade de economia mista criada pelo governo estadual para promover a gestão de investimentos por meio de Parcerias Público-Privadas (PPP) (p. 30).

Outra técnica utilizada pela nova gestão pública é a avaliação externa em larga escala. Essa lógica técnico-gerencial, operacionalizada por consultorias externas e, conforme apontam Cunha e Garske (2018), *sob altos investimentos financeiros*, faz a tradução da política de avaliação para o contexto de Mato Grosso, excluindo a participação dos sujeitos escolares do processo de significação da política educacional que os afeta. A avaliação, feita sob este prisma, como por exemplo a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE<sup>4</sup>, deixa de atender os objetivos pedagógicos e passa a se constituir apenas como um dispositivo governamental, baseado em índices e metas – uma ferramenta de controle utilizada para a gestão de desempenho e responsabilização – eis aí outras marcas gerencialistas na política educacional mato-grossense.

Outras políticas, como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE, foram formuladas por consultorias sob altos investimentos financeiros e com uma expansiva exclusão dos professores de sua formulação. De acordo com o texto dessa política, trata-se de uma ação estratégica do estado via SEDUC, ‘em parceria com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG’ (Mato Grosso, 2016b, p.2), para a concretização de um sistema de avaliação externa, por amostragem em larga escala [...] (p. 31).

Conforme apontam Geniana Santos, Veronica Borges e Alice Casimiro Lopes (2019), “Pesquisas evidenciam que as reformas sedimentam discursos que circulam, em grande medida, na área das políticas educacionais fortalecidos pelos campos da avaliação

---

<sup>4</sup> Disponível em:: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/adepe-mt-avaliacao-diagnostica-do-ensino-publico-estadual-do-mato-grosso-no-cenario-da-avaliacao-nacional-e-no-contexto-do-estado-de-mato-grosso>.

imbricados ao campo dos negócios [...]” (p. 241). Importa destacar aqui que, na perspectiva pós-estruturalista, os discursos não apenas descrevem o mundo – eles o instituem. Assim, os discursos que se estabilizam nas políticas educacionais são fortemente atravessados por lógicas mercadológicas e por isso *estão imbricados ao campo dos negócios*, ou em outras palavras, as operações discursivas que instauram sentidos por meio da linguagem da eficiência da mensuração, do desempenho e dos resultados – próprias do setor privado – estão se tornando a linguagem hegemônica nas políticas educacionais. Isso implica que as mudanças ou reformas, se constituem em movimentos de reconfiguração discursiva, em que se disputa o significado da educação. Nesse sentido, a associação entre avaliação e negócios não é neutra, mas produz ideias de sujeitos escolares compatíveis com as exigências do mercado (estudantes empreendedores, professores gestores de metas e escolas como empresas). Eis aí outra marca da Nova Gestão Pública, ou seja, as reformas instituídas pelas políticas públicas são operacionalizadas por meio da tradução de sentidos, instaurando uma nova racionalidade política na educação pública.

Ainda segundo Santos, Borges e Lopes (2019), “As perspectivas teóricas disputam sentidos de como a qualidade da educação se consolida pautada por perspectivas neoliberais cujo foco está em processos mensuráveis [...]” (p. 248). Entretanto, na perspectiva pós-estruturalista, a noção de *qualidade da educação* constitui-se de um significado flutuante, pois é contingencial e, por isso, disputado por diferentes discursos. Assim, o que para um campo teórico é tido como *qualidade sociocultural*, para outro pode ser *desempenho mensurável e eficiência gerencial*. Isso implica que o campo educacional se torna um espaço em que os sujeitos *disputam os sentidos* e os discursos são campos de batalha simbólicos, espaços de disputa pelo poder de nomear a realidade. Nesse sentido, o discurso produz efeitos de *verdade* (Lopes; Macedo, 2011), estabelecendo o que é valorizado e recompensado.

Diante desse cenário, aqui apenas introdutoriamente ilustrado, de discursos em disputa na política educacional do Estado de Mato Grosso, foi identificado como problema de pesquisa: Quais as marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional em Mato Grosso?, proposto como tema de pesquisa: Gerencialismo na política educacional de Mato Grosso, definido como objetivo geral problematizar algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, com foco, principalmente, nos textos políticos do ensino fundamental; e como

objetivos específicos: discernir as lógicas gerencialistas na política educacional mato-grossense e tensionar alguns de seus efeitos.

Nessa perspectiva, dois trabalhos teórico-estratégicos de discussão são realizados: o primeiro (seção 3), refere-se ao levantamento da produção acadêmica de dissertações vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), defendidas entre 2020 e 2024, e de artigos publicado no Brasil entre 2005 e 2023, localizados junto ao Google Acadêmico e a *Scientific Electronic Library Online* (SciElo), sobre o tema gerencialismo na política educacional; o segundo (seção 4) consiste na análise das facetas da política a partir do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT/2018) e seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e na análise dos textos políticos do estado de Mato Grosso, postados no endereço eletrônico da SEDUC/MT, da Secretaria de Comunicação do Estado de Mato Grosso (SECOM/MT) e do SINTEP/MT, por meio dos quais se estabelece conexão com o disposto nos documentos educacionais estadual e nacional vigentes. Assim, opero com as noções de discurso, interpretação dos textos e tradução, visando problematizar as marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, discernir as lógicas gerencialistas na política educacional mato-grossense e tensionar alguns de seus efeitos, no período de 2017 a 2024. Importa destacar que os dois trabalhos teórico-estratégicos de discussão corroboram a afirmação de que “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (Bowe; Ball, 1992 *Apud* Mainardes 2006, p. 49).

A pesquisa caracteriza-se como: explicativa, conectada às lógicas, às concepções, aos discursos, às interpretações e à materialidade das políticas públicas, buscando discernir as motivações envolvidas nas decisões dos diversos sujeitos que participam dos processos políticos e educativos no cenário mundial, nacional e estadual. Possui abordagem qualitativa e articula dois tipos: bibliográfica e documental.

Nessa lógica, este texto constitui-se de 05 (cinco) seções. Nesta primeira, a *Introdução*, apresenta-se a trajetória da pesquisadora e a motivação da pesquisa, o cenário de discursos em disputa na política educacional mato-grossense, que motivou a presente pesquisa, e as mudanças nas políticas educacionais nesse contexto.

Na segunda, denominada *Aportes teóricos e metodológicos*, são apresentados a orientação principal, os autores e noções utilizadas na pesquisa, contemplando uma abordagem ancorada na crítica social contemporânea sobre o cenário político em tempos de mercantilização da educação.

Na terceira, denominada *O gerencialismo em discussão na produção acadêmica sobre política educacional*, são apresentados os textos das dissertações de mestrado com temas relacionados ao gerencialismo na política educacional, defendidos entre 2020 e 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), vinculadas ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade. Um dos textos, o de Daniela Vieira da Silva Nodari, tem vínculo com o grupo de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, hoje extinto. Trata-se de trabalhos pertencentes à mesma linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Além das dissertações, são apresentadas as *Decisões acerca do levantamento e identificação inicial de artigos sobre gerencialismo na política educacional*, publicados no Brasil, entre 2005 e 2023, pesquisados junto aos indexadores de periódicos do Google Acadêmico e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Tais artigos abordam o gerencialismo nas políticas educacionais. Apresenta-se a revisão de literatura, com base no levantamento e discussão da produção acadêmica pesquisada. Além disso, são apresentados também os *Temas e seus objetivos dos trabalhos localizados*. Também *O gerencialismo: concepções, conclusões e contribuições* dos autores tanto da produção de dissertações como dos artigos em questão, envolvendo a temática de cada pesquisa, partindo das noções de *discurso* (Lopes; Macedo, 2011), de *interpretação dos textos* (Costa, 2013), de *tradução* (Lopes; Cunha; Costa, 2013) e de *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016), como estratégia discursiva. Apresenta-se, ainda, a *Discussão com base nos artigos localizados*.

Na quarta seção, denominada *Facetas da política e marcas gerencialistas na educação mato-grossense*, apresento as *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016) a partir do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (2018) e seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (2017). Apresenta-se, também, a articulação de alguns textos postados no *site* da SEDUC/MT, da SECOM/MT e do SINTEP/MT, com o disposto na legislação estadual e nacional vigentes, utilizando a noção de *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016), destacando as *Marcas gerencialista na educação em Mato Grosso, lógicas e efeitos*.

Na quinta seção, denominada *Considerações Finais: Discursos, Efeitos e Disputas na Política Educacional Mato-Grossense*, são apresentadas as considerações finais da pesquisa sobre os discursos em disputa, a interpretações dos textos, as traduções realizadas e as facetas da política, expressas por meio desta produção sobre a problemática abordada.

## 2 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento os aportes teórico-metodológicos, cuja orientação principal é a teoria pós-estruturalista ou discursiva, mas também se conecta à crítica social contemporânea, na discussão sobre neoliberalismo. Baseia-se em noções como: *performatividade e gerencialismo* de Stephen J. Ball, *racionalidade neoliberal e neoliberalismo*, de Pierre Dardot e Christian Laval, *facetadas da política* (discursiva, interpretativa e material), de Stephen J. Ball e colaboradores, *discurso*, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, *interpretação dos textos*, de Hugo Heleno Camilo Costa e *tradução*, de Alice Casimiro Lopes, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Hugo Heleno Camilo Costa.

A seção está subdividida em 05 (cinco) subseções. Na subseção 2.1, apresenta-se o tipo de pesquisa. Na subseção 2.2, são centrais as noções de discurso, sujeito e realidade. Na subseção 2.3, são centrais as noções de poder, Estado e política. Na subseção 2.4, apresenta-se o cenário político em tempos de mercantilização da educação. Na subseção 2.5, apresenta-se a escolha dos aportes teóricos.

### 2.1 Do tipo da pesquisa

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e articula dois tipos: bibliográfica e documental. Vale destacar que o método de pesquisa não é escolhido de forma aleatória ou neutra. Ele está intrinsecamente ligado às bases teóricas, concepções de mundo, referências acadêmicas e até mesmo aos valores pessoais que o pesquisador traz consigo e que influenciam no modo como entende seu objeto de estudo. Nesse sentido, Zanelli (2002) argumenta que “A escolha de um método sempre depende dos pressupostos que orientam o pesquisador ao defrontar-se com o problema de pesquisa” (p. 80).

Além disso, as convicções teóricas instituem todo o percurso metodológico da investigação. Isso implica que as escolhas da pesquisa inventam o objeto, por meio da compreensão teórica que se defende na pesquisa. Desse modo, o ato de pesquisar implica em assumir uma postura crítica em relação à problemática de nossa realidade para a constituição do objeto de estudo. Sob este prisma, conforme destaca Zanelli (2002), faz-se necessário que o planejamento da pesquisa esteja fundamentado em aportes teórico-metodológicos adequados ao tema, de tal modo que possibilite que os objetivos propostos sejam alcançados.

No processo de pesquisa, a concepção do objeto de conhecimento induz à busca de locuções metodológicas. Assim, a escolha dos procedimentos está implicada em uma base epistemológica que, por sua vez, deve ser consistente com o modo de coleta e análise (p. 80).

Nesse sentido, o pesquisador está constantemente enredado a rever seus objetivos iniciais e suas estratégias de pesquisa buscando discernir melhor o objeto de pesquisa, a coleta e organização dos dados, o agrupamento das ideias centrais e a escrita do texto. Faz-se mister, sobretudo, um olhar atento e uma revisão sistemática para que o pesquisador possa discernir as informações que envolvem tanto o objeto de pesquisa em termos de sua empiria, quanto aos aportes teóricos e metodológicos.

Quando o recurso é a observação ou análise documental, o pesquisador procede a um constante e minucioso exame dos elementos que estão no contexto. A composição do quebra-cabeça [...] pode demorar, porque o pesquisador não percebe peças que, às vezes, há muito se escancaram diante dele (Zanelli, 2002, p. 83).

O *rigor* na pesquisa qualitativa significa primar pela consistência, coesão e coerência na tomada de decisões e nas ações que envolvem a fundamentação do processo de pesquisa, em cada uma das etapas, desde a coleta das informações, passando pela análise sistemática, a organização e a interpretação que se traduzem na produção textual da pesquisa. A abordagem utilizada na produção textual de uma pesquisa se institui como uma dentre as múltiplas versões/possibilidades de, por meio da escrita, expressar a tradução feita a partir das decisões, ações, organizações e interpretações. Portanto, o modo como o pesquisador apresenta suas conclusões, que se instituem fundamentadas em suas escolhas teóricas e nas estratégias metodológicas, resulta em uma dentre muitas outras formas contingencialmente possíveis de escrita, conforme aponta Zanelli (2002) “[...] a redação que se registra formalmente em um relatório ou outro documento, no término da pesquisa, sempre é apenas uma das formas possíveis de compor as interpretações” (p. 86).

Nesse sentido, ao relatar os resultados de uma investigação, o pesquisador deve fornecer o máximo possível de informações sobre cada etapa da pesquisa e sobre os resultados alcançados para que possa servir de base para futuras investigações. Ou seja, a análise e interpretação das informações precisam estar fundamentadas nos aportes teóricos e metodológicos escolhidos para a pesquisa, de tal modo que sua escrita/produção textual resulte da articulação consistente, coesa e coerente da tradução das informações para que os objetivos sejam atingidos. Segundo Zanelli (2002),

Os pressupostos que dirigem as pesquisas aqui apresentadas consideram seus objetos de estudo como multifacetados, em processo contínuo de transformação e inseridos em um contexto cultural. As ações cotidianas são interpretadas como cultural e historicamente contingentes (p. 87).

Nesse entendimento, se desenvolve a presente pesquisa, levando-se em conta que o objeto de estudo em questão possui diversos aspectos, e por isso se caracteriza como multifacetado, passa por alterações continuamente e só pode ser discernido se for considerado o ambiente cultural em que está inserido. Além disso, as ações que envolvem esse processo são contingencialmente dependentes do contexto histórico-cultural.

Ademais, de acordo com Gil (2002), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.44). Para o autor, parte importante dos estudos exploratórios tende a ser definida como pesquisas bibliográficas, incluindo-se as que investigam ideologias. Como ele aponta,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil, 2002, p.45).

Nesse sentido, a decisão de fazer uma pesquisa bibliográfica foi tomada considerando o foco do estudo, pois estudar (problematizar) algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso requeria uma abordagem histórica dessa problemática, com implicações locais, nacionais e globais. Outra decisão da pesquisa foi sobre as fontes de estudo, pois é comum que a pesquisa bibliográfica seja realizada principalmente por meio de obras sobre determinados temas, como Gil (2002) explica. Assim, algumas obras, de autores nacionais e internacionais, foram lidas e serviram de base para a revisão de literatura, mas também serviram para situar o gerencialismo na política educacional em diferentes contextos em que ele se apresenta.

Outra decisão foi realizar um levantamento de dissertações e de artigos. Com as dissertações, busquei explicitar aspectos do gerencialismo na política educacional de

Mato Grosso, enfatizando como ele acontece e o que destacam as pesquisas, para justificar esta investigação. Com os artigos, que segundo Gil (2002) representam uma das mais relevantes fontes bibliográficas, pois podem oferecer um debate atual e mais localizado, os interesses foram: conhecer a produção sobre gerencialismo na política educacional publicada no Brasil, discutir as concepções, lógicas e efeitos e analisar as *facetas da política* (aspectos discursivos, materiais e interpretativos), de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), que esse material possibilita discutir.

Além desses materiais, a pesquisa também buscou levantar documentos nacionais e locais que normatizam a educação e publicações oficiais do Governo de Mato Grosso no site da SEDUC/MT e da SECOM/MT, como também notas do SINTEP/MT, para discutir algumas marcas do gerencialismo na educação do estado. Assim, a pesquisa também faz uso da análise documental, mas entendendo que, em concordância com Alves, Saramago, Valente e Souza (2021), que

A Análise documental tem como fonte, e objeto de estudo, a investigação dos documentos. Até o século XIX o conceito de documentos se restringia aos que fossem escritos e oficiais, mas, com a evolução da História e da disciplina, o conceito de documentos ultrapassou a ideia de textos escritos e/ou impressos, passando a abordar outras fontes tais como filmes, vídeos, fotografias, entre outros, constituindo-se em uma fonte preciosa para todo pesquisador (p. 54).

Na atualidade, com o avanço das tecnologias e da comunicação em rede, as páginas eletrônicas de secretarias e órgãos públicos ou de organização civis, como os sindicatos, emitem comunicados e dados oficiais todos os dias. Sobre a investigação de contextos de políticas, Ball (2016) entende ser importante superar a compreensão de que textos escritos, como leis e atos normativos diversos, representam as políticas. Ele propõe uma visão mais complexa, que compreenda dimensões materiais e interpretativas, comentários de pessoas públicas sobre as normas, condições infraestruturais, o clima de trabalho etc., como aspectos que fazem da política um texto dinâmico e ambíguo.

Portanto, a investigação se caracteriza como *explicativa*, uma vez que se conecta às lógicas, às concepções, aos discursos, às interpretações, à materialidade das políticas públicas, buscando discernir as motivações envolvidas nas decisões dos diversos sujeitos que participam dos processos políticos e educativos mundial, nacional e estadual. Nesse sentido, desenvolvo a abordagem sobre o tema gerencialismo na política educacional de Mato Grosso, buscando problematizar algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, com foco, principalmente, nos textos

políticos do ensino fundamental e como objetivos específicos discernir as lógicas gerencialistas na política educacional mato-grossense e tensionar alguns de seus efeitos.

## 2.2 Discurso, sujeito e realidade

Nesta subseção, exponho os autores e noções teóricas que fundamentam a pesquisa, sendo a maior parte deles apoiados na perspectiva pós-estruturalista ou discursiva, tais como: Ball (2004, 2005, 2014), Ball, Maguire e Braun (2016), Ball e Mainardes (2011), Corazza (2007), Costa (2013), Cunha e Garske (2018), Lopes e Macedo (2011), Lopes, Cunha e Costa (2013), Lopes (2015), Macedo (2015, 2016), Mainardes (2006), Santos, Borges e Lopes (2019). Dardot e Laval (2016), que desenvolvem sua abordagem na perspectiva da crítica social contemporânea, também serão destacados para a discussão sobre neoliberalismo.

A investigação parte da ideia de que o discurso se constitui de um poder inerente ao processo de optar pelos significados das palavras, de tal forma que não há neutralidade na linguagem utilizada, em contextos públicos ou privados. Para a abordagem discursiva, *discurso* é uma categoria central de análise, sendo que cada palavra escolhida pelo falante ou usada inconscientemente configura-se numa relação/decisão que exclui outras interpretações ou vozes, mas que, se não fosse estabelecido minimamente um sentido das palavras, uma espécie de ilusão comum entre os falantes, a comunicação e interação não seria possível ou se tornaria fragmentada. Entretanto, ao fazer uma escolha por esse ou aquele significado, faz-se também a exclusão de outras possibilidades seja essa escolha consciente ou inconsciente.

Como apontam Lopes e Macedo (2011) em seu livro *Teorias de currículo*, o discurso constitui-se “[...] de um ato de poder excludente, que fixa sentidos, sem os quais, no entanto, não poderíamos nos entender. [...] se não fixássemos minimamente o sentido das palavras, não seria possível nos comunicarmos” (Lopes; Macedo, 2011, Apresentação do livro). Nesse sentido, os discursos se constituem em jogos de poder e disputa e a ênfase recai sobre como os saberes são adaptados, apropriados e transformados. Nesse jogo de poder, em relação à educação, a disputa na produção de significados sugere que as interpretações dos saberes variam e são instituídos pelas vivências e interesses dos sujeitos envolvidos, demonstrando que o conhecimento é dinâmico, fluido e negociado continuamente. Desse modo, importa romper com visões lineares e de controle total do conhecimento e

[...] considerar o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e produção desses mesmos saberes [...] considerar que em nossa disputa pela produção de significados também entram em jogo o que consideramos como ciência, como acadêmico, como capacidade de atender a fins sociais (Lopes; Macedo, 2011, p. 91-92).

Nesse entendimento, a teoria pós-estruturalista ou discursiva aborda as relações entre *poder* e *discurso*, fundamentada em uma perspectiva dinâmica e contextual sobre a construção do conhecimento e das identidades, sugerindo que as noções de identidade e subjetividade não são imutáveis mas construídas social e culturalmente, na sobreposição e interconexão de várias formas de identidade com questões políticas e éticas. Identidade e subjetividade na teoria pós-estrutural são noções equivalentes (Hall, 2014, p. 105), influenciadas por suas experiências e interesses sociais, de modo que o conhecimento muda, dependendo da contextualização histórica e social.

Dessa forma, o conhecimento e os antagonismos sociais não são inerentes ou imutáveis, mas sim construídos e (re)definidos permanentemente dentro de contextos políticos específicos, cujas formas de poder podem variar, movendo-se e transformando-se, conforme as condições que se estabelecem nas relações sociais entre os atores envolvidos. Nesse sentido, o conhecimento e o poder não são universais, mas situados e contingentes às relações sociais específicas e os discursos que definem o que é legítimo ou científico são contestáveis e sujeitos a mudanças (Lopes; Macedo, 2011). Assim, o discurso não se constitui apenas de uma reflexão da realidade, mas é um campo de disputa e, nesse lugar de conflito, significados e categorias são constantemente negociados e redefinidos.

Defendemos [...] que saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre. As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas políticas, os antagonismos entre eles também dependem dessas mesmas lutas. Não há uma posição de classe social, por exemplo, na qual possamos fixar um sujeito e categorizá-lo como dominado ou oprimido, em oposição a um dominante que sempre será o mesmo em qualquer situação e contexto, em cujo saber será o mesmo também em qualquer situação ou contexto, em qualquer relação de poder (Lopes; Macedo, 2011, p. 92).

Os teóricos do discurso contestam definições estruturais rígidas, significados fixos e verdades absolutas baseados no pressuposto de que não há uma verdade única e objetiva e cabal. Atribuem centralidade à linguagem na criação e disseminação de significados e de sentidos à realidade por meio de sistemas de significação, ou seja, apontam que a

linguagem não reflete a realidade, mas se constitui em um elemento ativo na criação dessa realidade, em que as palavras, ações e discursos não representam algo distinto e moldam a compreensão de mundo, influenciam, ou melhor, possibilitam os modos como as práticas sociais são organizadas e compreendidas.

Defendem que as práticas sociais são permeadas por discursos, não existindo fora do discurso (Laclau, 2011). Discursos são práticas, espaço-tempo em que significados são criados, disputados, interpretados, internalizados e estabelecidos provisória e precariamente por meio da linguagem. Assim, se manifestam em políticas e práticas sociais, não sendo possível separar o que é discursivamente construído e o que é concretamente operacionalizado, pois a construção do significado é uma prática ativa e contextual.

A linguagem institui os discursos nos textos. Desse modo, torna-se essencial a compreensão de que ela se constitui como força criadora e instituinte da realidade social para poder discernir as motivações envolvidas nas decisões dos diversos atores/sujeitos que participam dos processos políticos e educativos mundial, nacional e estadual. Em outras palavras, é de suma importância, reconhecer que os significados são mediados por sistemas linguísticos e culturais, que resultam nas produções discursivas e constituem as estruturas e ações no mundo real. Isso

[...] implica dar destaque à linguagem na construção e circulação do significado, concebê-la como instituinte: ela não reflete o mundo real, mas o institui. [...] não se trata de advogar que o mundo real não existe fora dos sistemas de significação, mas que seus sentidos são criados por tais sistemas [...] Hall advoga que toda prática social tem uma dimensão cultural ou uma dimensão de significação, em outras palavras, um caráter discursivo (Lopes; Macedo, 2011, p. 197).

As teorias discursivas pós-estruturais apontam que nenhuma ação humana ocorre em um vácuo de significados. Cada ação é condicionada, mediada e determinada por sistemas de significados que refletem *relações de poder* (poder de significar) e *como as ações são vistas, legitimadas ou contestadas*. Como afirmam Lopes e Macedo (2011), “Qualquer que seja a ação humana, ela não ocorre fora de sistemas de significados, ela se dá em arranjos de poder discursivo ou simbólico” (Lopes; Macedo, 2011, p. 198). Nesse sentido, as práticas humanas são compostas por discursos que não apenas descrevem a realidade, mas a instituem em resposta a um conjunto de convenções, expectativas e narrativas que estruturam o que é considerado normal, aceitável ou desejável, ou seja, uma escolha dentre os sentidos que se apresentam. Assim, as ações humanas estão

inseridas em um contexto de poder que, mediado pelas interpretações subjetivas dos significados discursivos, institui as decisões e disputas individuais ou coletivas.

Nesse processo, os sistemas de significação têm o poder de incidir percepções e comportamentos e configurar as práticas sociais não como meras abstrações ou como algo fixo, mas como estruturas simbólicas que funcionam como um campo onde se disputam significados que agem diretamente na materialização das ações humanas. O significado não é inerente às coisas em si, mas é produzido e sustentado por sistemas de linguagem (de significação), cujo sentido é sempre contingente, mutável e depende de um contexto discursivo. Esses sistemas estruturam a compreensão e interação humana no mundo.

Como apontam Lopes e Macedo (2011), “[...] assumir a perspectiva pós-estrutural implica [...] aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significados” (Lopes; Macedo, 2011, p. 202). Assim, assumir essa perspectiva, implica aceitar que as práticas sociais (políticas, como as práticas educacionais) não são neutras, mas constituídas por significados construídos historicamente, desafiando a ideia de que há uma única maneira ou a maneira correta de interpretar a realidade. Essa perspectiva enfatiza o caráter dinâmico e contestável das estruturas sociais, discutindo noções fixas e reconhecendo a fluidez e a contestabilidade dos significados, afirmando que toda significação, por ser discursivamente construída, é suscetível a mudanças e disputas. Nesse sentido, o *discurso* se torna fundamental para a construção do significado, para compreender o mundo, e a realidade social, política e educacional.

Sob esse prisma, a presente pesquisa se aproxima do entendimento de Longo (2006), de que o mundo e as relações de poder não são apenas refletidos pela linguagem, mas são efetivamente criados e *traduzidos* por ela. É a linguagem que possibilita a compreensão e a atribuição de sentido ao mundo. É por meio das palavras que o falante nomeia a realidade, se comunica e expressa sua criatividade e subjetividade, reinterpretando e ressignificando, contingencialmente, os significados das palavras e os sentidos atribuídos à realidade.

Nada há no mundo que não participe da linguagem: a realidade se expressa na palavra e só existe na medida em que se possa dizê-la. A linguagem tem uma existência dinâmica, está em permanente processo de criação por sua multidão de falantes – as forças vivas dos sujeitos que reagem contra a coisificação da linguagem. Essas forças não estão presentes apenas nos poetas, estão enraizadas nas falas de todos (p.7).

A linguagem antecede o sujeito, ou seja, ao nascer, o sujeito é inserido em sistemas de significação que já existiam, e que passam a instituir a compreensão e interação desse sujeito com o mundo. Essa lógica indica que o sujeito atua e disputa e que, ao mesmo tempo, também modifica esses sistemas de significação. Nesse sentido, as identidades, funções sociais e posições de poder ocupam lugar nos sistemas discursivos aos quais o sujeito tem acesso, navegando em um campo discursivo, traduzindo/traindo/reinterpretando os significados discursivos.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 205), “Toda a discussão dos vínculos entre saber e poder se faz no quadro da chamada ‘virada linguística’, ou seja, na perspectiva de que o mundo é construído na e pela linguagem, sendo anterior ao sujeito”. Destarte, a relação entre *saber* e *poder* está intrinsecamente ligada à linguagem, já que o saber é sempre uma construção discursiva (linguística) que sustenta e é sustentada por relações de poder. Essas relações mostram como o sujeito está imerso em um campo de significação que define parcialmente suas possíveis ações e compreensões, destacando a importância da interpretação na construção da realidade individual e coletiva e refletindo as influências de discursos muito mais amplos e que definem o que é necessário, desejável ou possível.

Desse modo, além de descrever o mundo, a linguagem também cria o mundo e exerce poder sobre ele, definindo o que é aceitável ou contestável. Nesse sentido, as configurações materiais da sociedade (práticas, políticas e estruturas) são instituídas pelas articulações discursivas, as quais afetam a vida cotidiana reforçando a interconexão entre linguagem e realidade material, onde significados discursivos ganham forma tangível.

### **2.3 Poder, Estado e política**

As teorias pós-estruturais propõem entender a sociedade, a cultura e o poder com mais fluidez, multiplicidade e contingência, alterando, assim, a forma de conceber a hegemonia. A passagem a seguir aponta para uma virada linguística, cuja mudança ocorre entre as abordagens teóricas sobre a construção do poder e dos significados na sociedade, “[...] de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antônio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente, tal como analisado por Ernesto Laclau” (Lopes; Macedo, 2011, p. 236). Desse modo, conforme Lopes e Macedo (2011), enquanto Gramsci entende o poder como enraizado na estrutura econômica e na luta de classes, defendendo que as superestruturas políticas e

culturais são moldadas pela base econômica e enfatizando o papel da hegemonia cultural na manutenção do poder, Laclau propõe uma perspectiva pós-estruturalista do poder.

Ainda de acordo com Lopes e Macedo (2011), para Laclau, a disputa se desloca das estruturas entendidas como meramente materiais para as articulações discursivas, destacando que as práticas sociais e políticas são continuamente reconfiguradas por meio de disputas discursivas que articulam novos sentidos provisórios e definem o que é aceitável em determinado momento histórico. O discurso é visto como algo contingente, instável e sujeito à contestação e se, os significados são continuamente reinterpretados, o poder reside nas articulações que definem as escolhas entre manter ou transformar essas interpretações hegemônicas. Assim, essas articulações e construções discursiva, embora provisórias, constituem as práticas sociais, influenciando as políticas, ações e decisões que produzem efeitos materiais no mundo e impactam a realidade.

Lopes e Macedo (2011) destacam que para os teóricos pós-estruturais que se baseiam na concepção de poder proposta por Michel Foucault, o poder não se constitui em uma entidade localizada em um único centro ou exercida de cima para baixo. Assim sendo, defende-se “[...] o poder como difuso: não há um centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (p. 237), ou seja, o poder é distribuído em toda a sociedade por meio de redes de relações, que se manifestam em múltiplas práticas, instituições e discursos, sem depender de um agente central.

Nesse entendimento, o poder não se concentra em um único ponto de controle claramente identificável (como o Estado ou uma classe dominante), mas circula e é produzido por meio de práticas e/ou discursos que envolvem todos os sujeitos. *O poder* está presente nas diversas relações sociais cotidianas, dinâmicas e adaptáveis, formando uma microfísica, que pode ser encontrada nas diferentes esferas da sociedade, desde as interações interpessoais até as políticas institucionais. Essa noção de microfísica sugere que o poder opera em pequenas escalas e de maneiras sutis, moldando comportamentos, discursos e decisões, e é exercido por meio de práticas comuns e rotineiras, que disciplinam os sujeitos e influenciam como eles pensam, agem e se relacionam.

A noção de poder difuso enfatiza que as relações de poder são interpretadas e reinterpretadas continuamente pelas pessoas em seus contextos específicos, dependendo da aceitação, resistência e negociação contínua dos discursos que se materializam em práticas, políticas e estruturas e produzem os efeitos no mundo real/vida das pessoas. Desse modo, a microfísica do poder se manifesta em orientações, rotinas e decisões que

regulam comportamentos. Assim, as relações de poder, ainda que difusas, se traduzem em formas concretas de controle e regulação que produzem efeitos reais e tangíveis nas estruturas sociais e na vida dos sujeitos, afetando a realidade por meio de múltiplas formas que envolvem discurso, interpretação e materialidade. Isso indica que a mudança social é sempre possível e que as estruturas de poder não são imutáveis, são e podem ser desafiadas e transformadas por meio de articulações discursivas. Implica em reconsiderar a existência de “[...] um centro de poder primordial – as agências que controlam o fluxo internacional de capitais; o Estado; o governo, em qualquer nível; a estrutura econômica capitalista –, [cuja] política tende a ser compreendida como determinada por esse centro” (Lopes; Macedo, 2011, p. 237). Implica também que “A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de política” (Lopes; Macedo, 2011, p. 237). Isso sugere uma mudança paradigmática na forma como a política é compreendida e implementada. Tradicionalmente, a prática (as ações concretas e cotidianas) era vista por grande parte da tradição teórica técnica como algo separado ou subordinado à política (as decisões e formulações teóricas).

Entretanto, a mudança *pós-estrutural* na abordagem enfatiza que a prática não é uma arena de execução de políticas, mas um componente essencial e ativo na sua construção e transformação. Esse entendimento desafia a separação rígida entre o que é decidido politicamente e o que é feito na prática, sugerindo que as noções diárias desempenham um papel crucial na (re)formulação das políticas, ou seja, a *política* não se limita às intenções e formulações de normas ou diretrizes, mas as práticas cotidianas vivenciadas dentro das instituições fazem parte do processo político que constituem a política em si. Assim, as práticas não implementam as políticas, mas reinterpretam e, às vezes, as subvertem. Essa nova forma de conceber a prática, como parte integrante da política, implica reconhecer que as ações, decisões e adaptações diárias são, em si mesmas, atos políticos, refletindo uma visão dinâmica na qual o que se faz no dia a dia tem o poder de influenciar e redefinir políticas.

Nesse sentido, as políticas são muito mais do que documentos estáticos que determinam o que deve ser feito. Elas integram um movimento contínuo e são (re)produzidas por meio das práticas. Esse novo modo de conceber a política se contrapõe ao sentido tradicional, em que a política *manda* e a prática *obedece*. Ao reconhecer que a prática é integrante da política, fica evidente a relevância da interpretação/tradução/atuação dos sujeitos políticos. Assim, as políticas são

continuamente interpretadas e traduzidas em ações cotidianas, que geram novos discursos que, por sua vez, podem fortalecer ou contestar os discursos oficiais, pois desencadeiam um processo interpretativo contínuo que influencia como as políticas são vivenciadas na prática. Essa materialidade, que se manifesta por meio dos recursos, estruturas e rotinas, torna tangível as políticas e produzem efeitos que afetam o cotidiano dos sujeitos. Isso implica dizer que a prática é o lugar em que a política se torna visível, tanto no sentido pedagógico quanto administrativo, tendo em vista que ela está imersa em discursos que não apenas executam, mas também negociam, adaptam, reformulam e (re)produzem as políticas, por meio da produção de significados que influencia continuamente o que é considerado *política*.

Nessa perspectiva, cada instância/ator vai exercendo influência dentro de redes de significados e práticas, tornando-se participantes ativos na construção e disseminação de discursos que passam a dar sentido às políticas públicas, “[...] as agências governamentais são consideradas como atores nos processos discursivos das políticas, mas não se confere predominância de poder absoluta a uma instância denominada Estado [...]” (Lopes; Macedo, 2011, p. 238). Assim, ocorre um deslocamento da ideia de poder absoluto e monolítico, apresentando-se um campo político mais fragmentado e relacional e uma compreensão mais pluralista e complexa das relações de poder, para a qual o Estado se constitui de um ator relevante, mas não o único dominador do processo político. Em vez de uma hierarquia rígida, há uma multiplicidade de centros de poder que interagem, negociam e, por vezes, competem entre si, gerando um cenário em que a formulação de políticas se constitui como um processo dinâmico e disputado.

As agências governamentais promovem suas próprias interpretações e discursos, adaptados às condições e necessidades locais, direcionando as políticas significativamente, alterando o cenário político e contribuindo para uma produção política mais flexível, conectada aos diversos contextos institucionais. Assim, a materialização das políticas ocorre de forma descentralizada. As práticas de materialização não são meras execuções de um comando central, mas se configuram como adaptações que emergem de diferentes interpretações e arranjos locais e institucionais. Essa concepção enfatiza a complexidade e a natureza contestada da formulação, interpretação e tradução das políticas.

Lopes e Macedo (2011) salientam que “Ball discorda das conexões diretas e unidimensionais que as teorias centradas no Estado realizam entre a prática das escolas e macro contexto político-econômico” (Lopes; Macedo, 2011, p. 246). Destacando a

postura crítica de Stephen J. Ball em relação à visão simplista, linear e unidimensional que as teorias centradas no Estado apresentam sobre as relações entre o Estado e as práticas escolares, para Lopes e Macedo (2011), o autor inglês vai apontando para uma abordagem muito mais complexa entre o processo político e as dinâmicas sociais para se entender a relação entre políticas públicas e práticas escolares. Essa perspectiva enfatiza o papel das mediações discursivas, das interpretações e da materialização, envolvendo múltiplos atores que atuam na execução das políticas nas escolas. Isso revela o reconhecimento de que as práticas escolares não são simplesmente respostas automáticas a decisões políticas macro que se impõe para o micro, mas são produzidas, reproduzidas e mediadas por uma série de fatores, incluindo os discursos que circulam e as interpretações dos atores envolvidos, que podem reinterpretar, adaptar ou até mesmo resistir às políticas. Assim, as políticas se materializam ganhando novos significados, a partir do momento em que passam pelo crivo das experiências, valores e realidades individuais e coletivas.

Portanto, cada escola pode reagir de modo diferente a uma mesma política, dependendo das interpretações feitas pelos sujeitos locais, que se desdobram de maneiras imprevistas e contingentes dentro das escolas, refletindo a pluralidade de vozes que moldam a prática educacional em um campo de constante negociação e contestação. Segundo as autoras, “Ball reconhece a importância da análise do Estado [...] mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva de controle estatal” (Lopes; Macedo, 2011, p. 246). Essa lógica expressa a relevância do Estado como um ator significativo na formulação de políticas, mas enfatiza a ideia de que o Estado não é o único ou o principal fator determinante no processo e no modo como as políticas são formuladas discursivamente, interpretadas nas diversas e complexas interações entre os atores e se materializam nas escolas. As abordagens que centralizam o papel do Estado na interpretação de textos e discursos, desconsideram a complexidade e diversidade dos contextos educacionais.

As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional (Lopes; Macedo, 2011, p. 246).

As abordagens *estadocêntricas* tendem a desconsiderar a riqueza e a diversidade dos discursos pedagógicos, bem como as demandas da sociedade e as tradições culturais que moldam o cotidiano das escolas. Desse modo, infere-se que, para que as políticas

educacionais sejam mais eficazes e pertinentes, faz-se necessário que elas dialoguem com os saberes pedagógicos, com as demandas da sociedade e com as práticas estabelecidas no meio educacional. E isso requer uma abordagem que considere as múltiplas vozes envolvidos no processo educativo. Destarte, as políticas não podem ser entendidas apenas como decisões impostas pelo Estado, pois perfazem discursos em disputa, cujos significados são constantemente criados, contestados e renegociados, à medida em que vão sendo inseridos ou negligenciados no dia a dia das escolas.

A abordagem teórica utilizada na presente pesquisa se afasta do entendimento *estadocêntrico* de políticas, como o defendido por Eloísa de Mattos Höfling, ao explicar o papel do estado de executar e regular as políticas públicas instituídas para sanar um problema público: “Políticas públicas são [...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Höfling, 2001, p. 31). Essa abordagem define políticas públicas como instrumentos diretos do Estado para realizar ações direcionadas a setores específicos da sociedade, refletindo uma visão tradicional verticalizada das políticas públicas, centrada na ação estatal como principal vetor de mudança social, em que o Estado é visto como o principal ator e, por meio de programas e ações, deve buscar atender necessidades pontuais em setores específicos. Sob essa ótica, a referida abordagem tende a simplificar o processo que envolve desde a sua formalização até a execução das políticas, ignorando as dinâmicas discursivas e interpretativas que influenciam sua efetivação, desconsiderando a complexidade e multiplicidade de atores locais e de discursos envolvidos que dão sentido a essas políticas. Na obra *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* Ball, Maguire e Braun (2016), destacam que

[...] muitos estudos que exploram como as políticas são colocadas em prática falam de ‘implementação’ que é geralmente vista tanto como um processo ‘de cima para baixo’ ou ‘de baixo para cima’ de fazer políticas funcionar, esses estudos ‘[...] ressaltam a demarcação entre a política e a implementação’ (GRANTHAM, 2001, p. 854). Em contraste, vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política [...] (p.18-19).

Esta pesquisa aproxima-se, então, do sentido de política atribuído por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), de que as políticas públicas são mais do que documentos estáticos que buscam normatizar o que deve ser feito, ou seja, constituindo-se por meio de processos dinâmicos e contingenciais, que envolvem discussões, diálogos e acordos. Nesse sentido, enfatiza-se que as políticas não são apenas ferramentas estatais,

mas sim construções discursivas que refletem diferentes narrativas, interesses e negociações entre os atores envolvidos. Desse modo, as políticas se constituem de discursos em disputa, que vão além da simples implementação ou execução de um projeto de governo.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são configuradas e reconfiguradas por discursos múltiplos, que circulam entre os formuladores de políticas, educadores, comunidade e outras partes interessadas, como a mídia. As políticas públicas não são estáticas nem apenas respostas diretas do governo, mas configuram-se por meio da negociação discursiva cuja materialidade depende de como são interpretadas e traduzidas, levando em conta os recursos disponíveis, as condições institucionais e as dinâmicas locais. Desse modo, a materialização das políticas envolve desafios que podem distorcer ou dificultar a realização dos objetivos propostos, tais como limitações de recursos, resistências locais e incompatibilidades com a infraestrutura existente, ou seja, a execução das políticas se dá em situações que precisam ser consideradas como complexas e ambíguas, tendo em vista que os textos que as representam não são coerentes e que os atores interpretam e traduzem as políticas às realidades locais, transformando-as em algo que pode diferir significativamente do que foi inicialmente proposto pelo Estado.

Para além da visão hegemônica de que a política se constitui apenas em documentos ou as diretrizes estatais, proponho que as políticas sejam compreendidas como *textos e processos discursivos* que refletem ideias e valores em disputas de poder entre diferentes sujeitos e instituições, como escolas, governos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outros organismos. Políticas são configuradas por complexas, contraditórias e incessantes interações sociais, desde a instituição dos discursos dos textos políticos, a interpretação até a materialização, de acordo com os interesses e os recursos envolvidos. Políticas são mais do que documentos, são processos discursivos que envolvem linguagem, poder e significado. Destarte, “[...] o que se entende por política será tomado como textos [...] mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). Sob este prisma, adoto as três *facetas* indicadas por Ball, Maguire e Braun (2016), para as discussões acerca da política, considerando que essas três *facetas* – *material, interpretativa e discursiva* – são “[...] constituintes do trabalho com políticas e do processo da política” (p.30), que elas estão interligadas e que ocorrem simultaneamente.

Importa destacar que, quanto ao aspecto *discursivo*, para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas educacionais são formuladas e apresentadas a partir de determinadas “[...] técnicas e nos recursos que são empregados para criar versões da realidade” (Atkinson; Coffey, 2004, p. 57 *Apud* Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 31). Além disso, eles se baseiam na afirmação de Foucault de que os discursos são “[...] o conjunto de condições de acordo com os quais uma prática é exercida, [...] com os quais [...] dá origem parcial ou totalmente a novas declarações, e [...] com o qual ela pode ser modificada” (Foucault, 1986, p. 208-209 *Apud* Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 31). Ou seja, sustentam a ideia foucaultiana de que os discursos se constituem como um conjunto de regras, condições e práticas sociais que instituem a realidade, produzem efeitos e criam possibilidades e limitações, apresentando-se como central na formulação, interpretação e tradução das políticas e na instituição das subjetividades.

Também exploram as “políticas como estratégias discursivas” (p. 31), que atuam na produção de sentidos e na instituição da realidade, produzindo efeitos de poder e saber que orientam as práticas institucionais e profissionais no modo de intervir no mundo. Em relação ao aspecto *material*, explicam: “refere[m]-se aos aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura” (p. 48). Isso significa que a faceta material das políticas envolve as estruturas físicas e os recursos financeiros, humanos e tecnológicos que condicionam e/ou possibilitam como as políticas serão instituídas no cotidiano escolar, viabilizando ou limitando as práticas pedagógicas e de gestão.

Já quanto ao aspecto *interpretativo*, enfatizam “o problema do significado” (Fullan, 2001, p. 8 *Apud* Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 67), ou seja, a dimensão interpretativa das políticas educacionais, refere-se à maneira como os diferentes atores interpretam, traduzem e negociam sentidos em relação a essas políticas, reconhecendo que a política é contingencialmente mediada e interpretada no cotidiano escolar, e se institui como um processo dinâmico e de múltiplos sentidos. Ball, Maguire e Braun (2016) salientam que “Essas facetas da política não podem ser separadas. [...] a nossa conceptualização de atuação de política baseia-se e relaciona-se juntamente a três *aspectos* constitutivos da realidade confusa da vida da escola” (p. 67). Segundo eles, a política educacional não pode ser compreendida de modo fragmentado, tendo em vista que “Nenhum desses aspectos é, por si só, suficiente [...] todos os três são necessários. Cada um abre possibilidades e introduz limites à possibilidade na conceptualização do processo da política.” (p.67).

Por isso, é preciso considerar esses três aspectos – *material, interpretativo e discursivo* – de modo inseparável e interdependente, pois eles se entrelaçam, simultaneamente, instituindo a realidade no cotidiano escolar e, se quisermos pensar, em todos os âmbitos em que a política tende a ser discutida, como secretarias, sindicatos e associações de professores ou pais, na formação de professores etc.. Nesse sentido, para discernir as lógicas que atuam nesse espaço de complexidade, negociação e disputa em que se desenvolve o trabalho com políticas e no processo dinâmico e multifacetado em que se constitui a política educacional, faz-se necessário considerar a interdependência entre essas três facetas da política, pois elas se complementam e se tensionam mutuamente.

Retomando a questão do significado, Ball, Maguire e Braun (2016), em sua abordagem sobre o *significado*, procuram desenvolvê-la sob duas perspectivas. A primeira diz respeito à distinção entre interpretação e tradução e a segunda refere-se à identificação dos diversos sujeitos que atuam no trabalho com políticas, considerando as disputas, adaptações e ações diversas, como venho explicando, que precisam ser levadas em conta, atentando-se para os significados e as relações de poder que permeiam as práticas educacionais. Nesse sentido, afirmam:

Lidamos com ‘significado de duas maneiras. Em primeiro lugar, por meio do desenvolvimento de uma distinção heurística entre *interpretação* e *tradução* – essas são peças-chave do processo da política e da articulação da política com a prática, que estão impregnadas pelas relações de poder. Em segundo lugar, ao delinear uma tipologia de ‘atores de políticas’ e as formas de ‘trabalho com política’ com os quais eles estão envolvidos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 67).

Destarte, faço uso das facetas da política utilizadas pelos autores, como apontado, no entendimento de que os aspectos discursivo, interpretativo e material produzem efeitos que influenciam e impactam o *trabalho com políticas* e o *processo da política*, de acordo com os interesses dos diferentes sujeitos e instituições, que por meio dos discursos se encontram e atuam alterando a administração do setor público. Esses discursos e seus agentes representam uma mudança na cultura organizacional estatal, que como afirma Ball (2014), se instaurou através de “uma nova forma de governança” (p. 34).

Assunção (2024) aborda a transformação do setor público, que está cada vez mais adotando princípios e práticas do setor privado. Essa mudança reflete um movimento global conhecido como Nova Gestão Pública (NGP), que visa substituir a abordagem tradicional por um modelo gerencial focado em resultados, controle de desempenho e

eficiência. Segundo Assunção (2024), “A administração pública tradicional, burocrática e procedimental vem cedendo lugar a uma cultura empresarial competitiva, baseada na lógica de mercado, focada na eficiência, concorrência, desempenho e produtividade” (p. 86). Nessa perspectiva, ocorre uma transição na administração pública, que passa de um modelo tradicional para uma abordagem mais alinhada à lógica de mercado, como abordo a seguir.

#### **2.4 Políticas em tempos de mercantilização da educação**

Um fenômeno tem marcado fortemente as políticas educacionais contemporâneas – a mercantilização da educação. Esse processo é interpretado de formas distintas pelos sujeitos na área da educação, nas instâncias educacionais, administrativas e na pesquisa. Enquanto os governos e representantes de governos tendem a justificá-lo como sendo uma estratégia de modernização e eficiência na gestão pública, pesquisadores e movimentos sociais alertam para a ocorrência de efeitos como a precarização das condições de trabalho e o esvaziamento da função social, deixando de atender o que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), no Art. 206, Incisos I, II, III, VI e VII.

O discurso do que significa melhorar a educação, baseado na lógica do setor privado, passa a ser instituído por interesses econômicos, os quais alteram a gramática e a dinâmica da gestão pública e das instituições educacionais, podendo gerar conflitos inconciliáveis entre as necessidades educacionais e sociais, dada a natureza pública da educação. O discurso de melhoria na educação produz marcas peculiares nas práticas educacionais, como o uso de novas tecnologias e ferramentas de monitoramento e controle de resultado, e a utilização do modelo de gestão baseado no desempenho – o gerencialismo – com efeitos diversos.

O excerto do texto de Ball e Mainardes (2011), transcrito abaixo, marcou o início desta pesquisa, ao expor o modo como as políticas educacionais vêm sendo investigadas, nos últimos anos no Brasil. Eles destacam o crescimento e a evolução do campo de estudos, aponta alguns desafios em relação à profundidade dos estudos realizados, que indicam a importância de investigar como as políticas educacionais são formuladas, interpretadas e traduzidas no contexto educacional, conforme justifico na próxima subseção. Para os autores,

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes [...] (Ball; Mainardes, 2011, p. 11).

Diante do exposto por Ball e Mainardes (2011), como pesquisadora, decidi aceitar esse desafio e, a partir de então passei a fazer os levantamentos sobre a base teórica e metodologia mais adequadas a serem utilizadas na pesquisa. Importa destacar que, nesta subseção, faço uso, também, da obra *A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de autoria de Pierre Dardot e Christian Laval, traduzida por Mariana Echalar e publicada no Brasil em fevereiro de 2016, no entendimento de que essa obra contribui de forma significativa para embasar a problematização a que a presente pesquisa se propôs desenvolver. A administração pública passa, desse modo, a operar segundo a lógica empresarial, fundamentada na eficiência, na produtividade, no controle, no desempenho e na competitividade – valores centrais dessa lógica, que orientam as decisões da administração pública no espelhamento das práticas empresariais. Essa lógica empresarial se institui na educação como efeito da *racionalidade neoliberal* que transforma os servidores públicos e gestores em sujeitos produtivos e competitivos.

A racionalidade neoliberal se apresenta como um modo de pensar, organizar e governar a sociedade e se estende por todos os setores da vida, universalizando a concorrência, que passa a ser uma regra para todas as relações sociais. Nesse sentido, os sujeitos são estimulados a se comportarem como concorrentes em todos os espaços, de maneira que a busca individual por desempenho, produtividade e superação passa a ocupar o lugar da solidariedade e da coletividade. Desse modo, a lógica neoliberal organiza a forma de ser, agir e pensar, que induz os sujeitos *a se pensarem como empresas de si mesmas*, responsáveis por gerir suas vidas, investir continuamente em si, maximizar seus resultados, assumir os riscos e responsabilidades e, conseqüentemente, seus fracassos e (perseguidos) sucessos. Assim, o neoliberalismo se institui como uma racionalidade que organiza não apenas o mercado, mas o modo de governar no âmbito do Estado, de gerir as instituições públicas, as políticas sociais e os comportamentos individuais, produzindo subjetividades neoliberais.

As reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas no Brasil, em sintonia com a lógica da NGP, vêm substituindo o modelo de administração pública

burocrática por um modelo empresarial, no qual os valores da eficiência, da competitividade e do desempenho tornam-se centrais (Assunção, 2024) Essa mudança não ocorre de forma isolada, mas está inserida nessa racionalidade mais ampla, que é o neoliberalismo, passando não apenas a governar os sujeitos como se empresa fossem, como também projetando o governo de si por meio dos valores de mercado. Assim, vai transformando todos os âmbitos de sua vida em tempos e espaços de concorrência, voltados para a eficiência e produtividade. Como apontam Dardot e Laval (2016),

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação [...]. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (p. 15).

Essa lógica constitui uma reconfiguração nos modos de governar e de ser sujeito na contemporaneidade, expandindo a *forma-empresa* para todos os âmbitos da vida social. Destarte, todo o modo de governar a sociedade passa a ser regido pelas lógicas empresariais e concorrenciais. A competitividade constitui-se como princípio político que justifica todas as reformas. Assim sendo, o foco das políticas deixa de ser os direitos, a justiça social ou o bem comum, pois a racionalidade de mercado, antes restrita à esfera econômica, se expande por todas as dimensões da vida social e individual, instituindo o novo modelo de subjetivação e gestão, a tal ponto que as políticas passam a ser regidas por critérios típicos da lógica mercadológica, como: eficiência, resultado, desempenho, produtividade, corte de custos e avaliação por indicadores.

Nesse sentido, cada indivíduo e cada instituição passam a ser tratados e a se tratar como uma empresa que, como tal, precisa aferir seus resultados, gerir riscos, investir em capital humano, melhorar seu desempenho e competir com outros por recursos, reconhecimento e oportunidades. Consequentemente, as identidades pessoais e profissionais passam a ser tramadas por essas lógicas empresariais e concorrenciais que, focadas em metas, resultados e desempenho, tendem a ser regidas por uma padronização que tenta apagar as singularidades, os conflitos sociais que se constituem nas tensões entre inúmeras desigualdades e diferenças culturais. Como apontam (Dardot; Laval, 2016),

[...] a concorrência e o modelo empresarial constituem um modo geral de governo [...]. A exigência de 'competitividade' tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios [...]. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando [...] com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa (p. 24).

No campo da educação, esse movimento se expressa na emergência de uma cultura de performatividade, avaliada e incentivada pela competição, por meio da qual os sujeitos estão destituídos de suas vidas, e são tratados como números a serem controlados por desempenhos desejados. Nesse modelo de gestão e funcionamento institucional em contextos públicos ou organizacionais colocam em primeiro plano os resultados, as metas, a produtividade e o desempenho mensurável em vez de estabilidade, instituindo inúmeras dinâmicas de prestação de contas. De acordo com Ball (2004), o modelo combina três pilares: descentralização – redistribuição de poderes decisórios, transferindo responsabilidades dos órgãos centrais para unidade menores; alvos (metas) – definição de objetivos e indicadores de desempenho; e incentivos – mecanismos de recompensa (financeira ou simbólica), atrelados ao alcance dessas metas, cujo objetivo final é transformar as instituições, criando uma cultura e identidade organizacional voltadas à eficiência e produtividade.

A responsabilização pelos resultados, redefinindo os perfis institucionais e os sujeitos escolares, conforme aponta Ball (2004, p. 1107), emerge com “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.”. Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos Estados-nação para se tornar um tema de interesse global, econômico e comercial, passando a ser tratada como mercadoria em disputa no mercado global, ao oferecer soluções padronizadas para ajustar a formação dos sujeitos aos ditames da economia e do mercado:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (Ball, 2004, p. 1108).

Se há décadas cada nação definia sua política educacional de forma autônoma, na atualidade essa soberania é cada vez mais influenciada por acordos internacionais, *rankings* globais, organismos multilaterais e empresas transnacionais. Isso indica que há uma crescente integração e padronização das políticas educacionais por meio de blocos regionais – como União Europeia, Mercosul; acordos internacionais – como por exemplo as metas globais da Organização das Nações Unidas (ONU); e influências de organização globais que propõem diretrizes e metas comuns para a educação.

Nesse cenário, a educação se tornou um produto ou serviço global de alto interesse de diferentes conglomerados financeiros, gerando lucros e movimentando o mercado, por meio da internacionalização de universidades, da venda de plataformas educacionais, cursos *on-line* e tecnologias educacionais, como também da prestação de serviços educacionais por grandes empresas que, através de Organizações Não Governamentais (ONGs) e *startups* que mantêm, se destacam no mercado educacional como inovadoras frente às formas de gestão pública consideradas ultrapassadas e contraproducentes. Essa transição do direito à educação para o serviço educacional mercantilizado passou a ser visto também como um setor econômico rentável, com potencial para investimentos privados, parcerias público-privadas e geração de lucro, trazendo consequências que incidem diretamente sobre a formulação e instituição das políticas públicas. Desse modo, a educação ultrapassou os limites nacionais, tornando-se um tema geopolítico, econômico e comercial. Cada vez mais, como alerta Ball (2004), as políticas educacionais são avaliadas por sua capacidade de gerar capital humano ajustado às demandas do mercado:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explicita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada [...] (Ball, 2004, p. 1109).

A performatividade se consolida, então, como uma tecnologia de governo. Trata-se de um conjunto de práticas: é uma ferramenta (tecnologia), um modo de pensar (cultura) e uma forma de governar (regulamentação). Ela institui comportamentos por meio de avaliações, *rankings*, metas e indicadores de desempenho, produtividade etc. Esses instrumentos controlam o comportamento de sujeitos e instituições e geram atritos, ou seja, competição e pressão; também impulsionam mudanças que tendem a rotinizar o trabalho nas escolas, combatendo a pluralidade e o diferir contextuais, porque geralmente voltadas à eficiência ou ao cumprimento de metas externas. Nessa lógica, as ações e resultados de pessoas ou instituições passam a ser medidas e avaliadas continuamente, estão sempre sendo examinadas, se avalia, diuturnamente, se o sujeito ou a instituição merece destaque, investimento ou punição. Assim, o valor desse sujeito ou instituição se reduz a um idealizado desempenho mensurável, ou seja, a um valor de mercado, determinado por métricas externas, como se o valor humano ou institucional estivesse

restrito ao que pode ser demonstrado em avaliações, inspeções e comparações. A lógica da performatividade, transforma o desempenho em um mecanismo de controle e hierarquização, como explica Ball (2005), pois

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou sevem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento [...] (Ball, 2005, p. 543).

As reformas educacionais contemporâneas utilizam mecanismos de gestão e controle, baseados na lógica mercadológica e típicos do setor privado para internalizar nas pessoas a lógica da performatividade, por meio da naturalização da ideia de que se faz necessário cumprir metas, mostrar resultados, adequar-se às avaliações externas, num apelo à modernização.

Nessa lógica, as tecnologias da política – o gerencialismo e a performatividade – não operam apenas sobre as instituições, mas visam produzir sujeitos ajustados à lógica do desempenho e da eficiência, ou seja, instituir subjetividades neoliberais, de modo que o sujeito acredite que ser bom é ser produtivo segundo padrões e métricas de desempenho. Desse modo, essas tecnologias constituem-se em estratégias utilizadas pelo poder público-privado para produzir governabilidade e controle, organizando sujeitos, instituições e práticas.

Tais tecnologias políticas combinam diversos aspectos aparentemente distintos como: formas arquitetônicas – rede física, relações de hierarquia – estruturas de comando e controle institucional; procedimentos de motivação – prêmios, bônus, *rankings*; incentivos simbólicos, mecanismos de reformação ou terapia – programas de formação, *coaching*, autoajuda, gestão emocional – que buscam reconfigurar o comportamento e a identidade. Assim sendo, as reformas educacionais atuais instituem formas também sutis e complexas de controle, buscando moldar o comportamento, o pensamento e até a identidade dos sujeitos da educação. Elas usam métodos que enfatizam o planejamento, técnicas de avaliação e gestão, disseminados por plataformas digitais, incentivos individuais, vigilância, terapia (controle das emoções e disposição para a felicidade, como também apontam Dardot e Laval, 2016), dentre outros dispositivos – para organizar sujeitos (profissionais da educação e estudantes), de forma a desenvolver bem (com

eficiência) sua função dentro de uma lógica de poder (performance) – desempenho e produtividade constante. Sob essa ótica, Ball (2005) afirma que

O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador. [...] Essas, portanto, são duas das principais tecnologias da política da reforma educacional. As tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais. Vários elementos discrepantes estão inter-relacionados nessas tecnologias: incluindo formas arquitetônicas, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia (Ball, 2005, p. 545).

Nessa perspectiva, o sentido de governança constitui-se como uma forma de coordenação entre múltiplos atores na formulação e instituição de políticas orientadas pela busca de desempenhos. Esse novo regime de governança não está mais apenas nas mãos do Estado, como tenho ressaltado, tendo em vista que outras entidades também influenciam as políticas, tais como: Organismos internacionais – ONU, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE), Banco Mundial (BM) –, empresas privadas, ONGs, Movimentos sociais, grupos de especialistas, consultorias e fundações. Como assinala Ball (2014), caracteriza-se pela diluição das fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil, destacando que os limites tradicionais entre o que é público, privado e social estão se desfazendo. Sob este prisma, empresas privadas assumem serviços públicos, ONGs formulam políticas sociais, o Estado adota práticas gerenciais, a sociedade civil participa da formulação de políticas por meio de conselhos, redes e fóruns. Novos atores passam a fazer parte da formulação das políticas públicas, como organizações sociais, fundações empresariais e consultorias privadas, laboratórios de ideias (*startups*), mídias digitais e redes sociais, comunidades acadêmicas, empresariais ou religiosas e atores internacionais e transnacionais, reconfigurando os processos decisórios:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, coloca em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas (BALL, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva, a produção e a circulação de ideias sobre políticas públicas não se limitam mais ao Estado ou à academia. Elas ocorrem de diversas formas, seja pela mídia, plataformas digitais, relatórios internacionais, congressos, dentre outros. Esses canais influenciam diretamente as decisões políticas, com forte viés técnico, empresarial

ou ideológico. Sob essa visão, o Estado não se constitui mais como o único ator central, e a governança se tornou uma rede complexa que envolve empresas, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e outras vozes.

Nesse cenário, a racionalidade neoliberal se opõe à dependência a assistência que, segundo essa ótica, desestimularia os sujeitos a buscarem trabalho ou a melhorarem suas condições econômicas, porque não querem perder o amparo do Estado. Também se opõe à proteção que o Estado oferece aos cidadãos por meio dos programas assistenciais, nas questões que envolvem riscos sociais, como desemprego, velhice, doença e pobreza, pois segundo essa visão, essa proteção excessiva – como a da previdência social – desestimularia o esforço individual e a responsabilidade pessoal. Além disso, os reformadores neoliberais se valem de um discurso de que os sistemas públicos são caros, ineficientes e insustentáveis financeiramente, e que o mercado dispõe de soluções como: previdência privada, seguros privados, filantropia e trabalho remunerado. Tais soluções, segundo esse discurso, se mostrariam superiores às oferecidas pelo Estado, pois elas estimulam a responsabilidade, a autonomia, o esforço individual e o empreendedorismo. A individualização das soluções é vista como a garantia de uma liberdade conferida aos sujeitos para perseguirem seus sonhos contra uma atuação do Estado voltada para a coletividade. Desse modo, o neoliberalismo critica a assistência social pública e promove soluções baseadas no mercado e no apelo ao esforço de cada indivíduo, como ressaltam Dardot e Laval (2016):

Uma das constantes do discurso neoliberal é a crítica da ‘dependência à assistência’ gerada pela cobertura generosa dos riscos concedidos pelos sistemas de assistência social. Os reformadores neoliberais não só se serviram do argumento da eficácia e do custo, como também alegaram a superioridade *moral* das soluções dadas ou inspiradas pelo mercado (p. 206).

O neoliberalismo não procura, simplesmente, reduzir ou eliminar o Estado, mas busca transformá-lo profundamente por meio da reconfiguração de suas funções, da adoção da lógica mercadológica e do uso de mecanismos típicos do setor privado. Logo, o funcionamento do Estado passa a ser avaliado, principalmente, pela eficiência, produtividade, redução de custos e alcance de metas mensuráveis, como ocorre no setor privado. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) salientam que “[...] o neoliberalismo não procura tanto a ‘retirada’ do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a *transformação da ação pública* [...]” (p. 268).

Ainda segundo Dardot e Laval (2016), “A mudança na concepção e na ação do Estado imprimiu-se no vocabulário político. O termo ‘governança’ tornou-se palavra-chave da nova norma neoliberal, em escala mundial” (p. 271). Assim, o Estado, que antes era visto como um garantidor de direitos sociais, passa a ser entendido como um gestor, um regulador, que cria condições apropriadas para que o mercado funcione, e que adota práticas gerenciais inspiradas na lógica empresarial. Entretanto, importa destacar, ainda, que a *transformação da ação pública* afetou a linguagem e os conceitos utilizados no debate e na formulação das políticas, alterando a própria forma de pensar e instituir as ações do Estado via uma gramática empresarial. O termo *governança* se refere a um modo de gestão descentralizado, baseado em redes, parcerias público-privadas, contratos, metas, indicadores e responsabilização, substituindo a ideia tradicional de *governo*, que remetia à autoridade, à soberania, ao controle e à provisão de bens e serviços públicos.

Nessa perspectiva, a gestão pública passa a incorporar as práticas, os métodos e os critérios de gestão típicos das empresas, como destacam Pierre Dardot e Christian Laval (2016), “A governança do Estado toma emprestada da governança da empresa uma característica importante, [...] os dirigentes dos estados foram colocados [...] sob o controle da comunidade financeira internacional” (p. 272). Dessa maneira, o Estado tende a abandonar os princípios de soberania nacional e busca do bem-estar social, para operar como uma empresa, e, uma vez regido por regras mercadológicas, adota políticas de austeridade, controle de gastos públicos, privatizações e reformas estruturais que atendam às expectativas do mercado. Assim, na NGP as decisões políticas e econômicas dos governos ficam subordinadas às exigências dos mercados financeiros, dos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), BM, OCDE, e dos grandes investidores globais. Conforme apontam Dardot e Laval (2016), “O Estado não abandona seu papel na gestão da população, mas [...] a nova lógica vê as populações e os indivíduos sob o ângulo mais estreito de sua contribuição e seu custo na competição mundial” (p. 278-279). O Estado muda a natureza e a finalidade de sua intervenção na vida social, passando a focar na gestão eficiente dos sujeitos e das instituições. Com essas mudanças, deixa de priorizar os princípios de solidariedade, justiça social e direitos sociais e passa a atribuir centralidade aos princípios de produtividade, empregabilidade, competitividade, meritocracia e redução de custos.

Nesse contexto, sujeitos são avaliados pela capacidade de contribuir economicamente, seja no papel de trabalhador, empreendedor, consumidor ou investidor. Já as políticas públicas são reconfiguradas para estimular o desempenho individual,

reduzir encargos sociais e preparar esses sujeitos para o mercado competitivo. Destarte, “As condições em que os grupos sociais entram em conflito também mudam com o governo empresarial” (Dardot; Laval, 2016, p. 279). O discurso centrado na meritocracia fragiliza as bases da solidariedade e da ação coletiva, tornando corriqueiro responsabilizar e/ou culpar cada sujeito pelos resultados obtidos em sua vida pessoal e profissional. Isso implica na alteração das relações sociais e no modo como os grupos sociais organizam suas lutas, reivindicações e resistências em um contexto em que as organizações de classe são frequentemente atacadas e desacreditadas como instâncias de luta por direitos e proteção do trabalhador.

No governo empresarial, a ideia de *governança* é transferida para o Estado e para a gestão pública para administrar-se em conformidade com os critérios do mercado, da concorrência e da eficiência empresarial. Dardot e Laval (2016) enfatizam que “A extensão do campo da ‘governança’ [...] significa [...] uma mudança do ‘formato e do papel do Estado, que é visto agora como uma *empresa a serviço das empresas*” (p. 282). Na nova gramática, as políticas públicas são significadas como *serviços*, os cidadãos como *clientes* ou *usuários*, e o próprio Estado se comporta e admite a alcunha de *prestador de serviços*, atuando em função dos interesses do mercado e do capital. Conseqüentemente, a racionalidade neoliberal invade o setor público alterando a função do Estado, que deixa de ser a garantia do bem-estar social e passa a ser a de criar condições favoráveis para os negócios, mesmo que isso signifique precarizar serviços públicos, reduzir investimentos sociais e tratar os cidadãos como consumidores, já que a população é reduzida a um recurso à disposição das empresas. É importante frisar que essa racionalidade transforma profundamente o papel dos servidores públicos e dos próprios cidadãos.

A reestruturação da ação pública repousa sobre o postulado de que os funcionários públicos, assim como os usuários dos serviços públicos, são agentes econômicos que respondem apenas à lógica do interesse pessoal. Aumentar a eficácia da ação pública consistirá em fazer valer as imposições e os incentivos que orientarão a maneira como os indivíduos vão se conduzir, fazendo com que as decisões que serão conduzidos a tomar aliviem os custos e maximizem os resultados (Dardot; Laval, 2016, p. 285).

Destarte, sob a ótica da lógica neoliberal, tanto os servidores quanto os usuários são vistos como indivíduos guiados por cálculos de custo-benefício. O pressuposto é que cada sujeito age por interesse, vantagem ou benefício próprio. Isso implica que, para aumentar a eficácia da ação pública, a gestão precisará ser estruturada por mecanismos

de controle e indução comportamental, como metas, avaliações, bonificações e punições, como indiquei acima, no sentido de fazer com que os sujeitos se comportem de tal modo que venham a gerar o menor custo e o maior retorno possível. Logo, toda a esfera de atuação do serviço público passa a ser regida por critérios de eficiência econômica, redução de custos e maximização de resultados. Sob esse prisma, nas palavras de Dardot e Laval (2016), “A empresa deve substituir a burocracia em tudo que for possível e, quando não o for, o burocrata deve conduzir-se o máximo possível *como um empreendedor*” (p. 292). No campo de atuação dos educadores, nas secretarias e escolas, “A homogeneidade nos modos de pensar, a semelhança dos instrumentos de avaliação e validação das políticas públicas, as auditorias e os relatórios dos auditores [...]” (p.276), interpelam esses atores a responderem pelo seu trabalho com dedicação e entrega, assumindo autodisciplina e proatividade na busca de cumprir o que lhe é determinado por relatórios externos e especialistas.

Isso também significa que, segundo a lógica neoliberal utilizada no novo modelo de administração pública, faz-se necessário substituir o modelo burocrático, baseado em regras, procedimentos e estabilidade pelo modelo de gestão empresarial, focado em eficiência, resultados, competitividade e desempenho, tendo em vista que a burocracia, que antes assegurava previsibilidade, imparcialidade e legalidade na ação pública, passa a ser vista como ineficiente e lenta. Entretanto, quando não for possível substituir a burocracia, o servidor público ou agente estatal deve adotar uma postura empreendedora, agindo como se fosse gestor de uma empresa. Esse novo modelo de administração pública, segundo Dardot e Laval (2016), constitui “[...] um vasto movimento de reorganização das administrações públicas, ao qual Christopher Hood deu o nome genérico de ‘nova gestão pública’ (*new public management*) em 1991” (p. 293).

Na *nova gestão pública*, os servidores públicos e agentes estatais passam a ser considerados prestadores de serviço aos clientes, e a terem como principais missões a satisfação do usuário e a otimização dos resultados. As mudanças instituídas pela *nova gestão pública* governam comportamentos e instituições, despolitizam processos e regulam a subjetividade. Assim, o Estado assume um papel estratégico na produção de mercados – regula, avalia, controla, impõe metas etc., transformando o Estado educacional em gestor ou articulador de mercados educacionais.

Quanto à perspectiva da *empresa de si mesmo* – o *empreendedor de si*, o sujeito precisa estar sempre se aperfeiçoando, aprendendo, melhorando suas habilidades e competências, buscando ser mais produtivo, pois as exigências do mercado capitalista

mudam rapidamente. Deve aceitar essa instabilidade como algo natural, se adaptar às mudanças frequentes, se mostrar sempre disponível, engajado, produtivo, pois ser eficiente não é uma opção, mas uma exigência. O sujeito deixa de ser apenas um trabalhador e passa a se enxergar (passa a ser significado) como uma empresa que precisa investir nela mesma, calcular custos, gerir sua carreira, seu corpo, sua mente e suas emoções, como ativos de um negócio. Seu valor passa a ser medido por sua utilidade e desempenho. O sucesso ou fracasso é interpretado como fruto exclusivamente do empenho individual, ignorando-se as desigualdades sociais, estruturais e coletivas. Toda atividade da vida passa a ser encarada como investimento e produção, apagando as fronteiras entre vida pessoal e profissional.

[...] o sujeito [...] deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível [...] aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 325).

Nesse cenário, o neoliberalismo produz um sujeito em constante pressão, visando ser mais produtivo, mais eficiente, competitivo e autogerenciado. A vida se torna um projeto de investimento, aperfeiçoamento e cálculos necessários para enfrentar a competição imposta pelas dinâmicas da lógica gerencialista, pois, como Brown (2019) pontua, todos os aspectos da existência (da vida) são economicizados. Assim, o neoliberalismo deixa de ser apenas uma doutrina econômica para se tornar uma forma de governo e de subjetivação, e por meio dessa lógica empresarial e concorrencial, o Estado atua para organizar mercados, disciplinar condutas e criar concorrências em todas as esferas. Sob essa égide, se institui o gerencialismo nas políticas e nas decisões políticas.

A educação transcende o âmbito do Estado-Nação, posicionando-se como um tema influenciado por políticas que refletem interesses econômicos em escalas regionais e globais. Diante desse cenário, cujos discursos de melhoria da educação estão fortemente atravessados pelas lógicas empresariais e pelas técnicas gerenciais, esta pesquisa problematiza algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, visando discernir as lógicas gerencialistas na política educacional mato-grossense e tensionar alguns de seus efeitos.

Para isso, a dissertação avança, na seção seguinte, para a análise da produção acadêmica local e nacional sobre o tema gerencialismo na política educacional (seção 3) e, posteriormente, para o estudo das facetas da política educacional mato-grossense e seus

desdobramentos materiais, interpretativos e discursivos (seção 4). Esses movimentos analíticos buscam evidenciar como os discursos da Nova Gestão Pública se materializam.

## 2.5 Escolha dos aportes teóricos

Esta pesquisa aproxima-se do entendimento que Sandra Mara Corazza atribui às teorizações pós-estruturalistas, no sentido de que escolha do/s método/s não depende/m de uma autorização ou de uma regra fixa ou de um padrão preestabelecido. Segundo Corazza (2007), a prática de pesquisa é escolhida pelo/a pesquisador/a porque se torna significativa para ele/a.

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’ no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora [...], cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s) (Corazza, 2007, p.120-121).

Nesse sentido, o que importa, para esta pesquisa, é o entendimento de que a prática utilizada não se constitui apenas em uma atividade formal acadêmica ou técnica, mas de uma abordagem que contemple o interesse da pesquisa e que seja significativa para a pesquisadora. Desse modo, essa pesquisa aproxima-se, também, do entendimento que Sandra Mara Corazza (2007) desenvolveu em seu trabalho *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*, no sentido de que a prática utilizada se constitui em um modo abrangente de ser, refletindo a manifestação da subjetividade do/a pesquisador/a, navegando entre a autonomia e a conformidade com as estruturas de poder. No entendimento de que o/a pesquisador/a está inserido/a em processos dinâmicos de identificação e subjetivação, e portanto, que a/s escolha/s metodológica/s da pesquisa se constitui/em na manifestação da subjetividade, do engajamento, do conhecimento e da autonomia do/a pesquisador/a, refletindo seu modo de interpretar/discernir e de traduzir/expressar.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder de estamos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação.

Portando, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder (Corazza, 2007, p. 121).

Assim como Corazza, trabalha também Hugo Heleno Camilo Costa (2013), utilizando-se da abordagem pós-estruturalista ou discursiva, e de noções como “[...] *decisão* (Derrida, 2010; Laclau, 2011), *tradução* (Derrida, 2006b), *iteração* (Derrida, 1991a) [...]”, (Costa, 2013, p. 10). Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca a problematização da natureza complexa e multifacetada da produção política discursiva, no entendimento de que a produção política não se constitui apenas de um processo de elaboração de políticas, mas envolve aspectos como a participação discursiva dos sujeitos políticos. Entende-se que este processo de elaboração de políticas é concebido como um campo discursivo, onde as *iterações* (Derrida, 1991a *Apud* Costa, 2013, p. 10) que ocorrem entre os significantes, disputam e são marcadas por *violências inevitáveis* (Costa, 2013). Violências essas que ocorrem no campo político e que apontam para as disputas de poder, as resistências às mudanças e os desafios, configurando-se em discursos e em disputas intrínsecos à dinâmica política.

Pondero que não só a produção que aqui se desdobra é constituída por muitas violências inevitáveis, como está inclinada para um campo discursivo sobre o qual sua própria abordagem se volta à compreensão das *performances* de sujeitos políticos que se produzem produzindo a política (Costa, 2013, p. 10).

Nesse sentido, a presente pesquisa utiliza a *interpretação dos textos* (Costa, 2013), no entendimento de que essa abordagem se apresenta como uma estratégia mais flexível, aberta a instituição de novos sentidos e capaz de dar conta da complexidade que envolvem as pesquisas da área de Ciências Humanas e Sociais, e de modo particular, as especificidades das pesquisas sobre políticas educacionais.

O desenho em acabamento que proponho, como estratégia de abordagem ou interpretação dos textos, se aproxima das discussões de Lopes (2011) e Oliveira (2011a) quanto à necessidade de abandonarmos uma visão metodológica rígida ou universal para a compreensão de problemáticas singulares de pesquisa (p. 85).

Entendo também que a escolha dos aportes teórico-metodológicos da pesquisa demanda *decisões* (Derrida, 2010; Laclau, 2011 *Apud* Costa, 2013, p. 10) significativas e éticas, tomadas a partir do que se constrói como objeto de pesquisa. Isso significa que os aportes teóricos e metodológicos caminham juntos, no decorrer da pesquisa, de tal modo

que o desenvolvimento da abordagem se dê em diálogo constante com o objeto de estudo ou, em outras palavras, a *estratégia* precisa estar ajustada às especificidades da *empíria*.

Não deve haver [...] teoria e metodologia antes do objeto, mas sim uma ‘estratégia de pesquisa’ pautada na indissociabilidade entre teoria e método, e que deve se consolidar a partir da empiria: uma estratégia ajustada, produzida na relação com a/para a problemática em análise (Oliveira, 2011a *Apud* Costa, 2013, p. 85).

Em relação às *estratégias de pesquisa*, importa destacar aqui, que assim como Hugo Heleno Camilo Costa e Alice Casimiro Lopes (2013), esta pesquisa também se utiliza da *teoria do discurso* no entendimento de que o *discurso* se constitui como um espaço de lutas por sentido, um campo de disputas simbólicas em que diferentes sujeitos políticos tentam hegemonizar os significados.

Pontuamos que, em relação às estratégias de pesquisa nas investigações sobre as políticas de currículo, temos operado com a teoria do discurso, principalmente por compreendê-la como potente aporte teórico que viabiliza pensar a política como disputas discursivas em prol da hegemonização de significantes na política curricular [...] (p. 63).

As teorizações pós-estruturalistas ou discursivas também são utilizadas por Alice Casimiro Lopes, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Hugo Heleno Camilo Costa (2013) no artigo *Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo*, os autores defendem, por meio de suas teorizações, a importância de pensar estratégias metodológicas de investigação, que reconheça e valorize a complexidade inerente aos temas que envolvem as pesquisas sobre políticas curriculares na perspectiva pós-estruturalista. Segundo Lopes, Cunha e Costa (2013), as investigações nesse campo necessitam de uma abordagem metodológica capaz de lidar com os mais variados tipos de objetos, de modo que se possa abordar sua natureza complexa, tratando as questões políticas com menos fixidez, conforme segue:

A discussão que nos articula neste artigo toma assim como centro a aposta em um trato metodológico nas pesquisas em políticas de currículo buscando considerar a complexidade instauradora de todo tipo de objeto que se possa denominar como ‘político’ (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 395).

Nessa perspectiva, na presente pesquisa também utilizo a noção de *tradução*, abordada por Lopes, Cunha e Costa (2013) no artigo *Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo*, na produção do texto desta pesquisa, por concordar com a afirmação dos autores e a ideia de mediação que a tradução realiza entre o texto escrito – a linguagem, e o que ele tenta representar – o objeto, uma vez que ocorre um

processo de interpretação e ressignificação, produzindo novos sentidos, novas versões e, conseqüentemente, um distanciamento entre o texto escrito e a significação a ele atribuída. Isso implica que os textos são sempre interpretados e reinterpretados. Assim, a noção de *tradução* dos textos políticos possibilita o entendimento de que nenhuma versão é definitiva e, portanto, que tais textos não conseguem expressar *a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas*, como apontam Lopes, Cunha e Costa (2013).

A noção de *tradução*, como a possibilidade de relação entre a linguagem e os objetos que ela nomeia, torna-se potente aos estudos das políticas de currículo ao permitir questionar a noção de representação plena advogada pelos críticos das políticas que cobram sentidos coerentes das práticas, por quem atua (em algum nível) na elaboração de documentos assinados por governos e que, de algum modo, crê que os textos expressem a exata correlação ou correspondência entre o escrito e suas demandas (p. 398).

Lopes, Cunha e Costa (2013) destacam a ideia de que a política pode ser interpretada a partir da perspectiva dos *jogos de linguagens* nos quais *as lógicas* não são fixas, mas *dependentes do contexto*. Assim, segundo eles, para Laclau (2011a), o que é significado na política varia de acordo com as regras do contexto em que essa política se manifesta, ou seja, cada texto de política cria suas próprias regras e significados, constituindo-se em um discurso em que diferentes interpretações de sentidos se multiplicam por meio da tradução contínua.

A política pode ser pensada com base na noção de *jogos de linguagem* de Wittgenstein, pois ‘as lógicas são dependentes do contexto’ e no contexto de uma política o que é significado depende de regras próprias deste contexto (Laclau, 2011a, p. 283). Nela, múltiplos contextos são produzidos, porque múltiplos processos de significação se desenvolvem e neles a tradução opera sem cessar (p. 398).

Me aproximo, também, do sentido de que a *tradução*, como *operador teórico e estratégico*, ajuda a discernir como os sentidos das políticas são instituídos, negociados e articulados, de tal modo que os *contextos* são contingentes, feitos de disputas e escolhas.

A noção derridiana de tradução consiste em um operador teórico e estratégico potente de políticas de currículo, na medida em que compreendemos *contexto* como um sistema de significação provisório, produzido por antagonismo e exclusão (LACLAU, 2011b). Operar com a noção de *tradução* coordena a investigação com a compreensão dos *jogos de linguagem* ou campos discursivos que constituem o cenário da investigação (um *texto*) a partir de *fiões* tramados na contingência (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 398).

Nessa perspectiva, a *tradução* (Lopes; Cunha; Costa, 2013) representa o constante reinterpretar dos significados conforme eles mudam de um contexto para outro. Desse modo, Lopes, Cunha e Costa (2013) apresentam uma visão dinâmica e fluída da política, em que os sentidos são continuamente disputados e traduzidos, indicando o diferimento na interpretação/tradução. Ressaltam a natureza dinâmica do significado e de diferimento no processo de tradução, tendo em vista que, na tradução, os significados estão em constante movimento, sem uma origem ou um fim definido, e qualquer tentativa de fixá-los é apenas temporária e subjetiva.

Na tradução, a circulação do significado não tem origem nem fim, o processo é incessante. Na busca em fixar uma interpretação na pesquisa, operamos em vários momentos como se fosse possível interromper o processo, fixar uma possível significação a partir da qual a análise se torna possível, tirar como que uma fotografia que expresse de alguma forma um ponto a partir do qual se sucede a análise, com todas as opções violentas, com toda parcialidade, prioridades e negligências, que levam a uma fotografia, a uma forma de apreender determinada problemática de pesquisa [...] (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 405).

Importa salientar que a metáfora da *fotografia* (Lopes; Cunha; Costa, 2013) indica que o/a pesquisador/a, em determinado momento, precisa agir como se fosse possível dar uma pausa no processo contínuo de significação para poder analisá-lo. No entanto, essa pausa é sempre parcial e inevitavelmente *violenta*, afirmam os autores, no sentido de que privilegia certos aspectos e deixa outros de fora, indicando as escolhas, prioridades e até as omissões do/a pesquisador/a. Assim, qualquer análise é uma captura momentânea e incompleta da complexidade de significados que, na realidade, continuam a fluir e se transformar além dessa imagem temporária. Isso ressalta o caráter provisório, precário e situado do conhecimento produzido na pesquisa.

Nessa perspectiva, vale considerar a importância de condições que permitam o surgimento de interpretações em um determinado contexto, sem que se estabeleça que as significações sejam necessariamente vinculadas a “[...] alguma prévia leitura obrigatória” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, 406). Ou, em outras palavras, importa enfatizar que o entendimento dos processos de tradução – no sentido de como os significados se adaptam/conectam e mudam em diferentes contextos – é enriquecido quando se deixa de lado a ideia de que os significados precisam seguir uma interpretação dominante ou obrigatória.

Explorar as condições que favorecem dada interpretação contextual, sem estabelecer que os sentidos são devedores de alguma prévia leitura obrigatória, pode ser produtivo para o entendimento dos processos de

tradução. Os limites de um imaginário sócio-político que hegemoniza certos discursos não fazem cessar as iterações, nem bloqueiam possibilidades de que novos sentidos sejam disseminados (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 405-406).

Além disso, mesmo dentro de um imaginário sócio-político que busca hegemonizar certos discursos, ou seja, influenciar e padronizar como certos temas são entendidos e discutidos, ainda assim existe espaço para novas interpretações e significados. Esses limites do imaginário, como afirmam Lopes, Cunha e Costa (2013), não conseguem bloquear por completo o surgimento de novas leituras e sentidos, porque o processo de significação (iteração/interpretação/tradução/produção) é incessante e resistente a tentativas de controle absoluto. Essa visão abre caminho para uma compreensão mais flexível e aberta das políticas e dos discursos, que são sempre dinâmicos e plurais em se tratando do fato de que a *tradução* produz *diferimento*.

Segundo apontam Lopes, Cunha e Costa (2013), Derrida (2001b) fundamenta-se na ideia de que, embora, cada falante pensa estar usando o mesmo modo de se comunicar que os demais, de uma mesma língua, as vivências, as perspectivas e as interpretações têm algo de particular, de único em cada falante. Esse entendimento, sugere que a comunicação é sempre falha, precária, nunca é completamente objetiva ou universal entre os falantes de uma mesma comunidade linguística; cada falante está sempre *idiomatizando* a todo momento que se expressa. Seja por meio da fala ou da escrita, esse falante está traduzindo o idioma a partir de uma relação única com o outro em dado contexto.

Derrida (2001b) considera que o idioma jamais é apropriado pela língua e que, ainda que julguemos estar falando a mesma língua, estamos apenas idiomatizando de forma diferencial na relação com o outro, na negociação com a diferença. Coloca, assim, a perspectiva de que nossas produções são uma tentativa de contato artesanal com a língua, a partir dos diferentes idiomas de cada um. É ter em vista que nossas apreensões não dizem toda a verdade sobre as possibilidades da política curricular, de um professor, escola, aluno, conhecimento, mas são também produções/traduzões sobre determinada problemática, sobre um nome (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 406).

Nessa ótica, Derrida (2001b *Apud* Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 406) aponta que a expressão do falante, por meio da fala ou da escrita, se constitui em uma tentativa artesanal e incompleta de capturar os significados. Esse processo de *idiomatização*, no sentido atribuído por Derrida (2001b), torna as iterações, interpretações, traduções e produções provisórias e parciais, como por exemplo, a produção textual, desta pesquisa. As iterações/interpretações/traduzões/produções sobre os mais variados objetos e

conceitos envolvidos nas pesquisas não revelam uma verdade absoluta sobre esses termos e temas, mas se constituem como uma tradução, pessoal e limitada, de um significante e suas diversas significações e de uma problemática e suas diversas abordagens, em sentidos que se desviam de uma intenção primeira. Sob este prisma, seja qual for o conceito ou a problemática a ser abordado/a, torna-se necessário abordá-lo/a com mais fluidez, levando em consideração os *jogos de linguagem/poder*, por se tratar de algo que não pode ser completamente definido ou controlado, pois esse conceito ou problemática sempre envolve múltiplas *interpretações* e tentativas de *tradução* apenas parcialmente controláveis (Lopes; Cunha; Costa, 2013), variando conforme o idioma (entendido como língua de um país), o sujeito e o contexto.

Ainda conforme Lopes, Cunha e Costa (2013), a abordagem em relação ao significado se constitui em um processo que envolve “[...] traduzir, iterar, inscrever-se na (cena da) escritura” (p. 406), gerando novos sentidos. Isso implica, uma nova tradução/iteração/produção, adicionando camadas de significados aos termos, textos e contextos sobre os discursos em disputa, pela impossibilidade de acesso a um *significado* definitivo ou essencial, e é essa sobreposição de discursos em disputa que torna possível a produção de novos discursos.

O que se faz, a todo o tempo, então, é diferencialmente traduzir, iterar, inscrever-se na (cena da) escritura, é focalizar os contextos de produção de sentidos para as políticas, tendo em vista que nos é vetada a possibilidade de acesso ao significado e consentida, via iteração, a oportunidade de produzir sentidos sobre estes contextos, fundando outros (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 406).

Nessa mesma linha teórica, trabalha também Elizabeth Macedo (2015). Utilizando-se da teoria pós-estruturalista ou discursiva, Macedo (2015) enfatiza a importância de criar um espaço ético para a prática intelectual em que seja possível fazer a escolha de *falar verdades*, ponderando as implicações de fazer ou não fazer isso, de fazer ou não uma abordagem inovadora, envolvendo ações e decisões que desafiam e rompem convenções sociais estabelecidas e que podem ser vistas como subversivas. A referida autora, estabelece uma conexão com o texto produzido por Ball (2013), afirmando que “[...] Ball (2013, p. 142) é um dos autores que argumentam em favor da possibilidade de subversão dos ‘novos jogos de verdade nos quais somos trabalhados’” (Macedo, 2015, p.18).

Nessa lógica, segundo Elizabeth Macedo (2015), Ball (2013) aborda a tensão que os sujeitos enfrentam, no campo ético e intelectual, ao questionar ou transgredir normas

estabelecidas, como se fosse *um jogo parrésico unilateral* (Ball, 2013, p. 152 *Apud* Macedo, 2015, p. 18), referindo-se à resistência ética de falar verdades que desafiam os discursos políticos, mesmo diante das limitações das negociações de poder e disputas que ocorrem entre os sentidos dos textos dos documentos, e os discursos alternativos que buscam oferecer novas perspectivas, como os discursos baseados nos novos sentidos que se produzem pela incessante iteração, interpretação, tradução/traição e produção de novos textos. A parrésia, aqui, implica o risco de confrontar as diretrizes oficiais e se colocar na brecha da possibilidade de novos sentidos ou o custo de se conformar ao sistema sem questionar.

[...] marcar um espaço ético (Burchell, 1996, p. 34) no qual eu posso fazer minha prática intelectual diferentemente e explorar as possibilidade e impossibilidades de transgressão e ter um tipo diferente de relação comigo enquanto eu pondero os riscos e custos de falar verdades contra as consequências e custos de fazer não fazendo isso, no que parece cada vez mais um jogo parrésico unilateral (Ball, 2013, p. 152 *Apud* Macedo, 2015, p. 18).

Para Elizabeth Macedo (2015), Ball (2013) aborda o modo como cada falante se insere no cenário linguístico, “[...] dando destaque às práticas de autoformação do sujeito e recusando-se a ideia de que os jogos de poder nos colocam num beco sem saída paralisante” (Macedo, 2015, p. 18). Deste modo, o sujeito, por meio de suas práticas discursivas, atua constantemente em oposição à visão paralisante de poder, em que o ator estaria completamente determinado pelas forças externas. Assim, segundo ela,

[...] Ball (2013) defende que o sujeito vai ser constituído nas relações entre práticas discursivas, relações de poder e ética e recusa a interpretação simplista de que tal sujeito está enredado em relações de poder das quais não pode se libertar. Dando destaque para a ética, definida como ‘as práticas do self pelas quais um indivíduo se constitui como sujeito’ (Ball, 2013, p. 143), [...] (Macedo, 2015, p. 18).

Sob este prisma, há um espaço para a constituição ativa dos sujeitos nas práticas discursivas, uma vez que elas permitem a esses sujeitos interagirem de modo crítico, recusando o entendimento de que os *jogos de poder* (Macedo, 2015) os colocam em um estado de completa submissão. Assim, até mesmo nos textos de documentos oficiais, há espaço para resistências e interpretações, pois esses textos não são estáticos ou inquestionáveis, e o sujeito pode contribuir, criticamente, por meio de suas escolhas éticas, tendo em vista que os sentidos discursivos desses textos são abertos (flexíveis) e podem ser interpretados e traduzidos sob novas perspectivas, resistindo às relações de poder e alterando as políticas de maneira ética.

Nessa perspectiva, para Elizabeth Macedo (2015), Ball (2013) refuta o entendimento de que um sujeito está totalmente preso, como uma vítima, e sem possibilidade de agência nas relações de poder. A ética se apresenta como uma possibilidade de o sujeito trabalhar sobre si mesmo para se definir, se entender e atuar. Embora ocorram restrições impostas pelo poder, existe uma dimensão ética, na qual o sujeito tende a tomar decisões e a fazer escolhas. Em vez de se ver totalmente aprisionado pelo poder, ele se constitui ao explorar as possibilidades de ação que lhe restam, utilizando-se da ética como um espaço de ação. O poder impõe limites e constrangimentos, mas a relação ética que o sujeito estabelece consigo mesmo permite que ele atue, de modo parcialmente autônomo dentro desses limites, ou seja, nem como mero reproduzidor nem como totalmente independente, uma vez que se trata de pensar sentidos discursivos. A ética funciona como um mecanismo que oferece uma certa liberdade ao sujeito, um espaço para decisão, uma possibilidade de resposta crítica às políticas, mesmo diante das pressões vivenciadas e das cobranças oriundas de forças externas. A ética permite pensar que o sujeito pode atuar de forma inovadora nos ambientes educacionais. E, se tratando do sujeito político, a ética compreende o espaço da coletividade.

Assim, o sujeito político pode se libertar parcialmente ao escolher reagir e se posicionar, como parte das forças que disputam o poder, constituindo-se ativamente ao interpretar e traduzir os textos dos documentos políticos. Ao se deparar com as relações de poder institucionalizadas, ele tem a oportunidade de agir de maneira ética, reinterpretando e traduzindo os textos das políticas. Aqui, a autoformação e o governo de si são fundamentais, pois o sujeito decide se aceita passivamente os textos dos documentos políticos ou se atua de forma crítica, subvertendo as normas e criando práticas discursivas que navegam pelos limites dessas normas e que desafiam as relações de poder existentes. Nesse sentido, os jogos de linguagem e o poder e a ética desempenham papéis cruciais, tendo em vista que os discursos não apenas comunicam políticas, mas também as traduzem/traem, refletindo as reações dos diversos sujeitos envolvidos nesse processo.

Vale destacar que, conforme Elizabeth Macedo (2016, p. 07), “A teoria do discurso, na acepção que lhe confere Laclau (2008; 2011), apresenta-se como uma teoria da decisão a ser tomada no espaço indecível da estrutura”. Nessa perspectiva, o discurso pode ser interpretado como um espaço de decisão política contingencial, onde não existem significados fixos ou estáveis e os sujeitos e grupos políticos estão

constantemente envolvidos em um processo de luta pela hegemonia, sugerindo que a política é feita por meio de decisões sobre significados, posições e alianças. Na política, diferentes sujeitos atuam por meio do discurso em torno de questões políticas ou educacionais, debatendo sobre valores, prioridades e estratégias. Essas disputas discursivas influenciam como esses assuntos serão negociados, articulados, considerados e decididos. A produção de textos políticos é, em si, um ato de decisão pelo qual ocorre a escolha do que será incluído ou excluído numa agenda, que prioridades serão enfatizadas. A decisão política perfaz a articulação discursiva que constitui toda política. Isso implica que, embora os textos oficiais pareçam representar decisões fixas, eles também são permeados pela contingência discursiva, uma vez que significam o resultado de decisões tomadas em um momento específico, mas que podem ser contestadas no futuro, posto que estão sujeitos a novas interpretações.

A produção de texto institucionaliza as decisões discursivas, assim como as disputas pela interpretação desse texto oficial. Decisões produzem efeitos temporários, contingentes. As disputas ocorrem por meio de articulações discursivas, cujos sentidos são traduzidos, interpretados e contestados. Mesmo após a formalização dos textos em documentos, então, a interpretação de tais textos continua fazendo parte de dinâmicas contingentes, pois sua leitura necessária faz com que sejam renegociados, reconfigurados, traduzidos, assim como negados ou negligenciados nos diferentes contextos. Destarte, cada nova articulação hegemônica da política é, em si, uma escolha/decisão, uma formação discursiva sobre como as políticas serão significadas, pois esses sujeitos podem reinterpretar as diretrizes formais, rearticulando-se de acordo com suas próprias perspectivas e contextos locais, refletindo a contingência do *discurso* (Lopes; Macedo, 2011) nos diversos estágios do processo político. Tendo em vista que

A estrutura de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. O discurso tenta produzir fechamentos da significação e o campo de discursividade sempre abre para novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação (p. 252).

Assim, a escolha/decisão por utilizar-se das noções de *discurso* (Lopes; Macedo, 2011), de *interpretação dos textos* (Costa, 2013), de *tradução* (Lopes; Cunha; Costa, 2013), e de *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016), como estratégia discursiva, justificam-se pelo entendimento de que esta investigação sobre a política educacional de Mato Grosso busca problematizar algumas marcas gerencialistas nos discursos em

disputa na política educacional de Mato Grosso (suas diretrizes e objetivos presentes nas demandas subjacentes), com foco, principalmente, nos textos políticos do ensino fundamental e como objetivos específicos discernir as lógicas gerencialistas na política educacional mato-grossense e tensionar alguns de seus efeitos.

A seguir, serão apresentados aspectos das dissertações de mestrado, com temas relacionados ao gerencialismo na política educacional, também será apresentado o levantamento sobre a produção acadêmica de artigos, publicada no Brasil, entre 2005 e 2023, cuja pesquisa foi realizada junto aos indexadores de periódicos científicos do Google Acadêmico e da SciELO, que tematizaram o gerencialismo na política educacional.

### 3 O GERENCIALISMO EM DISCUSSÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL

Esta seção está dividida em 05 (cinco) subseções. Na 3.1, são abordadas as dissertações de mestrado com temas relacionados ao gerencialismo na política educacional. Na 3.2, são apresentadas as *Decisões acerca do levantamento e identificação inicial da produção de artigos sobre gerencialismo na política educacional*, publicados no Brasil, entre 2005 e 2023, pesquisada junto aos *sites* de buscas da base de dados do Google Acadêmico e da *Scientific Electronic Library Online* (SciElo), com o objetivo de situar a presente pesquisa no conjunto da produção em torno do tema abordado. Na 3.3, são destacados os *Temas e objetivos dos trabalhos localizados*. Na 3.4, intitulada *O gerencialismo: concepções, conclusões, contribuições*, serão abordados *o modo como o gerencialismo está sendo concebido, as conclusões e contribuições*, partindo das noções de *discurso* (Lopes; Macedo, 2011), de *interpretação dos textos* (Costa, 2013), de *tradução* (Lopes; Cunha; Costa, 2013), e de *facetras da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016), como estratégia discursiva. Na última subseção, a 3.5, apresenta-se a *Discussão com base nos artigos localizados*.

Importa destacar que o levantamento inicial foi desenvolvido por meio da combinação de descritores relacionados ao gerencialismo na política educacional mas sem a utilização de um recorte temporal. Entretanto, a produção localizada situa-se entre o período de 2005 a 2023.

Vale pontuar que, assim como eu, outros pesquisadores já abordaram temas relacionados ao gerencialismo em Mato Grosso, em dissertações de mestrado, inclusive alguns participantes do grupo de pesquisa do qual faço parte. Entretanto, cada pesquisador possui um modo peculiar de realizar seu trabalho, e, por vezes, quanto às perspectivas teóricas. Deste modo, embora o levantamento da produção acadêmica se apresente como uma possibilidade de reflexão sobre a educação, vale destacar que não pretendi realizar um Estado da Arte ou um Estado do Conhecimento, mas o fiz, para efeito de conhecimento e para melhor situar minha pesquisa no diálogo com outros trabalhos que enfatizam *como o gerencialismo vem alterando significativamente o setor público e, de modo particular, a educação mato-grossense*.

Ao destacar esses estudos anteriores ao meu, considero relevante enfatizar dois aspectos: primeiro, expressar o quanto o gerencialismo tem perdurado nas políticas locais, com efeitos que, ao longo dos anos, têm descaracterizado a natureza pública da educação,

precarizando as escolas, incidindo sobre uma formação que tem os valores democráticos cada vez mais atacados; a partir da localização dessas pesquisas, em segundo lugar, é preciso refletir o quão ainda são escassos estudos locais sobre o tema<sup>5</sup>, sendo importante que estudos futuros possam entender outros aspectos do gerencialismo.

### **3.1 Produções acadêmicas locais sobre gerencialismo na política educacional: contribuições do PPGEdU da UFR**

Nesta subseção, serão abordadas as dissertações de mestrado com temas relacionados ao gerencialismo na política educacional, vinculadas ao PPGEdU/UFR, defendidas entre 2020 e 2024.

Além dos textos produzidos por pesquisadores desse grupo, será abordado também o texto da Daniela Vieira da Silva Nodari, vinculado ao mesmo Programa de Pós-Graduação e à mesma linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, porém filiado ao então grupo de pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Vale destacar que a pesquisa da Daniela Vieira da Silva Nodari será abordada por considerar que seu trabalho traz contribuições significativas sobre a instituição da política gerencialista na educação mato-grossense. Assim, importa saber: *o tema, o objetivo, o modo como o gerencialismo está sendo concebido, as conclusões e as contribuições de cada uma das dissertações abordadas.*

No *que diz respeito ao tema*, Eudes Arrais Gois (2020b) dedicou-se a estudar a “[...] política curricular para a matemática e parte da problematização da racionalidade prescritiva em curso no cenário educacional, especificamente na rede estadual de educação de Mato Grosso” (p. 11); Tatiane Nogueira Santos (2022) pesquisou sobre a “[...] política curricular de formação continuada de professores [...] no contexto de acentuação do gerencialismo e da performatividade [...] como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional em Mato Grosso subjetivam o professor [...]” (p. 7); Daniela Vieira da Silva Nodari (2023) fez uso da seguinte questão problema: “O gerencialismo tem se constituído como modelo de gestão no estabelecimento dos princípios e diretrizes que dão sustentação aos procedimentos implantados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso nas escolas estaduais?” (p. 13); já Leidiane

---

<sup>5</sup> Uma pesquisa mais ampla, em Programas como o da Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT) e da UFMT, poderá localizar mais estudos sobre o tema.

Francisca de Oliveira (2024) focalizou “[...] a política curricular de EMTI de Mato Grosso” (p. 23), para problematizar a Escola Plena de Mato Grosso.

*Em relação ao objetivo das pesquisas*, Gois (2020) buscou “[...] entender como tem se dado a produção curricular em matemática nos anos finais do ensino fundamental em um contexto de amplificação da prescrição” (p. 11); Santos (2022) teve como objetivo “[...] compreender como os sentidos de formação continuada produzidos na política educacional subjetivam o professor formador que atua na DRE – polo Rondonópolis na área de Matemática, com professores do Ensino Médio” (p. 7); Nodari (2023) tentou “[...] analisar o modelo de gestão que tem estabelecido novos princípios e diretrizes no processo de organização e funcionamento das escolas estaduais, localizadas no município de Rondonópolis – MT” (p. 13), já Oliveira (2024) definiu como objetivo de pesquisa “[...] interpretar a disputa de sentidos de educação integral na política curricular de EMTI de Mato Grosso, considerando a promessa de plenitude (impossível) da educação como uma articulação que, por meio de lógicas fantasmáticas, a sustenta como necessária” (p.19).

Em relação à concepção de gerencialismo, Gois (2020) destaca que a nova gestão pública se utiliza de um discurso que, baseado em uma linguagem persuasiva, apresenta-se como modernidade e inovação, tentando legitimar a lógica mercadológica no setor público e visando interesses privados, uma lógica que altera significativamente a política educacional. Segundo ele “Esse movimento, afetando a escola e seus espaços, tenta convencer sobre um novo modelo de política, uma espécie de parceria na qual o privado se sobressaia em detrimento do público [...]” (p. 25). Desse modo, devido à ascensão do neoliberalismo e ao discurso de que o Estado seria ineficiente e caro, vem ocorrendo o avanço de uma lógica de gestão pública que, inspirada no modelo de administração das empresas privadas, e baseada em princípios do mercado e da concorrência, coloca a eficiência acima da equidade e refuta o modelo de Estado de bem-estar, fundamentado nas ideias do economista John Maynard Keynes, modelo este que definia o papel do Estado como sendo o de garantidor de direitos sociais. Assim, para Gois (2020), na educação mato-grossense vem se processando o recrudescimento do novo gerencialismo, pondo abaixo o modelo do Estado de bem-estar keynesiano. Ele se apoia em Macedo e Ranniery (2018), para pontuar que esse último, predominante desde o pós-segunda guerra mundial, foi essencial para o estabelecimento de políticas comprometidas com o direito à educação

Santos (2022) corrobora a afirmação de que “O gerencialismo [...] ‘é um mecanismo potencial para controlar o que os docentes fazem ou venham a fazer em sala de aula, dizendo-lhes o quê e como lecionar’[...]” (Scherer, 2019, p. 32 *Apud* Santos, 2022, p. 76). Sob esse prisma, o gerencialismo passa a atuar como um instrumento de controle sobre os professores, cerceando sua liberdade pedagógica, definindo e padronizando os conteúdos e métodos e impondo metas, utilizando de material estruturado, plataformas digitais e avaliações externas como meio de direcionar ou vigiar o trabalho dos professores. Nesse sentido, o professor deixa de ser um sujeito autônomo e se torna um executor de planos e cumpridor de metas, definidos por uma lógica externa à educação, que sutilmente subordina o trabalho docente à performatividade, de maneira que os sujeitos passam a considerar como seus os desafios de atingir índices, competir, prestar contas etc.

Nodari (2023) tece uma crítica ao enfraquecimento da missão social, pedagógica e democrática da escola pública de Mato Grosso, que se insurge devido à instituição da lógica de controle, produtividade e hierarquia. Segundo a pesquisadora, o controle fundamenta “O [...] gerencialismo, oriundo da gestão empresarial, [e] quando aplicado na gestão da escola pública compromete os fins educacionais, além de contribuir com a centralização das decisões junto aos líderes [...]” (Lima, 2018 *Apud* Nodari, 2023, p. 47). Isso implica que, quando essa forma de organizar e administrar baseada em práticas/técnicas e lógicas do setor privado, que valoriza a eficiência operacional, o cumprimento de metas, a mensuração de resultados, o controle e padronização dos métodos, é utilizada na gestão pública, especialmente na educação, ela traz em seu bojo princípios mercadológicos que não estão de acordo com os princípios sociais, pedagógicos e democráticos da escola pública, prejudicando, assim, a finalidade e o desenvolvimento pedagógico. O relacionamento interpessoal da/na educação também é centralmente atingido, uma vez que o foco do gerencialismo está nos resultados quantitativos e não no processo pedagógico em sua complexidade e sustentação pela coletividade. Além disso, o gerencialismo reduz a participação democrática na gestão escolar, tendo em vista que as decisões deixam de ser tomadas de forma coletiva e participativa e passam a se concentrar nas mãos dos gestores e/ou líderes escolares como fiscais ou gerentes.

Já Oliveira (2024), por sua vez, corrobora o pensamento de Mota (2021) de que “Este tipo de modelo gerencial se baseia fundamentalmente na falência da coisa pública, convencendo as novas gerações de que a qualidade é garantida pela esfera privada,

garantindo o consumo dos bens produzidos [...]” (Mota 2021, p. 134 *Apud* Oliveira, 2024, p. 45). Assim, o gerencialismo parte da ideia de que o setor público é ineficiente, ineficaz e ultrapassado, utiliza-se de argumentos, construídos para legitimar as reformas neoliberais, que desqualificam os serviços públicos, justificam cortes de investimentos e abrem espaço para a entrada de agentes do setor privado no setor público, gerando a desvalorização da coisa pública, maior aceitação de parcerias público-privadas e pressão por soluções advindas do setor privado. Por meio do convencimento de que a qualidade está no setor privado, cria-se um mercado para a venda de soluções educacionais, como: apostilas, plataformas digitais, serviços de formação continuada, sistemas de avaliação, pacotes de gestão escolar, ou seja, o gerencialismo abre caminho para a mercantilização da educação, transformando a escola em consumidora de produtos empresariais e os alunos em consumidores de serviços. Essa lógica institui subjetividades que desvalorizam o público e naturalizam o consumo de bens e serviços privados, gerando lucro para empresas e reduzindo a educação de direitos sociais à mercadoria consumível.

*No tocante às conclusões e às contribuições de cada uma dessas dissertações,* Gois (2020) afirma que

[...] a prescrição curricular desconsidera a escola como lugar do político e da política e, por isso, a centralização curricular não é interessante do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação na escola, como tem sido comumente defendido pelos reformadores educacionais (p.136).

Essa afirmação aponta para uma denúncia sobre a imposição de um currículo prescrito, padronizado e centralizado, que ignora o fato de que a escola é um espaço de debate, confronto e construção coletiva de sentidos, de que ela atua na formação de sujeitos políticos e de que o chão da escola revela disputas de poder, ideologias e projetos de sociedade. Ressalta a ideia de que impor um currículo único e centralizado não necessariamente melhora a qualidade da educação. Pelo contrário, pode desrespeitar a diversidade regional, cultural e social, engessar o trabalho pedagógico, minimizar a autonomia dos professores e ignorar as necessidades dos alunos em cada contexto escolar. O autor então critica os reformadores educacionais pela defesa à centralização do currículo para o controle do conhecimento como estratégia para *melhorar a qualidade da educação* por meio da padronização de conteúdos, definição de competências e habilidades mínimas, comparações via avaliações externas, tais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Se opõe à lógica racionalista e tecnicista utilizada pelos reformadores

educacionais e defende uma educação mais democrática, que respeite as diferenças contextuais, que valorize a autonomia pedagógica e que reconheça a dimensão política da educação.

Assim, faz-se necessário reconhecer que existem diferentes significados e formas de compreender e ensinar matemática na escola, que esses sentidos não são fixos mas sim construídos socialmente, com base nos contextos culturais e históricos, nas experiências de professores e estudantes e nas expectativas sociais e políticas sobre o papel da matemática na formação das pessoas. Isso implica no rompimento com a ideia de que existe uma única forma *correta* de ensinar matemática. Ao contrário do que propõem as políticas educacionais padronizadoras, o ensino de matemática precisa ser aberto à diversidade de métodos, enfoques, experiências e finalidades. Isso se deve ao fato de que o ensino de matemática não se constitui em algo fixo ou definitivo, mas sim em um processo situado no tempo e no espaço, marcado por negociações entre sujeitos, diálogo com contextos locais e relação com valores, objetivos e sentidos atribuídos à educação e demais práticas sociais. Dessa forma, a negociação é provisória/contingencial porque está sempre em construção, nunca concluída nem universal. A educação está entrelaçada com as vivências pessoais, os valores, as crenças e os compromissos éticos e políticos, e ainda com os projetos de transformação social. Destarte, ensinar matemática não se constitui apenas em ensinar conteúdos, mas também um ato carregado de intencionalidade, subjetividade e responsabilidade social. Nesse sentido Gois (2020) afirma que

Ao trabalhar com os sentidos de matemática em circulação na escola, ressalto que não há como estabelecer um único caminho para a educação na matemática, posto que haverá sempre algo a se negociar, tentativas de negociar sempre contextual e provisoriamente as muitas práticas educativas que envolvem histórias de vida particulares, compromissos diversos com a educação, com a sociedade, com um mundo melhor (p. 137).

Conforme Gois (2020), “[...] para pensar a produção curricular na escola como política pública de currículo, [...] os professores e professoras, estudantes, podem estar sempre tendo que fazer acordos de toda ordem enquanto trabalham com a matemática” (p. 137), que envolvem questões econômicas, de distribuição de renda, desigualdades sociais, custo de vida, diferentes modos de vida, ou seja, questões que não são estáticas ou idênticas em diferentes contextos, ao mesmo tempo que são marcadas por circunstâncias históricas. Sob essa ótica, a produção curricular envolve decisões políticas, culturais e pedagógicas, e quando essa produção ocorre na escola, como política pública de currículo, o que se ensina institui-se como resultado de políticas educacionais,

debates sociais e disputas de sentido, pois o currículo é algo vivo e político, construído nas relações entre os sujeitos na escola. Nesse cenário, mesmo que existam diretrizes oficiais, os professores, professoras e estudantes precisam constantemente fazer acordos, adaptações e interpretações sobre o que e como ensinar/aprender. Esses acordos envolvem conteúdo, métodos, avaliações, tempos e ritmos, interesses e realidades locais. Nesse sentido, ensinar matemática é mediar sentidos, dialogar com realidades diversas, negociar práticas em um contexto educativo em constante transformação. Assim sendo, ensinar matemática envolve negociações contínuas dentro desse cenário político.

Importa salientar que, para Gois (2020), “[...] a política é um ato incessante, portanto incapaz de ser fixada. Está sendo sempre disputada, reinterpretada constantemente. A diferença produzida é o que faz a política ser conflitada” (p.138). Nessa perspectiva, a política nunca está concluída. Ela se institui como um campo em constante movimento e disputa, onde diferentes grupos tentam afirmar seus sentidos e interesses. Ela não é fixa, porque o mundo muda, os sujeitos mudam, e as diferenças que emergem no tempo e no espaço geram conflitos que são parte essencial da própria política. Ela acontece o tempo todo, nas relações, nas decisões, nas disputas por significados, poder, direitos, prioridades etc. Isso implica que não há como congelar ou eternizar uma única forma de pensar ou praticar a política, uma vez que a política está sempre em disputa e transformação, pois envolve múltiplos interesses, perspectivas e valores. Essas diferenças fazem com que a política seja marcada por conflitos, mas é justamente o conflito que dá vida à política, que a torna dinâmica e plural, flexível aos contextos.

Para Gois (2020) “[...] o ensino de matemática e sua significação como disputas do que é melhor ensinar e aprender, numa lógica racional restritiva de educação e ensino, deve ser colocado sempre sob suspeita” (p. 138). Sob esse prisma, vale salientar que as disputas políticas, ideológicas e pedagógicas em torno dos conteúdos e métodos de ensino da matemática envolvem visões diferentes sobre o que é mais significativo na matemática escolar, como por exemplo: dar ênfase a cálculos técnicos ou promover reflexões críticas sobre o papel da matemática na sociedade. Nesse sentido, o autor critica a forma limitada e tecnicista de pensar a educação baseada em eficiência, resultados, desempenho e controle, em vez de considerar a pluralidade de sentidos que a matemática pode ter para os sujeitos. Por conseguinte, essa lógica instrumental, muitas vezes ligada à nova gestão pública e à racionalidade neoliberal, que reduz o ensino a metas mensuráveis e currículos rígidos, precisa ser observada com maior apreensão, ou seja, não deve ser aceita de

prontidão, cabe lançar sobre ela um olhar crítico. Para o autor, faz-se necessário, também, levantar alguns questionamentos, tais como: quem decide o que é melhor ensinar? Com base em que interesses? Quem ganha e quem perde com isso? Tais questionamentos devem orientar as escolhas, pois elas fazem parte de disputas de poder e de sentidos na educação, sem, no entanto, abstrair das escolas e professores as possibilidades de poder escolher como profissional diretamente implicado na educação das pessoas.

Sob esse olhar, o currículo escolar – mesmo quando elaborado ou defendido pelos professores – institui-se por meio de relações de poder. Assim, qualquer esforço para estabelecer o que deve ser ensinado na escola constitui-se como um ato político, não neutro. Mesmo os próprios professores, muitas vezes, defendem certas propostas curriculares como se fossem necessárias ou obrigatórias, como expressão de tradições técnicas ou de controle que os formaram. Isso revela também a adesão não problematizada (dócil) a modelos prescritos, advindos de instâncias superiores, como secretarias, organismos internacionais etc. Entretanto, essa prescrição curricular não é fixa nem absoluta, mas instável, incompleta e sujeita a mudanças, porque está em permanente interpretação e tradução. Ademais, toda definição curricular, além de não ser neutra, também não se constitui apenas como pedagógica, mas carrega interesses, ideologias, disputas e relações de dominação – mesmo quando parece ser defendida de forma técnica ou pedagógica pelos professores – até mesmo as prescrições mais frágeis ou provisórias trazem em seu bojo disputas sociais e políticas. Nesse sentido, Gois (2020) afirma que “[...] toda tentativa de definir o currículo, em boa medida defendido pelos professores com sentidos de prescrição curricular, ainda que precária e contingente, é sempre permeada por discursos de poder” (p.138).

Para Gois (2020), “[...] os discursos de poder mais perceptíveis reiteraram a importância de garantir os conteúdos de matemática, seja adequando o que ensinar, seja ao se afirmar que ter um norte para o que ensinar é o que a política tem que fazer” (p. 139). Assim, o autor tece uma crítica à forma como a política educacional e os discursos influenciam diretamente o que acontece na escola, tentando controlar e definir o ensino da matemática. Esses discursos de poder insistem na necessidade de assegurar que certos conteúdos matemáticos sejam ensinados, apontando para uma visão conteudista, prescritiva, que enxerga a matemática como um corpo de saberes a ser transmitido de forma padronizada. Nesse contexto, os discursos de poder instituem a realidade por meio da linguagem coercitiva. Linguagem essa que influencia na definição e no ajuste dos conteúdos, selecionando o que deve ser ensinado com base em determinados critérios –

muitas vezes técnicos, econômicos ou ideológicos. Esses discursos também reforçam a ideia de que é papel da política educacional definir uma direção, um norte, estabelecendo metas claras e centralizadas sobre o que deve ser ensinado, tentativa esta que desvaloriza a autonomia dos professores e ignora a pluralidade de sentidos e contextos do ensino.

Gois (2020) critica também a influência das políticas educacionais contemporâneas sobre o trabalho docente, afirmando que “[...] os professores são afetados pelas lógicas racionais das atuais políticas, fazendo crer que é viável certa padronização, embora alguns professores refutem esse modelo” (p. 139). Essa lógica tende a transformar a educação em algo mensurável e padronizável, como se o processo de ensino fosse simples e universal, e a realidade das salas de aula fosse homogênea. Essa ótica desconsidera a diversidade dos contextos escolares, das culturas locais, das trajetórias dos estudantes e dos próprios professores. Entretanto, apesar dessa pressão por padronização, há resistências por parte de alguns docentes, que questionam e rejeitam esse modelo. Eles defendem que a educação deve levar em consideração o contexto, as necessidades específicas dos alunos e a autonomia pedagógica.

Segundo Gois (2020), “No campo da matemática, a uniformidade em um contexto prescritivo não significa uma boa educação, [...] é reduzir a educação a comportamentos que julgamos corresponde àquilo que forma o sujeito (autônomo e competente)” (p. 140). Isso indica que a ideia de ensinar matemática da mesma forma para todos, seguindo prescrições rígidas, não constitui sinônimo de qualidade educacional, pelo contrário empobrece o processo educativo, tendo em vista que a uniformidade ignora a complexidade da sala de aula, a diversidade dos estudantes e a riqueza de significados que o ensino da matemática pode ou deveria ter. Além disso, há o risco de a padronização transformar a educação em um modelo de treinamento de comportamentos – como se bastasse cumprir metas, aceitar respostas ou atingir indicadores para educar crianças e jovens.

O autor chama a atenção para o fato de que as empresas privadas estão cada vez mais presentes na formulação e instituição das políticas educacionais públicas. Esse processo, envolvendo a privatização e mercantilização da educação pública e as políticas educacionais baseadas em prescrição e padronização pode agravar ainda mais a desigualdade educacional e social nas escolas, posto que essas lógicas empresariais não consideram a complexidade dos contextos escolares nem buscam a justiça social – pelo contrário, deslocam o controle da educação do Estado e da comunidade escolar para o mercado, que age por interesses de lucro e eficiência, e passa a tratar a educação como

um produto e o aluno como consumidor. Assim, as políticas públicas que deveriam corrigir desigualdades acabam reforçando-as, ao tratar desiguais como se fossem iguais, por meio da padronização, e ao entregar a função social da escola aos interesses privados. Nesse sentido, Gois (2020) ressalta que “Se continuarmos nessas lógicas prescritivas entregando às empresas a educação, aumentaremos ainda mais o fosso existente, e não romperemos por tão cedo as desigualdades sociais nos contextos escolares” (p.140). Ainda segundo Gois (2020),

Outro aspecto que chamou a atenção foi acerca de como as condições de trabalho são queixas nas falas dos docentes e são deixadas de lado nas políticas atuais configuradas como políticas de controle do conhecimento. Não obstante, os desafios da profissão docente são excluídos da responsabilidade do Estado enquanto o problema educacional é individualizado como problema do professor que não ensina os conteúdos ditos essenciais ou como problema dos alunos que não aprendem o chamado ‘mínimo’, ou ainda das escolas que não cumpririam a sua função social, significada como alcançar bons patamares nos rankings de desempenho (p.141-142).

Nessa perspectiva, os professores frequentemente reclamam das más condições de trabalho, mas, apesar disso, as condições reais do trabalho docente continuam sendo ignoradas pelas políticas educacionais atuais, que se concentram em controlar o conteúdo. No Ensino Fundamental – Anos Finais – também denominado Ensino Fundamental II, que é o recorte, no que se refere às etapas e níveis de ensino, que esta pesquisa toma como foco de estudo, exige-se que esteja alinhado à BNCC (2017) e ao DRC/MT (2018) – como as demais etapas e níveis –, com centralidade nas habilidades e competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, em sintonia com os interesses de mercado de formação para o trabalho, e em avaliar desempenhos. Instituído-se essa etapa pelo controle do conhecimento, tentando normatizar o que deve ser aprendido, quando e como, enquanto culpam professores, alunos e escolas pelos fracassos educacionais. Assim, o Estado se exime de sua responsabilidade de oferecer condições adequadas para garantir o exercício da docência e para o bom funcionamento da escola pública, operando com a ideia de fracasso educacional, o qual atribui ao sujeito e não ao sistema. Os professores são culpabilizados por não ensinarem os conteúdos essenciais, os alunos são responsabilizados por não aprenderem o mínimo esperado, e as escolas são vistas como ineficientes se não atingirem bons resultados em avaliações como o IDEB. A função social da escola passa a ser reduzida à melhora em *rankings*, como se ensinar bem significasse apenas tirar boas notas em provas padronizadas. Isso empobrece a ideia de

educação, transformando-a em competição por números, excluindo-se o processo de formação humana.

Mesmo diante das críticas, boa parte dos professores acabam reproduzindo muitos elementos das políticas prescritivas, muitas vezes por pressão institucional, para manter-se no cargo ou até mesmo por internalização desses discursos. No entanto, apesar das imposições, os professores não são meros executores, eles atuam com certa agência, reinterpretam e vão ressignificando essas políticas com base em seus saberes, formação, experiências, valores, nas relações na escola e diante das necessidades dos estudantes. Isso indica que ainda há espaço para resistência, adaptação e criatividade no campo educacional. Sob esta ótica, Gois (2020) aponta que “[...] a produção de currículo em matemática na perspectiva da política pública num contexto de prescrição ainda é desafiadora” (p.142).

A educação se institui como dinâmica, viva e em constante transformação, pois envolve sujeitos, experiências, culturas, conflitos e contextos variados. Sob este aspecto, a educação não deve buscar consenso absoluto ou verdades únicas, mas sim acolher a pluralidade de ideias, valores, visões de mundo – inclusive aquelas que entram em conflito entre si – as vozes dissonantes, ou seja, as vozes que questionam o que está prescrito e o que se constitui como necessário para a formação humana. A educação precisa estar aberta à multiplicidade e não aceitar apenas uma única narrativa, pois quando o currículo prescreve um conhecimento único, e define que tipo de sujeito deve ser formado por esse conhecimento, ele se torna um instrumento colonial de poder e exclusão.

Esse tipo de currículo tenta apagar a diferença, ao impor uma identidade ou visão de mundo como certa, superior ou universal, convalidando o etnocentrismo que ainda comanda a vida ocidental. Assim, o currículo precisa ser visto como um processo em disputa, que pode ou deve ser reinterpretado, recriado e reconstruído pelo outro, na produção das diferenças, a partir das experiências concretas de professores, estudantes e comunidade escolar. Destarte, as políticas educacionais centralizadas não conseguem dar conta da diversidade presente nas escolas, em virtude de que cada contexto é, e sempre será único, também de que cada sujeito carrega suas próprias histórias e formas de compreender o mundo, e reconhecer isso é apostar na diferença como enriquecedora da vida social e não algo a ser eliminado. Sob essa visão, um currículo vivo e democrático precisa ser aberto, flexível e sensível às diferenças, para poder acolher as imprevisibilidades, permitir que diversos sujeitos participem na construção do conhecimento nas relações educativas, como encontros entre diferentes, ao invés de tentar

controlá-la ou silenciá-la, restringindo a pluralidade de vozes e experiências e reforçando projetos de poder excludentes. Nesse sentido, Gois (2020) se recusa a tratar a educação como algo rígido e imutável e acrescenta:

[...] trabalhei com aquilo que não pode ser paralisado, fixo. Estou entendendo que a educação exige de nós trabalhar com vozes dissonantes, pois se há sempre outras possibilidades de significação sobre o mundo, é que porque fechar a significação, prescrever o conhecimento e a identidade a ser formada por tal conhecimento é um projeto de poder que exclui a diferença. O currículo como algo não fixo, será sempre aberto a outras interpretações, a outras possibilidades e, assim, a outros contextos e outros sujeitos que a política centralizada não pode prever (p. 143).

A afirmação de Gois (2020), abaixo transcrita, corrobora a teorização curricular pós-crítica, tendo em vista que ela rompe com os modelos tradicionais e técnicos de currículo – modelos estes fechados, prescritivos, centralizados e focados no conteúdo, geralmente, instituídos quando as políticas públicas tentam unificar conteúdos e práticas pedagógicas em nome de uma necessária correção das práticas, adequação ou inovação. O autor afirma:

Compreendo a produção curricular neste registro, seguindo a teorização curricular pós-crítica, ‘ao invés de intensificar o controle, acreditamos que políticas públicas de currículo devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço escolar’ (Miller; Macedo, 2018, p. 951), com sujeitos vivos e suas vidas, o outro como promessa e abertura à diferença (p.143-144).

Nessa perspectiva, Gois (2020) defende menos prescrição, mais autonomia das escolas, currículo construído localmente nas relações dialógicas, democráticas e éticas, instituídas entre os sujeitos e suas vivências, respeitando a pluralidade de identidades e experiências. Vale destacar que a formação continuada de professores e formadores, ainda que não focalizada mais centralmente no estudo de Gois (2020), vêm sendo desconfigurada pela influência da lógica tecnicista e neoliberal, especialmente a partir de políticas públicas que priorizam resultados mensuráveis. Isso implica na perda de sua função original, historicamente desenvolvida em espaços voltados ao aperfeiçoamento profissional, à reflexão coletiva e ao diálogo pedagógico. Essa organização, impositiva e agressiva na formação continuada de professores, fundamentada nos princípios da gestão empresarial e da eficiência técnica, aos poucos vai convertendo e instrumentalizando os sujeitos, em virtude de que a perspectiva técnica vê a educação como uma atividade que pode ser planejada, executada e avaliada com base em normas, metas e indicadores

mensuráveis e que a racionalidade neoliberal aplica as lógicas de mercado à educação, transformando os professores em executores de tarefas e cumpridores de metas.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores estaria sendo orientada para melhorar os indicadores e o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, como IDEB, SAEB ou *Programme for International Student Assessment* (PISA). Aliás, esse reducionismo seria o único critério utilizado na mensuração do sucesso ou do fracasso dos estudantes, desconsiderando os contextos sociais, culturais e subjetivos. Espaços históricos de formação continuada de professores vêm assumindo uma função vigilante e reguladora, uma vez que vêm atuando como braços do controle estatal, cobrando resultados e monitorando o trabalho dos professores.

Esse, por sua vez, é o foco da pesquisa de mestrado de Santos (2022). Essa lógica tecnicista e neoliberal retira a autonomia docente e descaracteriza a formação como espaço de estudo, reflexão, valorização do trabalho docente e construção pedagógica e ética, como a autora aponta. Sob esse prisma, Santos (2022) salienta que:

[...] os centros de formação continuada e seus formadores estão sendo esmagados e convertidos em outra coisa, caracterizada por uma perspectiva técnica e neoliberal; a formação está sendo moldada por uma lógica dos números, como se a qualidade do ensino se resumisse unicamente aos números que as avaliações externas mostram ao comparar desempenhos em testes padronizados. [...] Formação continuada e formadores são para promover o estudo, a reflexão dos pares e não para o controle do conhecimento escolar e o monitoramento, como está ocorrendo (p. 105-106).

Assim como Gois (2020), Santos (2022) defende que a política não se resume ao que está escrito em leis, decretos ou portarias, aos textos normativos. Ela também acontece nas práticas concretas, nos embates, nas decisões cotidianas, nas interpretações e nas resistências que surgem nas escolas, salas de aula e encontros pedagógicos. A política está em constante produção e disputas e, essas disputas não estão circunscritas à prática, elas se dão igualmente na escrita dos textos, ela passa por processos de resignificação, ganhando novos sentidos a partir do modo como os professores, gestores e estudantes, e até mesmo os próprios elaboradores da política a interpretam. Isso mostra que há múltiplos sentidos em circulação para o que é considerado mais importante.

Mesmo que uma política seja pensada por um longo período e escrita de forma detalhada, ela nunca será aplicada exatamente como planejada. Isso se deve porque os sujeitos que a instituem – reformadores, professores, diretores, técnicos – reinterpretam, adaptam, negociam ou até resistem àquilo que está proposto. A instituição de políticas é,

portanto, sempre incompleta, imperfeita e marcada por interpretações, experiências, contexto, valores e interesses. A política se transforma à medida que é comunicada, explicada, colocada em prática e vivida, haja vista que ela não está restrita ao papel oficial, mas se institui nas práticas cotidianas nas escolas, sendo interpretada, ressignificada e transformada pelos sujeitos que a vivenciam e pelos que falam em seu nome. Assim, não existe instituição total ou literal, pois os significados são sempre disputados e adaptados. A política é um processo em constante construção e negociação – marcada por conflitos, interpretações e contextos diversos. Nesse sentido, Santos (2022) ressalta que

[...] a política não é feita somente em gabinetes ou por meio de textos assinados oficialmente, mas ela existe enquanto está sendo produzida e/ou sendo ressignificada nas escolas e até mesmo pelos seus elaboradores. [...] defende [...] que nenhuma política será implementada por completo, pois todo texto está sujeito a interpretação/tradução de quem as lê, comunica ou tenta regular (p. 107).

Nessa perspectiva, importa destacar o currículo como um espaço de produção de sentidos sobre o mundo, a escola, o conhecimento e a própria identidade dos sujeitos. Algo que não está pronto ou fechado, mas que se constitui nas interações, nas práticas pedagógicas, nos contextos locais. Um processo que envolve interpretação, diálogo, cultura, história e experiência – não apenas conteúdos e metas a cumprir, como o proposto pela BNCC (2017) e referendado no DRC/MT (2018), cujo modelo apresenta-se como tecnicista, padronizado e centralizado. Isso porque a BNCC (2017) define competência e habilidades fixas, que devem ser seguidas por todos, independentemente dos contextos locais. Isso gera um currículo engessado, pouco sensível à diversidade cultural, social e histórica dos sujeitos e dos territórios. O DRC/MT (2018) se institui como uma adaptação local que mantém a lógica da BNCC (2017), reforçando a padronização em vez de permitir autonomia. Também é importante salientar que a estrutura fechada a que os dois documentos estão vinculados, com listagens de competências e habilidade, que os alunos devem desenvolver ano a ano, limita o espaço para a criatividade docente, para adaptações locais ou para construções coletivas do conhecimento, apesar da possibilidade de interpretação/tradução aqui defendida como forma de instituição de novos sentidos, pois os professores são pressionados a ensinar com foco em resultados mensuráveis, como notas em avaliações externas padronizadas, transformando o ensino em um instrumento para elevar índices.

Essa lógica que prima pela melhora de índices é típica da racionalidade gerencialista, que trata a escola como uma empresa e os professores como operadores de metas. Nessa perspectiva, Santos (2022) estabelece uma crítica à instrumentalização do currículo e à sujeição da educação a lógicas de controle e desempenho, típicas de políticas educacionais neoliberais. Segundo ela,

O currículo como prática de significação não é nada parecido com o modelo de currículo proposto pela BNCC e adaptado para o estado de Mato Grosso pelo DRC, um currículo amarrado a competências e habilidades, forçando os docentes a trabalharem em função da melhoria de índices (p.107).

Santos (2022) declara “[...] penso que resistir é um ato cotidiano de reinvenção de formas de fazer política, tentando desconstruir tanto a ideia de horror quanto a ideia de salvação com as quais estamos sendo subjetivados [...]” (p.108-109). Nesse sentido, a resistência não se constitui como algo grandioso ou pontual, mas diário, contínuo, incorporado no viver e no agir. Resistir significa criar maneiras de existir, pensar, ensinar, cuidar, conviver e atuar, especialmente dentro de estruturas que tentam nos controlar. Fazer política aqui não se limita à política institucional – partidos, eleições – mas envolve relacionamentos, práticas pedagógicas, modos de pensar o mundo, formas de cuidar de si e dos outros.

Nesse cenário, faz-se necessário rejeitar os extremos: tanto o pânico com o qual a urgência de mudança das escolas pressiona seus profissionais e estudantes, quanto a promessa redentora de salvação das escolas e dos professores por meio de soluções técnicas, pois tanto uma quanto a outra se configuram com formas igualmente perigosas de subjetivação. A diferença é que a ideia de horror se utiliza do medo, da desesperança, da sensação de que tudo está perdido, para gerar paralisia ou submissão. Já a ideia de salvação se utiliza da ilusão de que há uma única solução mágica, um modelo ideal, o que também reduz a autonomia e complexidade. A pesquisadora destaca que a subjetivação ocorre por meio de discursos que dizem o que deve ser temido (horror) ou o que deve ser aceito (salvação). Desse modo, a resistência passa a instituir uma luta pela autonomia da própria subjetividade, pela possibilidade de pensar de outras formas. Nesse contexto, a verdadeira resistência está em criar outras possibilidades de existências, recusando tanto o discurso do desastre quanto o discurso da solução única. Portanto, resistir significa fazer política viva, embasada no cotidiano, nas relações, na escuta, na prática docente, nos gestos pequenos.

Mas há um descompasso entre o que se diz e o que se faz. As políticas curriculares propostas atualmente utilizam-se de discursos positivos, como valorização da diferença, liberdade pedagógica, respeito às realidades locais, quando na verdade, impõem regras rígidas e uniformizadoras. Nesse sentido, a promessa de uma educação mais plural e democrática é mais retórica do que real. De modo que, as atuais políticas não asseguram o respeito à diferença nem tão pouco a liberdade docente. Logo, as políticas estão promovendo controle, e não autonomia. E esse controle atua de forma subjetivadora, ou seja, molda a identidade e o papel do professor, que deixa de ser autor, criador, crítico, e passa a ser visto como executor de orientações/instruções técnicas. Desse modo, até o professor formador acaba sendo capturado por essa lógica, e ao invés de fomentar reflexões e pensamento criativo, acaba sendo colocado na posição de repassar modelos prontos e *scripts* pedagógicos. Sob esse prisma, Santos (2022) aponta que:

[...] as atuais políticas curriculares propostas não atendem o que prometem: o respeito pela diferença, a liberdade docente para trabalhar de acordo com as necessidades locais, entre outros [...]. O controle em curso subjetiva o professor e o professor formador como aplicadores de propostas pré-fabricadas de ensino (p. 109).

As políticas curriculares atuais são incoerentes com seus próprios discursos de valorização da diversidade e da autonomia, pois elas centralizam o currículo, impõem modelos padronizados e reduzem o papel do professor a aplicador de métodos prontos. Essa lógica gerencial representa uma forma de controle subjetivo, que esvazia a autonomia docente, despolitiza a prática educativa e uniformiza os processos de ensino. Aos poucos, a administração pública tradicional vai sendo substituída por uma administração orientada pela performance e pela responsabilização dos agentes públicos.

Nessa perspectiva, a gestão pública gerencial, inspirada na lógica empresarial, centrada em eficiência e produtividade, aumenta o uso de mecanismos de controle, estabelecendo maior vigilância e cobrança sobre o trabalho dos professores e das escolas, com metas, indicadores, avaliações constantes, dentre outros, reduzindo a autonomia dos profissionais e reforçando a lógica de cobrança por resultados. Também contrata empresas privadas ou organizações sociais para assumir funções que antes eram desenvolvidas por servidores públicos, desresponsabilizando o poder público pela gestão de pessoas e serviços e gerando alta rotatividade de profissionais, com contratos temporários ou terceirizações. Nesse aspecto, fragilizam vínculos trabalhistas, gerando instabilidade e descontinuidade pedagógica, impactando negativamente a qualidade da educação. Ocorre a meritocracia nos processos seletivos, ou seja, os profissionais são

avaliados e selecionados com base em critérios de desempenho individuais. Além do mais, ocorre, também, a racionalização por meio das tecnologias da informação, intensificando o uso de sistemas digitais para controlar, monitorar e organizar as atividades escolares, tais como: plataformas de frequência, notas, planejamento, relatórios etc., aumentando a lógica de padronização e vigilância. Nesse sentido, a pesquisa de Nodari (2023) pode ajudar a compreender esse cenário. Ela faz a seguinte afirmação:

[...] o modelo de gestão que orientou as políticas implantadas no decorrer do ano de 2021, nas escolas estaduais de Mato Grosso, compreende a gestão pública gerencial, dentre as ações, podemos citar o aumento de mecanismos de controle junto às escolas e profissionais da educação, terceirização de cargo, alta rotatividade de profissionais, meritocracia inerente nos processos seletivos e a racionalização por meio das tecnologias de informação no cotidiano de trabalho (p. 113-114).

Nesse cenário, a adoção da gestão empresarial na educação pública, traz práticas de controle, precarização, desvalorização dos profissionais da educação e padronização, afastando-se dos princípios democráticos e pedagógicos – centrados nas necessidades das escolas, dos trabalhadores da educação e dos estudantes. Além disso, algumas políticas excluíram de forma direta e rápida a participação dos membros da comunidade escolar na gestão das escolas, ou seja, romperam com práticas de gestão democrática que deveriam garantir essa participação.

Ademais, outras políticas não excluem a comunidade de forma explícita ou imediata, mas introduzem mudanças sutis, como processos mais técnicos e uma linguagem sem sentido para os contextos escolares, centralização de decisões ou imposição de metas e avaliações externas, que, com o tempo, desmotivam e desmobilizam a participação, causando um esvaziamento do envolvimento coletivo, comparações, depreciação da escola e do trabalho de seus agentes, hiper burocratização, perda de sentido do trabalho coletivo, adoecimento etc.. Conseqüentemente, ocorre uma redução da participação de instâncias como os conselhos escolares, que são órgãos importantes para oportunizar a gestão democrática nas escolas, com a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar na tomada de decisões. Sob esse prisma, Nodari (2023) destaca que:

Algumas das políticas analisadas demonstraram uma retirada brusca da comunidade escolar, comprometendo sua participação na gestão das escolas, outras políticas, por sua vez, aderiram e implantaram mecanismos que por si só, vão retirando aos poucos, o sentimento de

cooperação e pertencimento existente entre os membros da comunidade, toda essa dinâmica resulta na diminuição da participação efetiva dos conselhos escolares, dos pais, alunos e profissionais da escola (p. 114).

Destarte, determinadas políticas educacionais, ao invés de fortalecerem a gestão democrática e participativa das escolas, têm promovido o afastamento da comunidade escolar, comprometendo o sentimento de pertencimento, a cooperação e o funcionamento dos espaços coletivos de decisão. Sob essa ótica, Nodari (2023) afirma ter identificado “[...] que os principais mecanismos para concretizar a gestão democrática dentro das escolas, estão sendo manipulados pelo estado, como no caso do PPP, que passou a depender de análise e aprovação da Seduc para ter validade” (p.114). Isso significa que instrumentos de participação coletiva, como no caso Projeto Político Pedagógico (PPP), que deveria expressar a identidade da escola, embora elaborado pela comunidade escolar, necessita passar pela análise e aprovação do Estado, representado pela SEDUC/MT. Também no caso do Regimento Interno, que já vem predefinido para que a escola faça pequenas inserções e ajustes. Desse modo, em ambos os casos, esses mecanismos, que antes representavam importantes instrumentos utilizados nas unidades escolares como meio de efetivar a gestão democrática, em conformidade com o contexto e as necessidades locais, agora, estão sendo fortemente influenciados e direcionados pelo Estado, limitando a autonomia das escolas.

Vale salientar que essa imposição estatal, que interfere no âmbito de competências das unidades escolares, representa uma contradição ao princípio da gestão democrática, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), e na LDB – Lei nº 9.394/1996. Destarte, ao impor condições para a aprovação do texto do PPP e ao direcionar o que fará parte do texto do Regimento Interno, o Estado, além de reduzir a autonomia das escolas, também esvazia a participação real da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e organizacionais. Assim, Nodari (2023) declara que:

[...] o modelo de escola atual está a serviço da manutenção do capitalismo, nesse cenário, o diploma e os índices prevalecem, pois, nessa configuração, pouco importa a qualidade da educação e sim a quantidade de pessoas capazes de ler e escrever o básico, operar uma máquina, um computador, visto que, as empresas em sua maioria, não precisam de funcionários reflexivos e sim executores (p. 114).

Nesse sentido, a escola funciona como uma engrenagem do sistema capitalista, reproduzindo a ordem social existente, preparando sujeitos para se encaixarem em funções úteis ao mercado de trabalho. Nesse contexto, ocorre a valorização dos títulos e

das estatísticas, pois importa mais a comprovação da escolarização do que a formação humanista dos alunos. Já quanto à educação oferecida, ela se limita a habilidades mínimas e operacionais, suficientes apenas para que os sujeitos cumpram funções básicas no sistema produtivo, tais como ler instruções, preencher planilhas, operar equipamentos. Nessa perspectiva, o que importa para o mercado é que os sujeitos cumpram ordens (trabalhadores obedientes), repitam tarefas (técnicos), sejam funcionais. Embora essa postura possa ser eficaz em setores técnicos ou operacionais, voltados à produção e resultados econômicos, como finanças públicas, agricultura ou comércio, essa lógica de eficiência e controle não se adequa e, portanto, não dá conta da complexidade do processo educativo, tendo em vista que o ensino envolve relações humanas, tempo de aprendizagem, afeto, diversidade cultural e social, pois a escola forma sujeitos – não apenas executa procedimentos. Sendo assim, a função da escola não se limita a ensinar conteúdo ou melhorar indicadores, mas desenvolver valores, socializar saberes, acolher a diversidade e promover a equidade. Desse modo, o trabalho pedagógico envolve realidades diversas, práticas flexíveis e contextualizadas e decisões éticas e políticas. Sob esse prisma, para Nodari (2023),

A eficácia e eficiência esperada pela sociedade e a tentativa de alcançá-la na forma da administração pública gerencial, pode até funcionar em outras áreas do funcionalismo público, julgo que principalmente nas secretarias de economia, agricultura, comércio, no entanto, a área da educação está sendo prejudicada por essa metodologia, sobretudo, pela complexidade do trabalho pedagógico e da função da escola (p. 115).

As avaliações padronizadas seguem a lógica de uniformização, imposta pelas políticas educacionais que aplicam os mesmos critérios e conteúdos a todas as escolas, sem considerar a particularidade de cada unidade. Entretanto, não faz sentido comparar escolas desiguais utilizando-se dos mesmos parâmetros de avaliação, posto que as necessidades e os objetivos educacionais variam de acordo com cada contexto, com suas condições materiais, culturais, sociais e históricas. O modelo de avaliação padronizada utilizada pela gestão gerencial se mostra cada vez mais inadequado, pois não respeita a natureza do trabalho pedagógico nem atende às necessidades individuais. Nesse sentido, Nodari (2023) argumenta que

[...] a subjetividade inerente à ação pedagógica entra em conflito com as avaliações padronizadas, pois cada escola possui uma realidade, uma comunidade e suas particularidades, dessa forma, está cada vez mais visível que essa forma de organização não se encaixa dentro dessa conjuntura (p.115).

Não obstante a política curricular não ser instituída como algo fixo, neutro ou técnico, mas sim como uma construção discursiva, baseada na diversidade de visões de mundo e de interesses, que resultam na disputa de significados, as políticas educacionais gerencialistas, utilizam-se da lógica de uniformização para defender que o currículo seja planejado de modo racional e objetivo. Sob este prisma, a política curricular gerencialista institui-se como um conjunto de textos, tais como documentos, leis, diretrizes e manuais, que tentam impor/prescrever, um significado específico, para determinar de forma normativa e padronizada o currículo, os conteúdos, as metodologias de ensino, e até mesmo as formas de gestão escolar, ao invés de aceitar a multiplicidade de sentidos inerentes às políticas curriculares. Importa destacar que a política curricular não apenas organiza conteúdos e métodos, mas institui subjetividades contextualizadas nas normas e discursos dessa política. Nessa perspectiva, a pesquisa de mestrado de Oliveira (2024) oferece uma discussão relevante. Ela entende que o

[...] enfoque teórico-estratégico possibilitou pensar a política curricular de EMTI de Mato Grosso como uma construção discursiva atravessada pela contingência, precariedade e provisoriedade. Uma textualidade que opera na tentativa de controlar a significação de educação integral em tempo integral no cenário mato-grossense, prescrever o currículo, os conteúdos, práticas metodológicas e de gestão para as Escolas Integrais, projetando determinados modos de subjetivação (p. 150).

Diante disso, Oliveira (2024) critica à política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso, por apresentar-se como uma construção instável e politicamente orientada, que tenta impor um sentido fixo de educação integral e controlar o que deve ser ensinado, como e por quem, além de instituir formas específicas de ser sujeito na escola, atuando como dispositivo de padronização e controle. Além disso, Oliveira (2024) analisa como diferentes discursos, oriundos de diferentes projetos políticos e ideológicos, se articulam e disputam hegemonia sobre *o que deve significar educação integral* no contexto investigado.

Sob esse prisma, *educação integral vinculada à ideia de aumento do tempo escolar*, está associada à eficiência e aos resultados mensuráveis, ligados à lógica da *accountability*, ou seja, à prestação de contas, metas, avaliações etc., uma ideia que faz parte da lógica neoliberal, que atribui à escola o papel de formar sujeitos eficazes, produtivos e avaliáveis; também, *Educação integral no sentido de formação humana integral*, como formação do sujeito em sua totalidade, respeitando ritmos, contextos, dimensões sociais e culturais, alinhada às Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs/MT) e às políticas de ciclos de formação humana, que se opõem à fragmentação do

conhecimento, sentido este apoiado por teorias críticas da educação, fundamentadas em autores como Paulo Freire; por sua vez, *Educação integral no sentido de múltiplas dimensões e desenvolvimento humano global*, remete à BNCC e ao DRC/MT, que também tratam da formação integral, entretanto, nesses documentos políticos, a abordagem se apresenta de forma mais técnica e universalizante, com foco no desenvolvimento humano global, com um discurso mais conciliador, mas que tende a integrar competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, em sintonia com os interesses de mercado de formação para o trabalho; outra significação, *Educação integral no sentido de integralidade da ação educativa trazido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)*, propõe um modelo chamado *Escola da Escolha*, que defende uma formação integral baseada em três pilares, são eles: cognitivo, socioemocional e moral, uma proposta que mistura demandas pragmáticas, comportamentais e de fundo moral, articulando valores neoliberais, como eficiência e desempenho individual, e valores neoconservadores, como moralidade autocontrole e disciplina.

Com o tempo, destaca Oliveira (2024), no contexto mato-grossense o sentido mais crítico e humanista de formação humana integral vai sendo marginalizado, se impõe o modelo da *Escola da Escolha*, mais compatível com os interesses do neoliberalismo e do neoconservadorismo, sob a aparência de *formação integral*. Prevalece a retórica da *educação plena* ou *formação completa* – embora essa plenitude seja inalcançável, tendo em vista que, a educação se institui de modo incompleto, inacabado e em disputa. Nessa perspectiva, Oliveira (2024) afirma que

[...] foi possível identificar uma articulação entre o sentido de educação integral como mais tempo para ampliar as oportunidades de aprendizagem, fortalecido pelas demandas neoliberais por *accountability*, o sentido de formação humana integral que advém da política de ciclos e das OCs/MT (Mato Grosso, 2010), reforçado por demandas educacionais vinculadas a referenciais teórico-críticos; os sentidos de formação integral em múltiplas dimensões e desenvolvimento humano global suscitados no processo de implementação do Novo Ensino Médio, BNCC (Brasil, 2018a) e DRC/MT (Mato Grosso, 2021a); o sentido de integralidade da ação educativa trazido pelo ICE, expresso na proposta de uma formação cognitiva, socioemocional e moral, efeitos de uma articulação entre demandas educacionais (cognitivas, pragmáticas, comportamentais etc.), neoliberais e neoconservadoras. Ressaltei, ainda, que a proeminência do sentido de integralidade da Escola da Escolha gradativamente desloca o sentido de formação humana integral para as margens dessa cadeia de equivalências, contudo, sendo mantido o foco na ideia de plenitude (impossível) da educação (p. 150-151).

Desse modo, de acordo com Oliveira (2024), a política de EMTI de Mato Grosso está marcada por múltiplos sentidos de *educação integral*, que se entrelaçam, mas que advém de projetos políticos distintos – desde propostas críticas e emancipadoras até discurso neoliberais e neoconservadores, centrados na performance, controle e subjetivação. Prevalecendo a *Escola da Escolha*, que propaga uma ideia de integralidade compatível com o mercado e com valores conservadores, enquanto os sentidos mais críticos são empurrados para as margens, e, desse modo, estão ainda presentes, mas com pouca força hegemônica.

Destarte, a política curricular de EMTI de Mato Grosso promove a ideia de uma educação plena, completa, total, uma formação que abarcaria todas as dimensões do sujeito, mas essa promessa de plenitude, conforme Oliveira (2024), é ilusória, instituída por fantasias educacionais, idealizadas por meio de discurso que tentam esconder as contradições, as ausências, os conflitos, as quebras, os descompassos entre o que se promete e o que realmente acontece no cenário escolar e educacional, tentando como que tapar os buracos, fingindo que há coerência onde há fissuras, tais como a desigualdade social, a precariedade estrutural, o adoecimento dos profissionais da educação etc. Dessa forma, a fantasia funciona como um adesivo simbólico, mantendo os sujeitos identificados com a promessa de uma positividade da educação integral (educação plena), mesmo que essa promessa nunca se concretize de fato. Sob essa ótica, os discursos fantasmáticos não convencem apenas pela razão<sup>6</sup>, mas mobilizam emoções, afetos e desejos, fazendo as pessoas acreditarem na promessa, porque isso dá sentido à sua atuação, como professores, estudantes, gestores e demais profissionais da educação. Isso implica a produção de racionalizações, como explicações lógicas que soam convincentes, e simplificações, reduzindo a complexidade da realidade, instituindo-se algo mais facilmente palatável, sobretudo por meio de uma positivação da realidade com a qual a educação assume a tarefa de redentora de todos os problemas sociais (salvação) e a identidade aparece como totalmente possível. Assim, esses discursos se tornam mais críveis, mesmo sendo ideológicos e fantasiosos, além de cruéis. Para Oliveira (2024), a

[...] expectativa de plenitude da educação, aspecto marcante da política curricular de EMTI de Mato Grosso, vem sendo sustentada por fantasias educacionais que operam na tentativa de suturar a *falta*, encobrir disjunções e manter a identificação com essa promessa. Esses discursos fantasmáticos têm mobilizado dinâmicas afetivas, promovendo

---

<sup>6</sup> Oliveira (2024) opera com autores que trabalham com as lógicas fantasmáticas a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau.

racionalizações e simplificações para tornar as enunciações críveis (p. 151).

Nessa ótica, o EMTI de Mato Grosso apoia-se em uma fantasia de educação plena, que ignora ou encobre as contradições e os limites reais da escola pública, mobilizando afetos e racionalizações para manter os sujeitos identificados com uma promessa inalcançável/impossível, configurando-se em um discurso sedutor, porém ilusório, um mecanismo ideológico que sustenta a política mesmo quando ela não entrega o que promete, haja visto que mantém viva a esperança, o desejo e o comprometimento emocional com uma causa idealizada de educação integral. Para isso, o discurso reformista constrói uma imagem de Ensino Médio como precarizado, ineficiente, desconectado da realidade dos jovens – essa leitura se apresenta como diagnóstico objetivo, entretanto, há uma intencionalidade construída para legitimar reformas. Todavia, as condições reais de vida da juventude e da escola são manipuladas ou enfatizadas de forma estratégica.

Assim, os reformadores utilizam-se de um discurso que exagera ou dramatiza os problemas, apresentando um cenário de horror (dimensão horrífica da fantasia), trata-se de uma fantasia negativa, que cria medo ou rejeição à escola para fazer com que a reforma pareça urgente e necessária. Essa estratégia constitui-se como uma forma de deslegitimar o que já existe, criando espaço para impor um novo modelo, supostamente redentor. Nesse sentido, essa fantasia terrífica pinta a escola como algo inútil, antiquado e fracassado, ou seja, uma escola sem sentido para os jovens, que não atrai nem motiva, com um currículo ultrapassado, inadequado às demandas da atualidade, e uma gestão ineficiente, burocrática e sem resultados. Dessa forma, esse quadro serve como justificativa para as reformas curriculares e de gestão – como o Novo Ensino Médio, a política de tempo integral ou parcerias com organizações como o ICE.

A leitura de precariedade do Ensino Médio, da escola pública e das condições da vida da juventude delineada no contexto reformista, opera com a dimensão terrífica dessas fantasias. Um cenário de horror que projetou uma escola sem sentido na vida dos estudantes, com uma proposta curricular ultrapassada e uma gestão pública ineficiente, que não produz resultados satisfatórios para a comunidade [...] (p.151).

Nesse contexto, os reformadores educacionais utilizam-se dessa narrativa de horror sobre o Ensino Médio e a escola pública, exagerando a precariedade e o fracasso da educação para justificar mudanças estruturais. Essa narrativa funciona como uma fantasia ideológica, pois dramatiza a realidade, desqualifica a escola pública existente e

abre caminho para modelos gerencialistas, privatizantes e tecnicistas, apresentados como a única saída possível para a resolução dos problemas existentes. Essa estratégia configura-se como uma instrumentalização discursiva para instituir reformas alinhadas aos interesses neoliberais, sem levar em conta os sentidos educativos mais amplos e democráticos. Em oposição ao cenário de horror – caos, falência da escola pública, surge a dimensão beatífica – a imagem idealizada e perfeita do futuro, operando como promessa redentora, de consertar tudo, caso certas reformas sejam efetivadas. Essa promessa baseia-se em um currículo integrado e flexível como solução para os problemas educacionais, mas se sustenta com base em discursos fantasmáticos que ignoram as contradições do contexto social, defendendo uma gestão escolar altamente eficiente, como se essa gestão e o currículo integrado fossem capazes de resolver todos os problemas sociais com técnica e produtividade e uma abordagem do conhecimento por áreas. Desse modo, a fantasia gerencialista, acredita que é possível *saber e controlar tudo* por meio do uso de métodos certos, um pensamento sustentado pela exclusão do conflito, do diferir na educação. Como a autora pondera, para que a fantasia gerencialista tenha lugar, a dimensão política da educação precisa ser insistentemente negada, bloqueada, excluída.

Nesse contexto, o jovem passa a ser idealizado como protagonista, como empreendedor de si mesmo, como se todos tivessem em igualdade de condições para atuar deste modo. Assim, o empreendedor de si a ser formado pela escola mato-grossense é aquele que deve aprender o autocontrole, ou seja, trata-se de um conteúdo que associa dinâmicas neoliberais e ultraconservadoras. Essa é a fantasia neoliberal do sujeito autossuficiente, ignorando desigualdades sociais e estruturais. Desse modo, a escola se institui como um espaço de formação de um sujeito com valores morais sólidos, uma retomada de discursos neoconservadores. Isso implica em uma fantasia que idealiza uma moralidade pura, descolada da complexidade social e cultural. Essa lógica promete que, com autoconhecimento e competências socioemocionais, o jovem alcançará a autorrealização e plenitude – eis aí a fantasia de racionalidade socioemocional, que transforma a subjetividade em um projeto técnico e individualista. Nesse cenário, baseada na teoria do discurso, Oliveira (2024) considera que ocorre a articulação de três lógicas: a lógica social – aquilo que está instituído, naturalizado como verdades do senso comum; a lógica política – aquilo que está em disputa, presente nos espaços de conflitos de significados e projetos; e a lógica fantasmática – configurada pelos desejos e afetos que fazem com que as pessoas se identifiquem com certos discursos por prometerem a

salvação, a felicidade, a segurança, mesmo que estes sejam incoerentes ou ilusórios. Ademais, a política, o discurso, a identidade se instituem contingencialmente.

Também explica que há uma falta constitutiva e intransponível no social, que não permite que a vida se estabilize, se faça plena, o que também se coloca como motivo das políticas e suspensão de qualquer realização plena. Assim, nenhuma política se institui de maneira perfeita, completa ou definitiva. Isso desloca a ideia de que seria possível uma educação plena, total, redentora, pois não há como fechar o sentido de modo incontestável. Sob esse prisma, Oliveira (2024) assevera:

Numa relação antagônica a esse cenário de caos, a dimensão beatífica desses discursos fantasmáticos promete um mundo harmonioso, ao projetar como solução para todos os problemas educacionais, sociais e individuais, um currículo integrado e flexível (na fantasia de um conhecimento que se quer total), uma gestão escolar produtiva (na fantasia de tudo saber fazer), a formação de um jovem protagonista/empreendedor de si (na fantasia de um eu educado), com sólidos valores morais para o bem comum (na fantasia de uma virtude moral) e estabilidade emocional para o bem-estar (na fantasia de racionalidade socioemocional, capaz de, por meio do autoconhecimento e planejamento do futuro, elaborar um projeto de vida, alcançar a autorrealização, atingir a plenitude humana (na fantasia de realização plena). Sendo assim, a investigação pressupõe uma relação intrínseca entre as lógicas sociais (o que está sedimentado), as lógicas políticas (o que está sendo disputado) e as lógicas fantasmáticas (o que sustenta a aderência aos discursos), destacando as noções *contingência radical* e a *falta constitutiva* que permeiam toda tentativa de objetivação no social, deslocando qualquer pretensão de completude (p.151-152).

Nessa perspectiva, diante do discurso de que a escola está em colapso, na relação com a falta, discursos fantasiosos prometem redenção total, com um currículo perfeito, uma gestão eficiente, jovens protagonistas e felizes, e formação moral e emocional plena, sustentando adesões afetivas e ignorando as contradições e limitações reais da vida social e da escola pública. Diante desse cenário, Oliveira (2024) destaca como o neoconservadorismo dos tempos atuais disputa a formação plena dos estudantes por meio de demandas da psicologia positiva, associando formação, autoconhecimento, formação moral e felicidade a demandas neoliberais. Ela propõe romper com essas promessas de plenitude, tendo em vista que a política educacional é marcada pela contingência, pela disputa e pela incompletude, opondo-se aos modelos tecnocráticos, neoliberais e neoconservadores que vendem soluções fantasiosas e totalizantes.

Portanto, segundo Oliveira (2024), “o Projeto Escola Plena pode ser entendido como uma textualidade produzida discursivamente em resposta à instabilidade do social”

(p. 152). Nesse sentido, a textualidade se apresenta como um conjunto de discursos – linguagens, sentidos e representação sociais – documentos, enunciados, políticas, símbolos e práticas – que constituem o referido projeto e são construídos e disputados enquanto circulam na sociedade. A ideia, aqui, é que a política se constitui como uma forma de dar sentido ao mundo social, mas o faz sempre por meio de uma compreensão idealizada da vida e da educação, ou seja, práticas que instituem a realidade linearmente, fantasiosamente, excluindo os conflitos. Para a autora, a dimensão fantasmática não pode ser eliminada da vida, mas cabe problematizar a fantasia de plenitude na educação e o modo como ela empobrece o que significa educar, o modo como ela serve ao conservadorismo articulado ao neoliberalismo, associados a perspectivas críticas de controle, muitas vezes, para empobrecer a experiência educacional, atacando professores e escolas. Esse privilégio das lógicas de controle na educação é que fazem com que o gerencialismo se torne hegemônico como princípio e prática, capaz de assegurar uma qualidade total na educação.

Conforme busquei explicar, essas pesquisas indicam a prevalência do gerencialismo na educação mato-grossense, e como parte da produção acadêmica local, elas têm procurado investigar a problemática. Elas revelam diferentes marcas do gerencialismo nas políticas mato-grossenses que investigaram, sendo a de Nodari (2023) a única que apresenta no título a expressão *gestão gerencial*, diretamente ligada ao termo gerencialismo, a saber, *Movimento gradativo de supressão da gestão democrática: [recurso eletrônico]: um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso*. As outras pesquisas, investigaram políticas de currículo, destacando o gerencialismo como uma lógica que ultra racionaliza a educação ao economicizar a existência, enquanto Nodari discutiu, por meio de entrevistas com diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar, o modo como o conhecimento e as disciplinas, e as relações escola/comunidade/SEDUC-MT têm se constituído como os alvos favoritos do gerencialismo.

Na próxima subseção, apresento a discussão das marcas gerencialistas nas políticas, a partir do que explicam os artigos sobre gerencialismo na política educacional.

### **3.2 Decisões acerca do levantamento e identificação inicial de artigos sobre gerencialismo na política educacional**

A decisão de realizar um levantamento de artigos resultantes de pesquisas sobre o gerencialismo na política educacional foi um dos primeiros movimentos de estudo desta pesquisa, iniciado na disciplina de Metodologia da Pesquisa, cursada em 2023. Entendi que toda boa pesquisa parte do diálogo com estudos sobre a temática, que ajudam a direcionar novas investigações. No meu caso, o levantamento também foi realizado para que pudesse conhecer as marcas gerencialistas indicadas por outras pesquisas sobre políticas educacionais, considerando que no Mestrado também estudamos autores hoje considerados grandes referências sobre o tema, como Stephen Ball e Pierre Dardot e Christian Laval.

O primeiro levantamento de artigos que realizei não focalizava diretamente o gerencialismo. Ele foi realizado junto ao indexador de periódicos científicos do Google Acadêmico, em 14 de maio de 2023. Nessa ocasião, foram investigadas a quantidade de trabalhos relacionados aos descritores: Políticas educacionais brasileiras + Tendências pedagógicas, descritores estes combinados em consonância com o pré-projeto de minha pesquisa. Foram obtidos 230 (duzentos e trinta) artigos. Todavia, para melhor adequação do projeto de pesquisa e à linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa e ao grupo: Políticas de Currículo e Alteridade, em conversa com a orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, foram redefinidos os descritores para: Gerencialismo + Política educacional + Ensino fundamental + Mato Grosso.

Dessa vez, foram obtidos 101 (cento e um) artigos. Neste momento, o foco da pesquisa foi ganhando definição e a opção por abordar a problemática do gerencialismo na política educacional foi sendo fortalecida, e dado ao meu interesse e ao interesse do grupo de pesquisa, delimito o contexto de Mato Grosso para a minha pesquisa. Isso também tendo em vista que, dos possíveis temas pesquisados, esse mostrou ser o mais adequado à área de concentração e à linha de pesquisa, a partir dos problemas que me inquietavam como servidora do estado de Mato Grosso por muitos anos e na atualidade. Desse levantamento, realizado no *site* de busca do Google Acadêmico, foram analisados os títulos, os resumos e as palavras-chave dos artigos pesquisados, e excluídos os que não contemplavam o foco de estudo. Assim, restaram apenas os 03 (três) artigos, que foram estudados integralmente.

Entretanto, devido à relevância do tema, fez-se necessária a ampliação das buscas e o aprofundamento da pesquisa. Mantive o Google Acadêmico, mas também realizei outra pesquisa junto à plataforma de buscas da SciELO, avaliando que conhecer e discutir a produção de artigos possibilitaria acessar as pesquisas que se oferecem ao debate

público por meio da divulgação de resultados parciais ou finais em periódicos da área. Deste modo, segui com o planejado e foi realizado outro levantamento da produção, dessa vez no *site* da *Scientific Electronic Library Online* (SciElo), especificamente nas revistas/periódicos da área de Ciências Humanas e Sociais, por meio do filtro *periódicos relacionados à educação*, e da palavra-chave gerencialismo. Nesse levantamento, foram obtidos 19 (dezenove) artigos que abordam o gerencialismo na política educacional.

Para efeitos didáticos, optei pela junção dos dois levantamentos, em um único quadro, que apresento abaixo – Quadro 1 –, sobre a produção acadêmica pesquisada, situada entre 2005 e 2023, cujos textos importam para essa pesquisa. Desse modo, apresento em ordem decrescente de ano de publicação os 22 (vinte e dois) artigos no Quadro 1. Na linha azul, a letra A, seguida do número entre 1 e 22, representa o título do artigo, e na linha branca, logo abaixo de cada linha azul, as informações correspondem ao/a/aos/as autor/a/es/as, ao periódico e ao ano de publicação.

Quadro 1 – Artigos localizados junto aos indexadores de periódicos científicos do Google Acadêmico e da SciElo (2005-2023) que abordam o gerencialismo na política educacional

A1
Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018), de autoria de Márcia Aparecida Jacomini, Iracema Santos do Nascimento e Sergio Stoco, publicado no periódico Educação em Revista, em 2023.
A2
Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramento, de autoria de Sueli Soares dos Santos Batista e Daniel Capella Pereira, publicado no periódico Educação e Pesquisa, em 2023.
A3
Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista, de autoria de Débora Cristina Goulart, Márcia Aparecida Jacomini e Rubia de Araujo Ramos, publicado no periódico Pro-Posições, em 2023.
A4
Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, de autoria de Vanderlei José Valim Vieira Filho e Fábio Peres Gonçalves, publicado no periódico Educar em Revista, em 2023.
A5
Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017), de autoria de Fátima Antunes; Rosanna Barros; Maria João Carvalho; Ana Lúcia Felix dos Santos; Esmeraldina Costa Veloso e Emília Vilarinho, publicado no periódico Revista Brasileira de Educação, em 2021.
A6
Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas, de autoria de Maria José Costa e Ivo Domingues, publicado no periódico Educação e Pesquisa, em 2021.
A7
Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede, de autoria de Luana Costa Almeida, publicado no periódico Educação em Revista, em 2020.
A8

O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação, de autoria de Cristina Maria Bezerra de Oliveira e Vera Maria Vidal Peroni, publicado no periódico Educar em Revista, em 2020.
A9
A formulação do PDE-Escola no contexto do estado gerencial e os seus impactos na gestão escolar: uma análise de teses recentes, de autoria de Girlane Orrico Costa, publicado no periódico Revista de Financiamento da Educação - FINEDUCA, em 2020.
A10
Educação básica e gestão da escola pública, de autoria de Ana Maria Falsarella, publicado no periódico Revista de Educação Pública, em 2019.
A11
Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da <i>Teach For All</i> no Brasil, de autoria de Maria Raquel Caetano e Marilda de Oliveira Costa, publicado no periódico Revista Educação em Questão em 2018.
A12
Trabalhadores em educação no governo de Pernambuco: por um diálogo ativo, de autoria de Ana Claudia Dantas Cavalcanti, publicado no periódico Educar em Revista, em 2018.
A13
Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras, de autoria de Marília Pinto de Carvalho, Ângela Esteves Modesto, Cláudio da Silva Neto, Ivana Gonçalves de Oliveira e Cinthia Torres Toledo, publicado no periódico Educação em Revista, em 2018.
A14
O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo, de autoria de Isabel Melero Bello e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, publicado no periódico Educar em Revista, em 2017.
A15
<i>Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización</i> docente, de autoria de Andrea Ruffinelli, publicado no periódico Educação & Sociedade, em 2017.
A16
O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade, de autoria de Denise Bessa Leda e Carla Vaz dos Santos Ribeiro, publicado no periódico Educação em Revista, em 2016.
A17
Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor, de autoria de José Roberto M. Heloani, Evaldo Piolli e Eduardo Pinto e Silva, publicado no periódico Cadernos CEDES, em 2015.
A18
A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?, de autoria de Licínio C. Lima, publicado no periódico Educação & Sociedade, em 2014.
A19
Gerencialismo, de autoria de John Clarke e Janet Newman, publicado no periódico Educação & Realidade, em 2012.
A20
Políticas curriculares, Estado e regulação, de autoria de Álvaro Moreira Hypolito, publicado no periódico Educação & Sociedade, em 2010.
A21
Professor: protagonista e obstáculo da reforma, de autoria de Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma, publicado no periódico Educação e Pesquisa, em 2007.
A22
Profissionalismo, gerencialismo e performatividade, de autoria de Stephen J. Ball, publicado no periódico Cadernos de Pesquisa, em 2005.

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois de estudar diligentemente os artigos pesquisados junto aos indexadores de periódicos científicos do Google Acadêmico e da SciELO, foram levantadas algumas

questões norteadoras para a revisão da produção acadêmica pesquisada, sobre o gerencialismo na política educacional. São elas: quais os focos dessas pesquisas (tema)? Como o gerencialismo vem sendo estudado (objetivo da pesquisa)? Que tipos de pesquisas vêm sendo desenvolvidas? Como o gerencialismo está sendo concebido nesses estudos? E, quais as conclusões/contribuições desses artigos? Diante da diversidade dos temas abordados na produção acadêmica pesquisada, fez-se a opção por trazer para esta escrita de dissertação excertos dos artigos que respondem as questões norteadoras da revisão da produção acadêmica pesquisada.

A seguir apresento a revisão da produção acadêmica localizada, e a partir dela realizo uma discussão feita, em parte, como desenvolvimento da problematização dos discursos em disputa na política educacional no país, possibilitando uma reflexão mais abrangente, com a participação de diversos sujeitos envolvidos na produção dos discursos e das lógicas políticas hegemônicas atuais, considerando o gerencialismo na política educacional global e local.

### **3.3 Temas e objetivos dos trabalhos localizados**

O estudo apresentado nesta subseção refere-se à revisão da produção acadêmica pesquisada em relação ao tema e aos objetivos propostos para a pesquisa. Assim, a partir do estudo dos artigos elencados no Quadro 1, foi possível perceber que há uma interdependência entre a política educacional e as mudanças no papel do Estado, que está passando por um processo de transformação, que vêm redefinindo suas funções e a maneira como interage com a sociedade e as demais instituições, indicando que essas mudanças não acontecem de forma isolada. São o resultado de interações e influências mútuas de vários fatores contextuais, como destaca a passagem “A política educacional é parte constitutiva das mudanças que vêm ocorrendo na redefinição do papel do Estado, com base nas múltiplas relações com o contexto histórico, político e social” (Caetano; Costa, 2018, p. 254).

Para Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), o processo que envolve as políticas educacionais não ocorre pelo simples uso de poder ou autoridade, controle ou regulação, como forma de imposição, como é afirmado em alguns estudos, mas se constitui também como fruto de estratégias que buscam influenciar positivamente a opinião pública e ganhar a aceitação e aprovação das políticas educacionais por parte da sociedade em geral, como aponta o fragmento:

[...] a implementação da política educacional nas/pelas escolas não é resultado apenas de uma prática coercitiva por parte da sociedade política ou Estado em sentido restrito, mas também de uma prática persuasiva que busca a aprovação da opinião pública [...] (p.6).

Percebeu-se ainda que a participação do sindicato na formulação e discussão de políticas educacionais que orientam o sistema educacional estatal está em seu estágio inicial, e que a racionalidade sistêmica prevalece sobre a administração escolar, colocando à margem a participação sindical na tomada de decisão, pois

[...] às formas insipientes de participação do Sindicato na perspectiva de discutir a política educacional do estado e por este argumento a implantação do modelo gerencial vem fortalecer a racionalidade sistêmica assumindo fortemente o sentido do poder decisório (Cavalcanti, 2018, p. 250).

O referido estudo possibilitou a percepção sobre a relevância e abrangência do termo gerencialismo na política educacional, no entendimento de que a gestão pública mundial, nacional e estadual vem passando por mudanças significativas que, pouco a pouco, vão substituindo a gestão democrática pela NGP, baseada em princípios gerenciais.

A reforma gerencial foi um movimento *mundial* em intensidades diferentes, mas marcada, predominantemente, por conceitos comuns, como valorização das funções gerenciais na administração pública, controle de resultados, autonomia de gestão, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, desenvolvimento de instrumentos que visam à eficiência e à eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão (Pereira, 1998). *No Brasil*, o gerencialismo ganha materialidade mais expressiva a partir da Reforma do Estado (1995-1999), quando Bresser-Pereira implanta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O alargamento da reforma gerencial estendeu-se aos entes federados e o *estado de Mato Grosso* não ficou imune às influências da tendência gerencialista na educação básica mato-grossense (Caetano; Costa, 2018, p. 253, grifos meus).

Também, no entendimento de que o gerencialismo tem possibilitado e/ou impulsionado pesquisas sobre os mais variados temas e subtemas educacionais. Vale destacar que apesar de todos os artigos estudados versarem sobre assuntos relacionados ao gerencialismo na política educacional, cada um deles o faz, de modo particular, abordando o tema de interesse de sua pesquisa sobre as quais o gerencialismo se processa como uma problemática central, como o tema da formação de professores, da gestão escolar, dentre outros. Para este estudo, importa enfatizar o tema de pesquisa de cada artigo e, quando se fizerem necessárias, as exceções serão indicadas em cada caso.

Assim, dos artigos estudados, dois deles têm como tema a *Política educacional*: o artigo *Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018)*, que aborda “[...] a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo de 1995 a 2018, que compreende seis mandatos comandados pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)” (Jacomini; Nascimento; Stoco (2023, p. 1); e o artigo *Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017)*, em que as autoras decidiram desenvolver a pesquisa sobre as políticas educacionais “[...] em Portugal em quatro vertentes: organização da rede, administração e gestão; avaliação institucional e da aprendizagem; participação (acesso/sucesso) em educação; e educação para a cidadania e convivência democrática” (p. 1).

Três dos artigos estudados, listados no Quadro 1, têm seu tema relacionado a *políticas específicas*, desenvolvidas no âmbito da educação. São eles: A9, A10 e A20. O artigo *A formulação do PDE-Escola no contexto do estado gerencial e os seus impactos na gestão escolar: uma análise de teses recentes*, em que Costa (2020) decide pesquisar sobre “[...] a produção acadêmica recente, em nível de doutorado, sobre a política Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) apresentando as análises desenvolvidas acerca da formulação desta política no contexto atual [...]” (p. 1); o texto *Educação básica e gestão da escola pública*, em que Falsarella (2019) “Analisa o discurso oficial disseminado pelas políticas educacionais e as contradições observadas quando de sua efetivação” (p. 379); e o artigo *Políticas curriculares, Estado e regulação*, em que Hypolito (2010) “[...] analisa as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da globalização e do neoliberalismo que têm orientado as ações do Estado no campo educacional, como forma de regulação social” (p. 1337).

Um artigo não teve seu tema explicitado, mas sim o problema que deu origem ao surgimento da pesquisa. Trata-se do artigo *Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramento*, em que Batista e Pereira (2023) partem “[...] da seguinte indagação: qual é a função do Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública no Estado de São Paulo?” (p. 4).

Um artigo aborda o tema *Experiências, percepções e expectativas de estudantes da escola pública*, o artigo *Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista*, em que Goulart, Jacomini e Ramos (2023) discorrem sobre as “[...] experiências de estudantes da escola pública na rede estadual paulista” (p. 3).

Quatro artigos têm seu tema relacionado à *Formação de professores*, são eles: O artigo *Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação*, em que Filho e Gonçalves (2023) buscam responder “[...] quais características propostas à formação continuada de professores no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM)?” (p. 1); o artigo *Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil*, em que Caetano e Costa (2018) avaliam “[...] os avanços da privatização da política educacional na proposta de formação de professores através da ONG ‘Ensina Brasil’ na educação pública brasileira, em especial, na rede estadual de ensino de Mato Grosso” (p. 249); o artigo *Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente*, em que Ruffinelli (2017) “[...] analiza la tensión que experimenta em Chile el carácter profesional de la formación y del ejercicio docente em um sistema económico, sociopolítico y educativo neoliberal [...]” (p. 191); e o artigo *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*, em que Evangelista e Shiroma (2007) abordam “[...] a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil, articulada às recomendações dos organismos internacionais para a educação no início do século XXI” (p. 531).

Um artigo aborda o tema *Investigação científica da governança da educação*, o artigo *Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas*, em que Costa e Domingues (2021) discutem “[...] a literatura sobre governança escolar editada em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), classificadas com o indicativo da qualidade ‘A1’” (p. 1).

Em relação ao tema *Organização das ações de uma mesma rede para a melhoria de sua performance*, no artigo *Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede*, Almeida (2020) examina “[...] evidências de como diferentes níveis de uma mesma rede organizam suas ações para a melhoria de sua performance” (p. 1).

A respeito do tema *Participação cidadã*, no artigo *Trabalhadores em educação no governo de Pernambuco: por um diálogo ativo*, Cavalcanti (2018) analisa “[...] a participação cidadã no contexto da reforma gerencial em Pernambuco no período 2010-2014” (p. 246).

No que diz respeito ao tema *A gestão democrática das escolas*, um artigo trabalha esse tema, o artigo *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?*, em que Lima (2014) assinala “[...] três elementos básicos

têm sido historicamente associados à gestão democrática das escolas: eleição, colegialidade, participação na decisão” (p. 1067).

No que tange ao tema *Configurações de gênero no trabalho docente*, um artigo aborda esse tema, o artigo *Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras*, em que Carvalho *et al.* (2018) abordam “[...] as atuais configurações de gênero no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, que foi historicamente associado a uma feminilidade e a práticas de cuidado” (p. 1).

Em relação ao tema *Função do coordenador pedagógico*, no artigo *O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo*, Bello e Penna (2017) tratam “[...] do papel atribuído ao coordenador pedagógico nas escolas municipais paulistanas” (p. 69).

Cinco, dos artigos estudados e elencados no Quadro 1, têm seu tema relacionados à *Gestão gerencial ou à Reforma do Estado ou às Reformas educacionais*. São eles: A8, A16, A17, A19 e A22. O artigo *O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação*, em que os autores enfatizam que na privatização da educação, “[...] a escola permanece pública, no entanto, é o setor privado que assume o seu controle e define o seu conteúdo [...] uma proposta de gestão para resultados [...] inserida em uma concepção de gestão gerencial [...]” (Oliveira; Peroni, 2020, p. 3); O artigo *O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade*, de autoria de Leda e Ribeiro (2016). Nele as autoras examinam “[...] o processo de reconfiguração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir da Reforma do Estado de 1995 no Brasil [...]” (p. 97); O artigo *O Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor*, em que Heloani, Piolli e Silva (2015) avaliam “[...] as reformas educacionais, a adoção de práticas e políticas gerencialistas centradas em metas e indicadores e suas implicações no cotidiano laboral de escolas e universidades públicas” (p. 589); O artigo *Gerencialismo*, que aborda “[...] a importância do gerencialismo como um conceito para pensar sobre projetos de reforma do Estado durante os últimos quarenta anos” (Clarke; Newman, 2012, p. 353); e o artigo *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, que trata “[...] a cultura de gestão e do desempenho como duas das principais tecnologias da reforma educacional que envolve a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder [...]” (Ball, 2005, p. 539).

*O estudo sobre a produção acadêmica pesquisada possibilitou o entendimento de que o gerencialismo vem sendo estudado sob diferentes aspectos e que, inclusive quando se trata de um mesmo tema, os objetivos variam.* Assim, com relação ao tema *Política educacional*, no artigo *Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018)*, de Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), o objetivo é “Compreender como a lógica gerencialista se manifesta nos distintos mandatos e conforma a política educacional no intervalo mencionado” (p. 3). Já no artigo *Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017)*, de Antunes *et al.* (2021), o objetivo é “[...] identificar tendências em ação nas políticas de educação portuguesas [...]” (p. 5).

Dos artigos estudados, elencados no Quadro 1, três artigos têm seu tema relacionado a *políticas específicas, desenvolvidas no âmbito da educação* e tem seu objetivo conforme a especificidade da política abordada, eles são: A9, A10 e A20. O artigo *A formulação do PDE-Escola no contexto do estado gerencial e os seus impactos na gestão escolar: uma análise de teses recentes*, de autoria de Costa (2020), cujo “objetivo é situar uma temática no campo da produção bibliográfica existente com o intuito de revelar ao pesquisador os achados alcançados sobre o seu tema de pesquisa [...]” (p. 4); o artigo *Educação básica e gestão da escola pública*, de Falsarella (2019), cujo “texto tem por objetivo discutir a gestão da escola básica pública sobre questões referentes à autonomia, à democratização do ensino e à construção de espaços de formação continuada” (Falsarella, 2019, p. 379); por sua vez, o artigo *Políticas curriculares, Estado e regulação*, em que Hypolito (2010) afirma que “O objetivo deste texto é discutir alguns efeitos dessas políticas para o currículo, evidenciando a ação do Estado como ente regulador da educação e do trabalho nas escolas públicas” (p. 1339).

No que tange à *Educação* profissional, no artigo *Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramento*, o objetivo é “Analisar o impacto do programa educacional, que consiste na oferta de classes de ensino técnico em prédios cedidos por meio de convênios, na oferta de vagas de ensino técnico de nível médio público no Estado de São Paulo” (Batista; Pereira, 2023, p. 4).

Acerca das *Experiências, percepções e expectativas de estudantes da escola pública*, no artigo *Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista*, de Goulart, Jacomini e Ramos (2023), o objetivo

é “Investigar o que estudantes pensam a respeito de suas experiências vividas na escola pública” (p. 3).

Quanto ao *objetivo dos artigos que tem como tema a Formação continuada*, no artigo *Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação*, Filho e Gonçalves (2023) investigam “[...] em documentos do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), organizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação Continuada, características propostas à formação continuada de professores [...]” (p. 4); no artigo *Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil*, Caetano e Costa (2018) têm “[...] o objetivo de analisar os avanços denominados de privatização da política educacional na proposta de formação de professores [...] na educação pública de Mato Grosso por uma instituição [...], a *Teach for All*” (p. 253-254); no artigo *Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente*, Ruffinelli (2017) indica “[...] profundizando en algunos efectos de la gubernamentalidade y del gerencialismo asociado, en tanto herramienta ‘higienizadora’ de la pedagogia desde el control de la Gestión sobre la autonomia [...]” (p. 192); e no artigo *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*, em que Evangelista e Shiroma (2007) têm o objetivo de “entender por que o professor é construído como obstáculo [da reforma educacional] e qual a força a ele atribuída de modo a pô-lo, [...] na condição de causa e solução dos problemas educacionais” (p. 533).

No que tange à *Gestão escolar*, no artigo *Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas*, de autoria de Costa e Domingues (2021), os objetivos são “[...] i) caracterizar os sistemas teóricos e metodológicos usados na investigação [...], ii) caracterizar as tendências da investigação no subsistema de ensino considerado e iii) propor explicação sociológica das características identificadas” (p. 3).

Sobre o objetivo da pesquisa, cujo tema está relacionado à *Organização das ações de uma mesma rede para a melhoria de sua performance*, no artigo *Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede*, de Almeida (2020), “O objetivo da investigação foi descrever e analisar a forma pela qual essas avaliações impactam nas decisões e ações no âmbito de uma rede de ensino” (p. 1).

Quanto à *Participação cidadã*, no artigo *Trabalhadores em educação no governo de Pernambuco: por um diálogo ativo*, Cavalcanti (2018) afirma que o objetivo da pesquisa é “[...] analisar como foram construídas as orientações [...] presentes na

concepção das políticas de educação no governo de Pernambuco a partir da participação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – SINTEPE [...]” (p. 246).

Quanto à *Gestão democrática*, no artigo *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?*, de autoria de Lima (2014), o objetivo é “[...] inventariar e problematizar as principais dimensões teóricas que são associadas ao conceito de gestão democrática [...]” (p. 1070).

No que diz respeito às *Configurações de gênero*, no artigo *Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras*, de autoria de Carvalho *et al.* (2018), o objetivo é “[...] investigar se esses movimentos levaram ao apagamento dos traços históricos de feminilidade associados ao trabalho das professoras dos anos iniciais [...]” (p. 1).

No que diz respeito ao tema *Função do coordenador pedagógico*, no artigo *O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo*, Bello e Penna (2017) definiram como objetivo de pesquisa “identificar tendências na função desse profissional, tendo as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2009) como principais marcos regulatórios” (p. 69).

No que tange ao tema *Gestão gerencial ou Reforma do Estado ou Reformas educacionais*, os objetivos também variam. Desse modo, no artigo *O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação*, Oliveira e Peroni (2020) definiram como objetivo “analisar as relações entre o público e o privado, mais especificamente a privatização na educação, por meio da parceria da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc/AL) com a Fundação Lemann – curso Gestão para Aprendizagem [...]” (p. 1); em *O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade*, Leda e Ribeiro (2016) afirmam que “[...] tem como objetivo de análise central o processo de reconfiguração das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir da Reforma do Estado de 1995 [...]” (p. 98); no artigo *Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor*, Heloani, Piolli e Silva (2015) afirmam “[...] procuramos evidenciar o alinhamento (ou confluências) dessas metas com o modelo gerencial empresarial implantado no campo educacional nas escolas e universidades” (p. 589); no artigo *Gerencialismo*, os autores ressaltam que “Ao tentar compreender o que está acontecendo [...] queremos revisitar algumas das formas de

análise que desenvolvemos na década de 1990 [...] e 2000 [...] para explorar que recursos poderiam oferecer para analisar a conjuntura política atual” (Clarke; Newman, 2012, p. 354); e no artigo *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, em que Ball (2005) salienta que “Após tentar esclarecer o uso do termo profissionalismo, vou fazer o mesmo com os outros termos-chave: performatividade e gerencialismo” (p. 543).

*Quanto ao tipo de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, nos artigos: A6, A9, A19 e A20, consta que foram desenvolvidas pesquisas do tipo bibliográfica. O A7 informa que a pesquisa é bibliográfica e de campo. A grande maioria dos artigos optou pela pesquisa do tipo bibliográfica e documental, são eles: A1, A2, A3, A4, A5, A8, A10, A11, A15, A17, A18, A21 e A22. Nos demais trabalhos, a saber, em: A12, A13, A14 e A16, foi informado que a pesquisa produzida era do tipo bibliográfica, documental e de campo.*

Como mencionado no início desta seção, os excertos abaixo serão utilizados na continuação da revisão da produção acadêmica pesquisada, realizando a interpretação sobre as concepções, conclusões e contribuições presentes nos textos, utilizando-se das facetas da política.

### **3.4 O gerencialismo: concepções, conclusões e contribuições**

Nesta subseção, serão abordados *o modo como o gerencialismo está sendo concebido, as conclusões e contribuições*. Para tanto, serão utilizadas as noções de *discurso* (Lopes; Macedo, 2011), de *interpretação dos textos* (Costa, 2013), de *tradução* (Lopes; Cunha; Costa, 2013), e de *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016) como estratégia discursiva.

Assim, *em relação ao modo em que o gerencialismo está sendo concebido, a discussão foi organizada de acordo com o tema abordado em cada artigo elencado no Quadro 1*. Desse modo, *em relação à Política educacional, os artigos que abordam esse tema são: A1, A5*. Em *Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018)*, Jacomini, Nascimento e Stoco (2023) trazem a concepção de gerencialismo como modelo de gestão utilizado em São Paulo entre 1995 e 2018, durante os seis mandatos consecutivos do PSDB. A linguagem, utilizada na construção discursiva de Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), aponta o alinhamento das políticas gerencialistas locais às políticas adotadas pelo governo federal, e em conformidade com as tendências globais da época. A *interpretação do texto/tradução* indica que, a NGP que

advém do setor privado, traz em seu bojo conceitos como eficiência, eficácia, qualidade nos serviços públicos e maior controle dos resultados.

No que diz respeito às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Jacomini, Nascimento e Stoco (2023) apresentam a NGP como um modelo adotado do tipo *paradigma* (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023), perfazendo uma escolha racional e atual, “alinhada à vigente ordem internacional do sistema de produção capitalista” (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p. 1). A adoção da NGP envolve o contexto político da época, em especial, as políticas neoliberais do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e a estratégia de alinhamento com a ordem internacional capitalista, de modo que a interpretação da articulação discursiva pode incluir a intenção de modernizar e aumentar a eficiência do setor público, alinhando-se às políticas neoliberais, ou apontar que as políticas neoliberais promovem a privatização e reduzem a função do Estado, impactando diretamente a gestão e os resultados educacionais. Esse modelo de gestão envolve a adoção de técnicas utilizadas pelo setor privado, como controle de resultado, desempenho e maior ênfase na *accountability*. A materialidade pode incluir sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos incluem alterações nas práticas pedagógicas e nas condições laborais, além de possíveis mudanças no sistema educacional. Considera-se que

[...] o paradigma de gestão adotado pela pasta da educação desde o primeiro mandato foi a Nova Gestão Pública (NGP), em consonância com a opção feita pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no âmbito federal, por sua vez alinhada à vigente ordem internacional do sistema de produção capitalista (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p. 1).

No texto do artigo *Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017)*, a construção discursiva, utilizada por Antunes *et al.* (2021), aponta o gerencialismo como principal responsável pelas mudanças nas relações de poder e influência entre os países, atribuindo centralidade à educação na preparação da força de trabalho, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências. A *interpretação do texto/tradução* indica que os Organismos internacionais e agências multilaterais têm influenciado a política educacional em vários países por meio da criação e disseminação de ideologias educativas, visando o alinhamento dos sistemas de ensino à nova geopolítica mundial. Os autores citam “[...] uma agenda educacional globalmente

estruturada” (Antunes *et al.*, 2021, p. 19), seguida também por Portugal, que acabou cedendo às pressões ideológicas dessas organizações internacionais.

Quanto às *facetras da política*, na dimensão discursiva, Antunes *et al.* (2021) apresentam a educação como sendo estratégica para atender às exigências do mercado na nova configuração geopolítica mundial. A interpretação sugere que, por meio de pressões para influenciar a política educacional à nova ordem mundial, as ações dos organismos internacionais induzem a educação a se adaptar às demandas econômicas indicadas pelas agências como globais, promovendo uma agenda que priorize padrões internacionais de qualidade, eficiência e desempenho. Sugere que Portugal, como muitos outros países, ajustou sua política educacional em conformidade com a agenda global e com as demandas de mercado. O cumprimento dessa agenda envolve a adoção de práticas e políticas educacionais promovidas por organismos internacionais que possibilitam o atendimento das demandas de mercado. A materialidade dessas práticas e políticas pode incluir investimentos em infraestrutura, tecnologias e aperfeiçoamento dos recursos humanos. Dentre os efeitos podem estar inclusos a padronização dos currículos e a integração das políticas educacionais nacionais com as diretrizes globais.

A nova configuração geopolítica [...] fez atribuir à educação um papel fundamental para fazer face às novas exigências de mercado. [...] organismos internacionais encetaram formas de ação em vários domínios, entre os quais a educação, tendo influenciado os Estados-Nação, com o objetivo de os alinhar à nova ordem econômica, política e social. [...] instâncias transnacionais e supranacionais têm sido responsáveis pela produção de ideologias educativas. Tais pressões conduziram a mudanças de cariz político, subordinadas a uma agenda educacional globalmente estruturada, que foram também seguidas em Portugal com vista a promover a qualidade da educação (Antunes *et al.*, 2021, p. 19).

No texto do artigo *A formulação do PDE-Escola no contexto do estado gerencial e os seus impactos na gestão escolar: uma análise de teses recentes*, pela linguagem utilizada por Costa (2020), a construção discursiva busca enfatizar, por meio da linguagem utilizada, que os *princípios neoliberalizantes*, referem-se aos fundamentos econômicos e políticos que promovem a redução do papel do estado na economia, a privatização, a liberação dos mercados e a ênfase na responsabilidade individual. A *interpretação do texto/tradução* indica que a política educacional está fortemente influenciada por ideias neoliberais, que visam torná-la mais alinhada à lógica de mercado. Em relação à expressão “lógica da ‘terceira via’ e das estratégias gerenciais” (Costa, 2020), refere-se à busca de um caminho intermediário entre o neoliberalismo e o Estado

do bem-estar social, visando modernizar o setor público por meio de práticas e técnicas de gestão do setor privado, reformulando o papel do Estado em busca de eficiência, eficácia, responsabilidade, controle de resultados, foco no desempenho e utilização dos avanços tecnológicos, com a finalidade de tornar a educação mais adequada ao capitalismo global.

No que tange às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Costa (2020) utiliza-se de expressões como *princípios neoliberalizantes*, *terceira via*, *estratégias gerenciais*, *movimento global de reforma da educação* e *princípios de mercado*, para problematizar a inserção da educação no cenário global, de adaptação do sistema educacional às demandas do mercado capitalista. A interpretação envolve a compreensão do contexto mundial de reformas neoliberais introduzidas nas políticas públicas em geral, mas especialmente na política educacional, como resposta às pressões econômicas e à necessidade de adequação da educação às exigências do mercado. A tradução da política educacional, com o objetivo de inserir a educação no cenário global, envolve a aplicação de técnicas gerenciais próprias do setor privado no sistema educacional, como: avaliação de desempenho, metas de produtividade e eficiência. A materialidade dessas práticas pode incluir sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa, privatização e/ou terceirização de serviços públicos e a utilização de materiais estruturados, de consultorias, de assessoramento e de cursos de capacitação, dentre outros. Os efeitos das mudanças nas políticas e práticas educacionais incluem as transformações na gestão e no funcionamento das instituições de ensino, impactando diretamente no pedagógico.

Entre os fundamentos apresentados como norteadores da política em análise, destacou-se a prevalência dos princípios neoliberalizantes, com a introdução da lógica da ‘terceira via’ e das estratégias gerenciais, em consonância com um movimento global de reforma da educação, que visa submeter a educação aos princípios de mercado, adequando-a às necessidades da nova configuração capitalista (Costa, 2020, p. 14).

No trecho do texto do artigo *Educação básica e gestão da escola pública*, a seguir destacado, a abordagem *discursiva*, utilizada por Falsarella (2019), aponta para a aplicação de técnicas e práticas de gestão do setor privado no setor público. *A interpretação do texto/tradução* indica que essas técnicas e práticas de gestão, advindas do setor privado, vêm alterando as estruturas e dinâmicas de poder dentro das organizações e transformando o modo como os serviços públicos são administrados. Vejamos “O gerencialismo é o mecanismo central da reforma, pois remodela relações de

poder e implanta a cultura empresarial competitiva no setor público” (p. 390). Com relação às *facetas da política*, na dimensão discursiva, Falsarella (2019) faz uso de termos/expressões como: *mecanismo central*, *reforma*, *remodela relações de poder*, *cultura empresarial competitiva* sugere que a linguagem foi empregada com o objetivo de descrever as mudanças/transformações pelas quais o setor público vem passando por meio de técnicas que o gerencialismo, como instrumento fundamental, utiliza na reforma do Estado. A interpretação, envolve a compreensão de como as reformas gerenciais se inserem em um contexto amplo de políticas neoliberais e globalização, em resposta às pressões para modernizar o setor público, introduzindo práticas de gestão consideradas no setor privado como sendo mais eficientes e que respondem melhor às demandas mercadológicas. A tradução das práticas educacionais ao modelo gerencialista pode envolver técnicas de avaliação de desempenho, estabelecimento de metas de produtividade e métodos de controle e supervisão. A materialidade dessas práticas pode incluir investimentos em sistemas de gestão, monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão e reestruturação administrativa. Os efeitos incidem diretamente sobre o modo como as políticas são formuladas, interpretadas e traduzidas e como por meio delas são instituídas as subjetividades, além de influenciar as práticas diárias dos gestores, gerando pressão por resultados e introduzindo uma cultura de competitividade dentro das instituições.

No texto do artigo *Políticas curriculares, Estado e regulação*, Hypolito (2010) faz uma crítica à persistência do modelo gerencialista de administração da educação que, após quase trinta anos de sua inserção no país, continua sem cumprir a promessa e não entregou os resultados esperados em termos de qualidade educacional. Em relação à passagem “essas políticas são muito bem articuladas globalmente” (Hypolito, 2010, p. 1350-1351), a *interpretação do texto/tradução* aponta que tais políticas fazem parte de um movimento global, que atua em diversos setores da sociedade, em consonância com os princípios gerencialista, indicando uma transformação ampla e sistêmica impulsionada pela lógica de mercado, incluindo a educação, em consonância com a produção acadêmica.

No que diz respeito às *facetas da política*, o aspecto discursivo demonstra que, para Hypolito (2010), a lógica gerencialista cria expectativas de melhorias significativas na educação pública, comparável à dos países desenvolvidos, entretanto a linguagem crítica do texto sugere que tal lógica não consegue escapar do distanciamento entre o prometido e o entregue. A interpretação envolve compreender como as políticas

gerencialistas se inserem em um contexto mais amplo de princípios mercadológicos globais. As reformas são vistas como reflexo de uma ideologia que prima por eficiência, responsabilidade e resultados mensuráveis. As políticas são interpretadas como parte de um movimento global que promove reformas semelhantes em diversos setores que, sob a égide desse discurso, apresenta-se como tentativas de modernizar a educação pública, embora os resultados sejam questionáveis. Destaca-se, mais uma vez, como a tradução das políticas educacionais, sob este prisma, possibilita a instituição de práticas gerencialistas que envolvem técnicas de mensuração de desempenho, metas de produtividade e métodos de controle e supervisão. A materialidade dessas práticas pode incluir investimentos em sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa, incluindo treinamento para os gestores e cursos de formação continuada para profissionais da educação. Os efeitos impactam diretamente sobre o sistema educacional, as unidades escolares, os profissionais da educação e os estudantes.

Após quase trinta anos de choques de gestão, de um discurso gerencialista que promete uma educação pública de qualidade compatível com a dos países desenvolvidos, o que a sociedade encontra é algo muito diferente. [...] As propostas analisadas estão em consonância com o modelo gerencialista de administração da educação [...] essas políticas são muito bem articuladas globalmente, estão definidas por um Estado que é cada vez mais distante de um modelo de Estado-nação, e estão regulando as reformas em todos os campos da sociedade (Hypolito, 2010, p. 1350-1351).

Sobre o tema *Educação profissional*, no texto do artigo *Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramento*, Batista e Pereira (2023) utilizam-se da construção discursiva para tecer uma crítica à lógica neoliberal que orienta as políticas públicas e enfatiza a redução do papel do Estado, em especial no setor educacional. A linguagem empregada sugere que essa lógica prioriza aspectos econômicos e desconsidera aspectos locais. A *interpretação do texto/tradução* aponta a preferência em expandir o acesso à educação por meio de instituições privadas, em detrimento de uma oferta educacional pública de qualidade.

Com relação às *facetas da política*, pela construção discursiva, utilizada por Batista e Pereira (2023), nota-se que eles tecem críticas às políticas neoliberais, sugerindo que elas reduzem a função educacional aos aspectos economicamente relevantes, comprometem a qualidade do ensino público e incentivam o acesso às instituições de ensino privadas. A interpretação envolve o entendimento de que as políticas neoliberais

se inserem em um contexto de desregulamentação e privatização e podem ser interpretadas como uma tentativa de alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho, negligenciando a diversidade e as necessidades específicas das comunidades locais. A tradução dessas políticas educacionais neoliberais envolve a promoção do setor privado e a desvalorização do ensino público, institui a avaliação de desempenho e o pagamento de bônus por produtividade, dentre outras técnicas e práticas próprias do setor empresarial. A materialidade dessas políticas pode incluir a redução dos investimentos nas escolas públicas e a alocação de recursos públicos para instituições privadas. Os efeitos impactam diretamente a qualidade da educação e a acessibilidade ao ensino público, a orientação curricular, as práticas pedagógicas e as necessidades socioculturais dos alunos.

Cabe destacar que a lógica neoliberal que rege as políticas públicas reduz a função do processo educacional ao desenvolvimento de aptidões economicamente relevantes, desconsiderando aspectos sociais, culturais e regionais, com foco na oferta quantitativa privada, em detrimento da qualidade do ensino público e profissional ofertado (Batista; Pereira, 2023, p. 1).

Sobre o tema *Experiências, percepções e expectativas de estudantes da escola pública*, no texto do artigo *Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista*, a abordagem discursiva, de Goulart, Jacomini e Ramos (2023), refere-se às ocupações de escolas por estudantes em 2015. A *interpretação do texto/tradução* indica que esse movimento visava protestar contra as políticas educacionais emergentes na época. Expressava a insatisfação dos estudantes em relação ao distanciamento entre a educação que eles demandavam e a que vivenciavam nas escolas no contexto da reforma do ensino médio no Brasil. A *interpretação do texto/tradução*, aponta também a reivindicação dos estudantes por mudanças nas políticas educacionais caracterizadas como instrumentais e individualistas e o desejo deles de que a educação promova também o desenvolvimento pessoal, social e cultural, que valorize a participação, a colaboração e a diversidade, baseada em princípios democráticos e de construção coletiva.

No tocante às *facetas da política*, a construção discursiva de Goulart, Jacomini e Ramos (2023) aponta para uma crítica às políticas educacionais centradas na eficiência e no desempenho individual e ressalta a demanda dos estudantes por uma educação pluralista, coletiva e democrática. A linguagem utilizada no texto sugere a preferência por uma educação que vai além dos resultados mensuráveis e que promova o

desenvolvimento holístico dos alunos. A interpretação envolve o entendimento do contexto das ocupações de 2015, as razões que levaram os estudantes a protestarem contra as políticas educacionais da época e as demandas por mudanças. Sugere que tais políticas deveriam promover também uma formação que prepare os alunos para a vida em sociedade de maneira mais inclusiva e democrática. A tradução das políticas educacionais para políticas focadas em eficiência e em desempenho envolve técnicas de mensuração, metas e incentivos financeiros. A materialidade dessas práticas tem envolvido sistemas de avaliação e monitoramento, capacitação e formação continuada focadas em habilidades e competências. Os efeitos incidem sobre a formulação, interpretação e tradução das políticas, e conseqüentemente sobre a instituição das subjetividades, sobre a qualidade da educação e sobre o nível de satisfação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nossas análises sobre a experiência dos estudantes em relação às ocupações de 2015 e suas percepções e opiniões acerca das políticas educacionais nos permitem afirmar que as propostas educativas voltadas à eficiência e ao desempenho, numa chave instrumental e individualista, contrastam com uma demanda que se manifesta de formas diversas por uma educação orientada pela formação integral e pela pluralidade alicerçadas na experiência coletiva e democrática (Goulart; Jacomini; Ramos, 2023, p. 24).

Já quanto ao tema *Formação continuada de professores*, dos artigos estudados, listados no Quadro 1, que abordam o referido tema são: A4, A11, A15 e A21. No artigo *Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação*, a dimensão *discursiva* utilizada caracteriza “[...] as orientações do CONSED, relacionadas à formação continuada de professores, como marcadas pelo gerencialismo que vem mundialmente permeando a implementação de políticas educacionais” (Filho; Gonçalves, 2023, p. 19). *A interpretação do texto/tradução* aponta o destaque atribuído às diretrizes e recomendações estabelecidas pelo CONSED para a formação continuada de professores e indica que tais diretrizes e recomendações são influenciadas por uma tendência global de adotar práticas gerenciais nas políticas educacionais, baseadas em princípios do modelo de gestão empresarial.

Quando às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Filho e Gonçalves (2023) enfatizam que as orientações do CONSED para a formação continuada de professores são marcadas por princípios do modelo gerencialista. A interpretação envolve compreender como as diretrizes e recomendações do CONSED se inserem em um contexto mais amplo

de reformas gerenciais na educação, que priorizam eficiência, desempenho, responsabilidade e controle dos resultados. A tradução em práticas gerencialistas abarca técnicas de avaliação de desempenho, metas de produtividade e responsabilização dos profissionais, em especial dos professores. A materialidade dessas políticas inclui programas de desenvolvimento profissional e investimentos em cursos, focados em competências e habilidades, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), ofertados em plataformas online, disponibilizadas para desenvolvimento das atividades pedagógicas e acadêmicas, como reflexo das inovações tecnológicas introduzidas na educação após a pandemia do covid-19<sup>7</sup>. Os efeitos abrangem a qualidade dos programas de desenvolvimento profissional e dos cursos de formação continuada ofertados aos profissionais da educação.

Caetano e Costa (2018) apontam, por meio da linguagem utilizada na abordagem *discursiva*, do artigo *Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil*, que o modelo gerencial é um sistema de gestão que aplica teorias e técnicas do setor privado no setor público. A *interpretação do texto/tradução* indica que os autores enfatizam que o Estado se utiliza desse sistema como ferramenta de gestão que facilita a criação de condições que incentivam investimentos privados no setor público, indicando uma tendência às parcerias público-privadas, introduzindo diversas experiências teóricas e práticas que modernizam a gestão pública.

No que tange às *facetas da política*, com base na linguagem utilizada por Caetano e Costa (2018), uma possível interpretação sobre a dimensão discursiva é que as reformas adotadas pelo Estado visam modernizar a administração pública para torná-la mais eficiente e receptiva a investimentos privados. A materialidade dessa política envolve práticas como: investimentos em infraestrutura educacional, sistemas de monitoramento, programas de treinamento profissional e uso de novas tecnologias no setor educacional. As consequências ou efeitos das mudanças na administração do Estado incidem sobre a

---

<sup>7</sup> A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-Cov-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude-recebe-mais-529-mil-doses-de-vacinas-covid-19-da-pfizer/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>

qualidade, eficiência, eficácia e a integração de recursos privados no sistema educacional público.

O modelo gerencial possibilita que o Estado crie condições para o aumento dos investimentos privados na educação pública. As experiências introduzidas pela Nova Gestão Pública, representam uma múltipla e diversificada experiência teórica e aplicada, com variadas ênfases e formatos, na renovação da gestão nos Estados (Caetano; Costa, 2018, p. 256).

No artigo *Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente*, a construção *discursiva*, utilizada por Ruffinelli (2017), destaca a influência do neoliberalismo nos diversos setores da gestão pública, inclusive o educacional, apresentando-o como um sistema que utiliza a lógica do mercado e técnicas e práticas gerenciais – a *gubernamentalidad* (p. 191), que é um conceito desenvolvido por Michel Foucault. A *interpretação do texto/tradução* indica que Governamentalidade descreve a maneira como o poder é exercido, utilizando-se de práticas que moldam o comportamento e controlam a mentalidade das pessoas.

No tocante às *facetas da política*, na dimensão discursiva, Ruffinelli (2017) destaca a influência neoliberal e sugere uma tensão entre o controle gerencial e a autonomia profissional dos docentes. A interpretação inclui o entendimento de como as políticas neoliberais se inserem no contexto global das reformas do setor público. As práticas de controle são vistas como efeitos de uma ideologia que prioriza eficiência, responsabilidade e resultados mensuráveis. A tradução dessas políticas gerencialistas em práticas de controle abarca técnicas utilizadas no setor privado, cuja materialidade inclui a adoção de técnicas de controle comportamental. Os efeitos recaem, de forma geral, sobre a autonomia dos profissionais da educação, e de modo mais específico sobre a atuação dos professores, impactando diretamente as práticas pedagógicas. Trata-se de

[...] un sistema económico, sociopolítico y educativo neoliberal, sistema que aplica los principios del mercado y el gerencialismo para controlar las mentes de los individuos – ‘gubernamentalidad’ – mediante tecnologías performativas de la conducta. [...] Un sistema cuyo paradójico correlato discursivo es la profesionalización del rol docente (Ruffinelli, 2017, p. 191).

No artigo *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*, o aspecto *discursivo*, utilizado na abordagem de Evangelista e Shiroma (2007), refere-se ao modo como os educadores adotam e integram o gerencialismo em suas práticas e atitudes. A *interpretação do texto/tradução* aponta que os educadores não estão apenas usando uma

repetição de frases de efeito, mas estão realmente internalizando e implementando as ideias gerenciais.

O discurso gerencial incorporado pelos educadores não é apenas repetição de *slogans*, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 539).

Acerca das *facetas da política*, a estratégia discursiva, utilizada por Evangelista e Shiroma (2007), destaca que a adoção do gerencialismo pelos educadores traz implicações significativas para o pedagógico, orientando suas ações e decisões diárias no ambiente educacional. Reflete a presença de diferentes ideologias competindo para influenciar quais objetivos devem ser considerados e quais métodos devem ser utilizados para alcançar tais objetivos. Uma possível interpretação envolve a compreensão de como o gerencialismo se inseriu nas políticas educacionais e como é visto pelos educadores. As políticas gerenciais podem ser interpretadas pelos reformadores da educação como tentativas de melhorar o desempenho educacional. Entretanto, fazem parte de disputas que, em meio a ideologias apoiadas por diferentes visões sobre educação, revelam os desafios e as expectativas de cada grupo envolvido. A tradução das políticas gerencialistas envolve técnicas de avaliação de desempenho, metas de produtividade e de responsabilização individual. A materialidade dessas políticas inclui sistemas de monitoramento, plataformas de capacitação e avaliação focados em resultados, dentre outros. Os efeitos incidem sobre a satisfação dos educadores e o modo como as prioridades e as práticas pedagógicas são definidas.

Quanto ao tema *Gestão escolar*, no artigo *Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas*, pela a linguagem utilizada na articulação *discursiva*, Costa e Domingues (2021) salientam os pontos negativos da NGP, conforme expresso na passagem “A literatura analisada acentuatadamente partilha a tendência para iluminar os aspectos negativos da Nova Administração Pública [...]” (p. 15), a *interpretação do texto/tradução* aponta que a literatura produzida sobre a governança escolar, tende a destacar os problemas, falhas e críticas relacionadas à NGP.

No que se refere às *facetas da política*, a construção discursiva, elaborada por Costa e Domingues (2021), institui-se como predominantemente crítico, enfatizando os aspectos negativos da NGP. A interpretação envolve o entendimento de que é preciso apontar as contradições e os problemas da nova forma de governança escolar. A tradução das políticas educacionais em práticas pedagógicas envolve as técnicas utilizadas na

NGP. A materialidade inclui a reestruturação do sistema educacional, investimentos em tecnologias de gestão e em capacitação para os gestores, em cursos de formação continuada para os demais profissionais. Os efeitos incidem sobre a situação laboral na educação.

Sobre o objetivo da pesquisa, cujo tema está relacionado à *Organização das ações de uma mesma rede para a melhoria de sua performance*, pela linguagem empregada na construção *discursiva*, no texto do artigo *Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede*, Almeida (2020) destaca que “O gerencialismo apresenta-se de maneira objetiva, operatória e pragmática, tornando-se uma ideologia que traduz as ações humanas a partir de indicadores de desempenho que se apoiam em custos ou em benefícios [...]” (Gaulejac, 2007 *Apud* Almeida, 2020, p. 2). A *interpretação do texto/tradução* aponta que o gerencialismo é concebido como uma ideologia que influencia as ações e decisões humanas por meio da aplicação de técnicas e práticas do setor privado ao setor público com foco nos custos envolvidos e nos benefícios obtidos.

A respeito das *facetas da política*, por meio do aspecto discursivo, Almeida (2020) apresenta o gerencialismo como uma abordagem prática e orientada por resultados. A interpretação envolve o entendimento de que o gerencialismo se institui como uma tecnologia utilizada para influenciar o modo que as organizações e os sujeitos operam, focando em resultados mensuráveis. A tradução das políticas em ações pedagógicas envolve a utilização de técnicas do setor privado no setor público. A materialidade abrange a adoção de métricas e indicadores de desempenho para avaliar a eficiência e a eficácia e incluem sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de análise de dados, dentre outros. Os efeitos incluem o impacto sobre as decisões e o modo como as ações são avaliadas, promovendo uma cultura de responsabilização baseada em resultados quantificáveis.

A respeito do tema *Participação cidadã*, no texto do artigo *Trabalhadores em educação no governo de Pernambuco: por um diálogo ativo*, por meio da *abordagem discursiva* empregada, Cavalcanti (2018) enfatiza como “O novo modelo gerencial não oportuniza o diálogo na esfera pública porque requer governança” (p. 25). Assim, pela *interpretação do texto/tradução* infere-se que o modelo que faz parte das reformas da NGP, aplica técnicas e práticas do setor privado no setor público de forma impositiva.

Em relação às *facetas da política*, por meio da dimensão discursiva, Cavalcanti (2018) faz uma crítica ao modelo gerencial por sua falta de promoção do diálogo na esfera

pública. A linguagem utilizada por Cavalcanti (2018) emprega expressões como *novo modelo gerencial, não oportuniza o diálogo, requer governança*, que sugerem uma preocupação com a falta de participação democrática na administração pública sob o modelo gerencial. A interpretação envolve o entendimento de que a ideologia gerencialista prioriza a eficiência e a eficácia em detrimento da participação democrática, reduzindo o espaço para o diálogo público e a participação cidadã. Esse novo modelo gerencial envolve a aplicação de técnicas utilizadas no meio empresarial, cuja materialidade de sua política inclui sistemas de gestão, ferramentas de avaliação e controle, estruturas organizacionais focadas na centralidade na tomada de decisão. A redução da participação de diferentes atores na esfera pública pode ser citada como efeito dessas políticas que centraliza a tomada de decisão.

No que diz respeito ao tema *Gestão democrática*, no artigo *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?*, Lima (2014) enfatiza, por meio da linguagem utilizada na construção *discursiva*, o modo como “Os conceitos de eficácia e de eficiência que são predominantemente assumidos por tal concepção [a NGP e das suas orientações gerencialistas] evidenciam uma origem econômica e gestionária, do tipo racionalista e técnico instrumental” (p. 1076). A *interpretação do texto/tradução* indica que na Nova Gestão Pública os conceitos de eficácia e de eficiência são centrais, uma vez que eficácia se refere à capacidade de alcançar os objetivos desejados e eficiência diz respeito ao uso otimizado dos recursos para atingir esses objetivos. Aponta também que a NGP busca melhorar a administração e os resultados do setor público, por meio de teorias e práticas econômicas e de gestão, baseadas nos princípios desenvolvidos no setor privado, utilizando-se, para tanto, da abordagem racionalista (lógica e razão) e técnico-instrumental (ferramentas e técnicas gerenciais) para mensurar os resultados.

No que tange às *facetas da política*, por meio do aspecto discursivo, Lima (2014) sugere que a ênfase na eficácia e na eficiência é uma característica fundamental da NGP, moldada por práticas econômicas e gerenciais. A interpretação inclui o entendimento de como a NGP se inseriu no contexto de reformas neoliberais, refletindo uma ideologia que prioriza a gestão eficiente e a responsabilidade fiscal, alterando o modo como os serviços públicos são geridos e avaliados, potencialmente à custa de aspectos sociais e humanos. A tradução dessa política gerencialista em práticas pedagógicas envolve a adoção de técnicas de avaliação de desempenho, metas de produtividade e gestão baseada em resultados. A materialidade pode incluir sistemas de monitoramento e avaliação,

ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos sobre a administração pública incluem o impacto direto sobre a qualidade dos serviços públicos e a influência nas práticas diárias dos gestores públicos.

Em relação ao tema *Configurações de gênero*, a linguagem utilizada na construção *discursiva*, por Carvalho *et al.* (2018), no texto do artigo *Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras*, aponta que as reformas e práticas gerenciais, introduzidas no setor público brasileiro no final de 1990, estão alinhadas à NGP e desafiam o modelo de atuação docente desenvolvido, historicamente, nos primeiros anos do ensino fundamental, associado à feminilidade e às práticas de cuidado, com ênfase na empatia e no suporte emocional dos alunos. A *interpretação do texto/tradução* aponta que as reformas e práticas gerencialistas têm exigido dos educadores posturas que incluem individualismo, competitividade, foco na ascensão na carreira e recompensas monetárias, refletindo uma mudança nos valores e nas expectativas em relação à prática docente, com a introdução de características tradicionalmente associadas à masculinidade no contexto educacional.

Quanto às *facetras da política*, a articulação discursiva, empregada por Carvalho *et al.* (2018), destaca a tensão entre o modelo tradicional de docência e as novas exigências gerenciais que promovem valores mercadológicos e condutas associadas à masculinidade. A interpretação engloba a compreensão sobre o modo como as reformas gerencialistas influenciam as expectativas e práticas na educação pública como um todo, mas, de modo particular, nos anos iniciais do ensino fundamental que estão associados à docência feminina, impactando a identidade profissional das educadoras e a maneira como se relacionam com seus alunos. A tradução das políticas e práticas nessa nova forma de gestão envolve a introdução de avaliações de desempenho, metas de produtividade e incentivos financeiros. A materialidade da administração inclui sistemas de avaliação, programas de desenvolvimento profissional e bônus por cumprimento de metas. Os efeitos incluem alteração do foco da docência de um modelo historicamente baseado em cuidado e empatia para um modelo mais competitivo e orientado por resultados.

[...] as novas formas de gestão difundidas na administração pública brasileira desde o final da década de 1990, têm colocado em questão esse modelo [de docência nos anos iniciais do ensino fundamental historicamente associado a uma feminilidade e a práticas de cuidado], ao exigirem dos educadores e educadoras posturas baseadas não apenas na lógica de mercado mas também em valores que se considera como relativos a um tipo de masculinidade, como individualismo, competitividade, foco na ascensão na carreira e em recompensas monetárias (Carvalho *et al.*, 2018, p. 1).

No que diz respeito ao tema *Função do coordenador pedagógico*, no artigo *O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo*, a abordagem *discursiva*, utilizada por Bello e Penna (2017), aponta para a ênfase da aplicação de técnicas e práticas de gestão do setor privado no setor público, focadas em eficiência e resultados mensuráveis. No que diz respeito à performatividade, traz as concepções abordadas por Ball (2002, 2005), que sugerem o uso intencional e estratégico de ferramentas e métodos de gestão para influenciar e controlar o comportamento, as relações e interações humanas. A *interpretação do texto/tradução* aponta que essa ênfase na aplicação de técnicas e práticas gerencialistas, trazem em seu bojo novos valores, alterando assim, paulatinamente, a cultura profissional nas organizações, que passa a refletir uma ética em consonância com a lógica capitalista contemporânea.

Em relação às *facetras da política*, na dimensão *discursiva*, Bello e Penna (2017) apontam que as concepções de gerencialismo e performatividade são aplicadas para alterar as relações humanas e práticas organizacionais, como resposta às exigências da lógica de mercado. A linguagem implica uma crítica ao modo como esses valores são incorporados e variam conforme as mudanças políticas. A interpretação envolve entender como as práticas gerencialistas e performativas se inserem no contexto das políticas neoliberais e de gestão pública. Políticas essas que visam melhorar o desempenho organizacional e alinhar as práticas às prioridades dessa ideologia capitalista, gerando transformações nas interações humanas no ambiente de trabalho, promovendo uma cultura competitiva e orientada por metas. A tradução envolve o uso de técnicas de avaliação de desempenho, metas de produtividade e incentivos baseados em resultados. A materialidade dessas políticas pode incluir sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos incluem o impacto direto sobre a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços públicos, além de influenciar as práticas diárias dos gestores públicos.

Nas análises, são mobilizados os conceitos de gerencialismo e performatividade (Ball, 2002, 2005) referidos à utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar as relações entre os seres humanos a partir de novos valores e sistema ético, baseados na competição, eficiência, produtividade e cumprimento de metas, exigidos pela reconfiguração do capitalismo. Nas entrevistas e nos editais, foi possível evidenciar que tais valores estão presentes em suas atribuições, mas variam em intensidade e controle com as mudanças de governo municipal [...] (Bello; Penna, 2017, p. 69).

No que tange ao tema *Gestão gerencial ou Reforma do Estado ou Reformas educacionais*, dos artigos, elencados no Quadro 1, os que tratam desse tema são: A8, A16, A17, A19 e A22. A linguagem empregada na construção *discursiva*, utilizada por Oliveira e Peroni (2020), em relação ao estado gerencial, no artigo *O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação*, indica uma mudança significativa na administração pública. A linguagem utiliza-se de conceitos como *gestão eficiente* e práticas orientadas para *resultados mensuráveis*, considerados centrais. A *interpretação do texto/tradução* aponta que o gerencialismo, no sentido de ideologia refere-se ao conjunto de valores que sustentam a aplicação de práticas de gestão empresarial no setor público.

Em relação às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Oliveira e Peroni (2020) destacam o papel central do gerencialismo como ideologia e processo nas reformas do Estado. A linguagem implica uma valorização do gerencialismo como essencial para modernizar e reformar o Estado. A interpretação envolve o entendimento do contexto político e educacional, de reformas neoliberais, que influenciam a administração pública, estabelecendo como prioridades a eficiência, a responsabilidade e os resultados mensuráveis, visando melhorar o desempenho do setor público. Sugere também que essas reformas podem transformar significativamente o modo como o setor público opera, influenciando tanto a gestão de recursos quanto as práticas diárias dos gestores públicos. Aponta também que a efetivação de tais reformas envolve a adoção de práticas gerenciais e a materialidade dessas práticas pode incluir sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos estão diretamente ligados à eficiência, à eficácia e à qualidade dos serviços públicos, além de influenciar as práticas do dia a dia dos gestores públicos.

O conceito de estado gerencial [...] envolve o gerencialismo como ideologia e a gerencialização como o processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre os recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos). O gerencialismo fornece coerência ideológica e organizacional para as reformas do Estado [...] O gerencialismo é essencial para o projeto de reforma [...] (Oliveira; Peroni, 2020, p. 8).

No texto do artigo *O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade*, a construção *discursiva* utilizada por Leda e Ribeiro (2016) indica que há uma intensificação e precarização das condições laborativas do cotidiano dos trabalhadores, com o

enfrentamento de mais pressão, maiores demandas e piores condições de trabalho, ocasionando desgaste físico e mental. A *interpretação do texto/tradução* aponta que o modelo de gestão das IFES adota práticas e princípios de gestão empresarial, cujas formas de controle, veladas e sutis, influenciam profundamente o comportamento e a performance dos trabalhadores.

No que tange às *facetras da política*, na dimensão discursiva, Leda e Ribeiro (2016) tecem uma crítica à intensificação, à precarização das condições laborativas e ao impacto das práticas gerencialistas na autonomia dos trabalhadores. A linguagem utilizada aponta uma preocupação com situação laborativa e o aumento do controle ideológico. A interpretação envolve entender como as reformas gerencialistas se inseriram nas políticas das IFES e como as práticas desse modelo podem comprometer a autonomia dos trabalhadores e influenciar suas percepções e atitudes de maneira profunda, mas sutil, promovendo uma conformidade ideológica com os objetivos gerenciais e dificultando a resistência ou oposição a elas. A tradução dessa política envolve novas formas de controle. Os efeitos incluem a intensificação e precarização das condições de trabalho e a influência sobre a subjetividade dos trabalhadores.

Constatamos que essa categoria de trabalhadores tem sido paulatinamente submetida a um cotidiano laboral intensificado e precarizado, delineado por novas formas de controle, cada vez mais veladas e sutis. Identificamos que os modelos de gestão das IFES, marcadamente impregnados por princípios gerencialistas, sofisticam as estratégias destas de ‘captura da subjetividade’ (Alves, 2011) e exercem um importante domínio ideológico sobre os trabalhadores (Leda; Ribeiro, 2016, p. 113).

No texto do artigo *Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor*, a construção *discursiva*, utilizada por Heloani, Piolli e Silva (2015), aborda as mudanças estruturais e políticas desenvolvidas com o objetivo de moldar a administração pública e o sistema educacional às exigências da NGP, visando tornar o setor público mais eficiente e eficaz, inspirado em práticas e teorias do setor privado. A *interpretação do texto/tradução* indica que essas teorias são centrais para a ideologia gerencialista, focada nos resultados mensuráveis e em melhorar o desempenho.

Quanto às *facetras da política*, no aspecto discursivo, Heloani, Piolli e Silva (2015) enfatizam a necessidade de modernização, promovendo a ideia de que a adoção de práticas desenvolvidas no setor privado pode resolver os problemas de ineficiência e lentidão na administração pública, superando essas deficiências. A linguagem sugere uma crítica à administração pública tradicional promovendo a reforma como uma solução

necessária e urgente. A interpretação envolve entender como as reformas gerencialistas se inserem no contexto de políticas neoliberais que buscam modernizar e combater à morosidade e ineficiência do setor público, mas que podem desvalorizar aspectos sociais e humanos. A tradução dessas políticas envolve mudanças no setor público e adoção de práticas do setor privado. A materialidade dessas práticas inclui a utilização de sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos incluem o impacto sobre a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços públicos, além de influenciar as práticas diárias dos gestores públicos.

A Reforma do Estado e as reformas educacionais se apoiaram no discurso da agilidade administrativa e técnica. O referencial para os argumentos foi encontrado no setor privado e nas teorias administrativas. Destas se extraiu os conceitos de *produtividade, eficácia, eficiência, excelência e competência*. Esse pacote conceitual foi disseminado junto à sociedade e justificado pela suposta ‘morosidade’ e ‘ineficiência burocrática da máquina pública’ e de seus funcionários (Heloani; Piolli; Silva, 2015, p. 593).

No texto do artigo *Gerencialismo*, pela linguagem utilizada na dimensão *discursiva*, Clarke e Newman (2012) ressaltam que o Reino Unido é mencionado como um exemplo proeminente na instituição e disseminação das políticas da NGP. A *interpretação do texto/tradução* indica que ele teve um papel importante na promoção das reformas gerencialistas que foram adotadas globalmente. No que concerne às *facetas da política*, na dimensão discursiva, Clarke e Newman (2012) apontam o gerencialismo como tecnologia e a gerencialização como processo de reforma, que se combinam para formar um Estado com base em práticas gerenciais. Sugere que essas práticas proporcionam a dispersão do poder e da autoridade de maneira mais ampla entre os diferentes sujeitos, instituições e níveis da administração, produzindo uma estrutura organizacional coerente para que ocorram as reformas do Estado. A linguagem indica a utilização de técnicas gerenciais sobre os valores e recursos humanos e materiais. A interpretação envolve entender como a reforma gerencialista ocorreu no contexto das políticas neoliberais e a influência do Reino Unido nesse processo, nas décadas de 1980 e 1990. Sugere que essas reformas transformaram significativamente a administração pública, influenciando tanto a gestão de recursos quanto as práticas diárias dos gestores públicos. A tradução das políticas da NGP envolve técnicas de avaliação de desempenho, metas de produtividade e métodos de controle e supervisão. A materialidade inclui sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão e reestruturação

administrativa. Os efeitos incluem o impacto sobre os serviços públicos e influenciam as práticas diárias dos gestores públicos.

Fazendo particular referência ao Reino Unido e seu papel na proliferação da Nova Gestão Pública, o artigo sugere que o gerencialismo (como ideologia) e a gerencialização (como um processo de transformação) se combinam para produzir o que descrevemos como um *estado gerencial*. [...] Recorremos a uma concepção da dispersão de poder em processos de reforma do Estado, sugerimos que é o gerencialismo que fornece coerência tanto ideológica como organizacional aos cenários organizacionais complexos que emergiram de projetos de reforma do Estado (Clarke; Newman, 2012, p. 353).

No artigo *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, o aspecto *discursivo*, enfatizado por Ball (2005), expressa a centralidade do gerencialismo na reforma no setor público. A *interpretação do texto/tradução* aponta que ele é tido como uma força motriz capaz de provocar uma reengenharia cultural e organizacional, introduzindo normas e valores que alteram as práticas administrativas e introduzem uma nova dinâmica de poder no setor público, focada em maior controle, aferição de desempenho e competitividade.

Em relação às *facetas da política*, a construção discursiva, utilizada por Ball (2005), aponta o papel transformador do gerencialismo na administração pública e nas escolas, impondo novos valores e práticas do setor privado no setor público. A linguagem implica uma crítica ao impacto do gerencialismo, indicando que ele desestabiliza valores éticos e profissionais, impondo uma lógica orientada por resultados. A interpretação envolve entender de que modo as reformas se inseriram no contexto das políticas neoliberais e a influência das ideologias gerenciais na gestão de recursos e nas práticas diárias dos profissionais da administração pública e da educação. A tradução dessas políticas gerencialistas envolve técnicas de avaliação de desempenho, metas de produtividade e métodos de controle. A materialidade dessas práticas inclui sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos incluem o impacto direto sobre a qualidade dos serviços públicos e educacionais e influenciam as subjetividades dos servidores públicos.

[...] o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. [...] o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder [...] O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (Ball, 2005, p. 544).

*No que diz respeito às conclusões/contribuições apresentadas nos artigos pesquisados, em relação à Política educacional, dos artigos listados no Quadro 1, os que abordam esse tema são: A1, A5. No artigo Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018), a dimensão discursiva, utilizada por de Jacomini, Nascimento e Stoco (2023), aponta para a falta de linearidade na política educacional no que diz respeito à ausência de um desenvolvimento contínuo nas políticas educacionais, no decorrer dos 24 anos em que o PSDB esteve governando o estado de São Paulo, tendo em vista que ocorreram diversas mudanças e ajustes, sem seguir uma trajetória uniforme. A interpretação do texto/tradução demonstra que apesar das mudanças e da falta de linearidade, as políticas educacionais foram influenciadas fortemente pelos princípios da NGP que forneceram as bases teóricas e práticas que serviram de norte para essas políticas. Diferentes esforços e iniciativas foram implementados pelos governos estaduais paulistas ao longo dos 24 anos sob a égide da abordagem gerencialista.*

No que concerne às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Jacomini, Nascimento e Stoco (2023) enfatizam a influência subjacente e contínua dos princípios gerenciais da NGP nas políticas educacionais, mesmo em um contexto de mudanças e adaptações. A linguagem empregada reflete a persistência da ideologia gerencialista nas políticas educacionais durante os 24 anos de mandato do PSDB. A interpretação envolve entender como as políticas e práticas educacionais foram influenciadas por essa ideologia. A interpretação também sugere que essas políticas transformaram a administração da educação pública influenciando tanto a gestão de recursos quanto as práticas pedagógicas. A tradução das políticas gerenciais envolve técnicas utilizadas no setor privado. A materialidade dessas políticas inclui a utilização de sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão de desempenho e reestruturação administrativa. Os efeitos impactam o nível de satisfação dos profissionais e dos estudantes, a eficácia dos programas e projetos e a qualidade da educação.

Se não se pode dizer que houve uma linearidade na política educacional adotada pelo governo paulista nos 24 anos [...] é possível afirmar que foram os pressupostos e princípios da NGP e do gerencialismo que orientaram os diferentes programas e projetos educacionais do período (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p. 16).

*Sobre as conclusões/contribuições, no artigo Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017), Antunes et al. (2021) salientam que “O estudo revela tendências ambivalentes que se destacam pelo*

caráter ora gerencialista, ora democratizante, visibilizando relações de hibridismo entre as proposições globais e locais na condução das políticas em análise” (p. 1).

Os termos *tendências ambivalentes*, utilizados por Antunes *et al.* (2021), se referem à presença de características opostas ou contraditórias nas políticas educacionais. A abordagem *discursiva*, utilizada por Antunes *et al.* (2021), indica que as políticas educacionais analisadas exibem aspectos gerenciais, quando utiliza práticas e princípios do setor privado, e democráticos, quando promove a participação, a inclusão e práticas democráticas de gestão educacional. A *interpretação do texto/tradução* mostra uma dualidade nas abordagens adotadas, apontando para a expansão do neoliberalismo no Brasil em pleno período de redemocratização.

No que tange às *facetas da política*, a dimensão discursiva, abordada por Antunes *et al.* (2021), destaca a coexistência de características gerencialistas e democratizantes nas políticas educacionais. Sugere uma análise crítica sobre a complexidade dessas políticas, que combinam diferentes ideologias e práticas. A interpretação envolve entender como as políticas educacionais são moldadas pelas influências globais e locais e como as práticas educacionais refletem a combinação de ideologias gerenciais e democráticas, visando alcançar uma gestão educacional eficiente e inclusiva, equilibrando práticas gerenciais com princípios democráticos. A interpretação sugere que essas políticas híbridas tentam responder às exigências globais de eficiência enquanto atendem às necessidades locais de participação e inclusão. A tradução das políticas envolve técnicas de mensuração de resultados e métodos de controle e supervisão, juntamente com práticas participativas e inclusivas. A materialidade dessas práticas pode incluir sistemas de monitoramento e avaliação, plataformas de gestão e estruturas administrativas que promovem a eficiência e a participação e a inclusão. Os efeitos incidem sobre a qualidade da educação, a satisfação dos atores envolvidos e a eficácia das políticas educacionais.

Três dos artigos estudados, listados no Quadro 1, têm seu tema relacionado a *políticas específicas*, desenvolvidas no âmbito da educação. São eles: A9, A10 e A20.

No texto do artigo *A formulação do PDE-Escola no contexto do estado gerencial e os seus impactos na gestão escolar: uma análise de teses recentes, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, pela linguagem utilizada, na construção *discursiva*, Costa (2020) aponta à necessidade de ampliar as pesquisas sobre as políticas de descentralização das verbas da União destinadas à educação dos estados e municípios. A *interpretação do texto/tradução* aponta a recomendação de se fazer uso de uma base teórico-metodológica

sólida, para o desenvolvimento da pesquisa, visando compreender melhor as complexas relações envolvidas nesse processo e de que modo elas influenciam a gestão escolar e a qualidade da educação.

No que diz respeito às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Costa (2020) destaca a importância de expandir as investigações sobre a descentralização de recursos federais para as escolas públicas; sugere o uso de um referencial teórico-metodológico sólido para investigar adequadamente as complexas relações entre os diferentes atores e níveis de governo envolvidos nesse processo. A interpretação abrange entender a importância da descentralização dos recursos federais, no contexto político e educacional, como modo de promover a autonomia e eficiência das escolas públicas. Sugere o entendimento de que a tradução da política de descentralização de recursos federais, além de distribuir recursos financeiros, envolve uma relação de corresponsabilização entre as esferas federal, estaduais e municipais. A materialidade das pesquisas aponta para o uso de um referencial teórico e metodológico robusto, que forneça embasamento para o desenvolvimento das pesquisas de modo mais aprofundado, visando entender melhor a dinâmica envolvida no processo de descentralização dos recursos da União. Os efeitos incidem sobre os resultados das pesquisas.

[...] apresenta-se aos pesquisadores da educação o desafio de expandir as investigações acerca das políticas de descentralização de recursos federais para a escola pública, utilizando, para tanto, um percurso teórico-metodológico que sustente a análise das complexas relações existentes nesse processo, tendo em vista o aprofundamento dessa temática no campo das pesquisas em políticas educacionais (Costa, 2020, p. 14).

Acerca das *conclusões/contribuições*, no artigo *Educação básica e gestão da escola pública*, por meio da dimensão *discursiva*, Falsarella (2019) destaca que a habilidade de liderança envolve criar e manter relações participativas, promovendo a colaboração entre os integrantes do grupo. Em contrapartida, aborda o modo como os programas educacionais, no Brasil, são controlados por uma autoridade central, com pouca autonomia para as escolas ou esferas locais, dificultando o atendimento das necessidades específicas de cada comunidade educacional. Além disso, aponta para a falta de coordenação e cooperação entre os diferentes setores do governo responsáveis pela educação. A *interpretação do texto/tradução*, aponta para a conclusão de que tanto a centralização como a falta de integração entre as esferas públicas criam obstáculos ao exercício de uma gestão educacional eficaz.

No tocante às *facetas da política*, a construção discursiva, utilizada por Falsarella (2019), enfatiza a importância da liderança participativa, sugerindo a necessidade de incentivar a interação entre os membros da equipe. A linguagem indica uma crítica às práticas centralizadoras e fragmentadas na gestão educacional, apontando para a necessidade de práticas mais integradas e participativas. A interpretação envolve o entendimento de como as práticas centralizadoras e a inexistência de integração entre as esferas públicas criam barreiras que afetam a gestão educacional no contexto das políticas públicas brasileiras. A tradução dessas políticas públicas e programas educacionais por meio de práticas centralizadoras envolve a tomada de decisões estilo *top-down*, resultando em pouca autonomia para gestores locais. A materialidade de tais práticas inclui sistemas centralizados de gestão e controle. Os efeitos incidem diretamente sobre a eficácia da gestão educacional, na capacidade de resposta às necessidades locais e na promoção de uma liderança participativa. Conclui que

[...] a competência de liderança inclui o estabelecimento de relações participativas e que a forma centralizadora de implementação de programas educacionais do Brasil bem como a inexistência de integração entre as esferas públicas afeitas à educação são empecilhos ao exercício da gestão (Falsarella, 2019, p. 379).

No artigo *Políticas curriculares, Estado e regulação, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, por meio da linguagem empregada na articulação *discursiva*, Hypolito (2010) ressalta a mudança do papel do Estado, que deixa de ser provedor e assume a função de regulador, exercendo controle sobre o sistema educacional, definindo as políticas educacionais e incentivando a participação do mercado na educação pública, tanto na comercialização de materiais pedagógicos e acadêmicos quanto nos métodos de ensino. A *interpretação do texto/tradução* aponta que a educação está sendo moldada por interesses econômicos e mercadológicos, impactando na formação dos professores ao introduzir a concepção de consumidor no setor educacional, constituindo, assim, uma identidade docente alinhada à política neoliberal. Sugere que a resposta dos professores às mudanças políticas não tem sido suficientemente forte ou organizada para se opor a essas políticas.

Acerca das *facetas da política*, a estratégia discursiva, utilizada por Hypolito (2010), enfatiza a eficiência do Estado em alinhar a educação aos princípios de mercado e a ausência de resistência política do magistério visando impedir a execução dessa política. Sugere uma crítica à mercantilização da educação e à conformidade dos educadores com as políticas neoliberais, além de lamentar a falta ou a incapacidade de

resistência coletiva. A linguagem implica uma preocupação com a direção que a educação está tomando. A interpretação abrange o entendimento de como as políticas neoliberais estão influenciando a educação, a formação docente e introduzindo a concepção de consumidor no setor educacional público, visando alinhar a educação com os interesses do mercado. A interpretação também sugere que essas políticas moldam a educação e as identidades docentes às ideologias neoliberais e conservadoras. A tradução da política em práticas mercadológicas implica a adoção de materiais pedagógicos e acadêmicos comercializados e métodos de ensino orientados pelo setor privado. A materialidade dessas práticas abrange a adoção de materiais pedagógicos e acadêmicos estruturados e a introdução de métodos de ensino padronizados e comercializáveis. Os efeitos incidem sobre a formação, a identidade e a subjetividade dos professores.

[...] o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora. Lamentavelmente, neste momento, a resposta política do magistério não parece estar sendo capaz de constituir uma resistência ampla e coletiva suficiente para barrar esse quadro político (Hypolito, 2010, p. 1352).

Sobre o tema *Educação profissional*, a abordagem *discursiva*, utilizada por Batista e Pereira (2023), no texto do artigo *Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramento, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, aponta uma crítica à ênfase no investimento em educação profissional, com foco em aumentar a quantidade de vagas, em detrimento da qualidade do ensino. Argumentando que

[...] embora os levantamentos e análises de dados da Cetec tenham o recorte temporal até o ano de 2018, o Programa Novatec, anunciado pelo Governo do Estado de São Paulo, que prevê o aumento na oferta de vagas no ensino profissional, como um movimento de expansão que se apropria das experiências e dinâmicas do Programa de Classes Descentralizadas. Considera-se que tal programa possa indicar a tendência de investimento na educação profissional com a mesma lógica de expansão quantitativa em detrimento da qualidade da oferta, sendo necessárias pesquisas futuras que analisem seus desdobramentos (p. 15).

Os autores apontam a necessidade de continuar a investigação a fim de refletir sobre as consequências e implicações dessa tendência de investimento. A *interpretação*

*do texto/tradução* indica a importância de analisar como essa *lógica de expansão quantitativa* afeta a educação profissional, incluindo suas repercussões na qualidade do ensino e na formação dos estudantes.

No tocante às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Batista e Pereira (2023) destacam uma preocupação com o foco em aumentar a quantidade de oferta educacional em detrimento da qualidade. Sugere uma crítica ao enfoque na expansão numérica, alertando para a possível ocorrência de falta de compromisso com a qualidade. A interpretação engloba o entendimento de como as políticas de investimentos estão sendo direcionadas para a expansão quantitativa e as implicações dessas práticas para a qualidade da educação profissional. A interpretação sugere, ainda, consequências negativas para a qualidade do ensino e para a formação dos estudantes e aponta para a necessidade de aprofundar mais os estudos. A tradução das políticas e práticas de expansão quantitativa inclui a criação de novas instituições. A materialidades envolve investimentos em infraestrutura física e contratação de mais professores. Os efeitos impactam diretamente sobre a qualidade da educação oferecida, a aprendizagem dos estudantes e a eficácia dos programas de formação profissional.

Sobre o tema *Experiências, percepções e expectativas de estudantes da escola pública*, no artigo *Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, Goulart, Jacomini e Ramos (2023) enfatizam, por meio da construção *discursiva*, que “Essas contradições, ao mesmo tempo em que denunciam a inadequação das políticas educacionais a estudantes de escolas públicas, oriundos das classes populares, indicam possibilidades de ‘invenção’ de uma escola com outras possibilidades educativas” (p. 24). *A interpretação do texto/tradução* aponta que a discussão se refere às incoerências e falhas nas políticas educacionais que não conseguem atender adequadamente às necessidades dos estudantes de escola públicas por não estarem alinhadas à realidade desses estudantes. Sugere a oportunidade de criar e desenvolver políticas e práticas educacionais mais adequadas e capazes de proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes das escolas públicas.

Com relação às *facetas da política*, na dimensão discursiva, Goulart, Jacomini e Ramos (2023) ressaltam as falhas nas políticas educacionais e a necessidade de buscar alternativas que possibilitem um atendimento mais adequado à realidade dos estudantes oriundos das classes economicamente menos favorecidas. A interpretação requer o entendimento de como as políticas educacionais falham em atender as demandas desses

estudantes e como essas inadequações podem ser transformadas em oportunidades de desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas. A tradução dessas políticas e práticas envolve o desenvolvimento de currículos inclusivos e métodos de ensino adequados à promoção de políticas educacionais mais alinhadas à realidade das escolas públicas. A materialidade inclui investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e formação dos profissionais da educação. Os efeitos incidem sobre a qualidade da educação oferecida.

Quanto ao tema *Formação de professores, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, no artigo *Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação*, os autores Filho e Gonçalves (2023) chegam à conclusão que os “[...] princípios gerencialistas se fazem fortemente presentes nos documentos analisados e, portanto, como uma característica aos processos de formação continuada de docentes para implementação da BNCC e do NEM” (p. 1-2), explicitando, assim, a forte utilização de técnicas e práticas de gestão do setor privado no setor público, focadas na eficiência, eficácia e resultados mensuráveis. A *interpretação do texto/tradução* aponta que tais princípios encontram-se fortemente marcados nos documentos analisados e nos materiais utilizados para a formação continuada de docentes, como estratégia para traduzir a política e a prática pedagógica e acadêmica adequando-as aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 14 de dezembro de 2018 e instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Aponta também que ocorre uma forte influência da formação continuada dos docentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, por meio da aplicação de pressupostos pedagógicos presentes na BNCC (2018) e no NEM (2017), como, por exemplo, a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências.

Com relação às *facetas da política*, por meio da articulação discursiva, Filho e Gonçalves (2023) salientam a predominância dos princípios gerencialistas na formação continuada dos docentes, especialmente em relação à BNCC (2018) e ao NEM (2017), trazendo implicações significativas para a tradução dessas políticas educacionais. A interpretação requer o entendimento de como tais princípios gerencialistas se inserem no contexto das reformas educacionais, influenciando a formação docente e suas práticas pedagógicas, com vistas a traduzi-las em consonância com as novas diretrizes curriculares

e estruturais. Essa tradução envolve técnicas de avaliação, metas e métodos de controle e supervisão. A materialidades dessas práticas abrange sistemas de monitoramento e avaliação, ferramentas de gestão e programas de desenvolvimento profissional. Os efeitos impactam a qualidade da formação continuada, a capacitação dos docentes conforme os pressupostos pedagógicos da BNCC (2018) e o NEM (2017), e a identidade dos educadores, podendo afetar o modo como os professores se veem e atuam profissionalmente.

No texto do artigo *Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil, sobre as conclusões/contribuições*, Caetano e Costa (2018) afirmam “Conclui-se, evidenciando no artigo, como as instituições privadas organizadas em rede, vêm orientando as políticas educacionais em curso no país trazendo consequências para a gestão democrática da educação” (p. 270). A dimensão *discursiva*, aponta que as instituições privadas atuam de maneira coordenada e interligada, formando redes de influência e ação. A *interpretação do texto/tradução* aponta que essas instituições dispõem de uma estrutura organizacional que lhes permite direcionar e influenciar a formulação e execução das políticas educacionais em curso no país, e conseqüentemente, impactar a gestão democrática educacional, comprometendo seus princípios de participação, transparência e igualdade na tomada de decisões.

No que concerne às *facetadas da política*, por meio da linguagem utilizada na construção discursiva, Caetano e Costa (2018) salientam a influência das instituições privadas, organizadas em rede, sobre as políticas educacionais, sugerindo uma crítica à influência crescente das instituições privadas nas políticas educacionais e alertando para os impactos negativos na gestão democrática. A linguagem implica uma preocupação com a perda de participação democrática e o aumento da influência privada nas decisões educacionais. A interpretação envolve entender como as instituições privadas em rede influenciam as políticas educacionais e quais são os impactos dessa influência, cujas práticas são vistas como reflexo de uma tentativa de moldar as políticas educacionais de acordo com interesses privados. Tais instituições podem estar buscando maximizar sua influência e controle sobre o sistema educacional sem levar em conta a importância dos princípios democráticos. A interpretação também sugere que a influência privada pode levar a uma gestão educacional menos participativa e mais centralizada em interesses particulares, comprometendo a equidade e a transparência. A tradução de políticas influenciadas por redes privadas pode envolver a adoção de currículos, métodos de ensino e sistemas de avaliação promovidos por essas instituições. A materialidade dessas práticas

pode incluir investimentos privados em infraestrutura escolar, programas educacionais e recursos pedagógicos. Os efeitos incluem o impacto sobre a participação de diferentes atores na gestão educacional, a transparência nas decisões e a equidade no acesso à educação.

No artigo *Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, o discurso oficial e a realidade da formação docente são destacados por Ruffinelli (2017), sugerindo que há uma contrariedade entre o que é declarado publicamente e o que se apresenta na prática, em decorrência das políticas que promovem tal formação. A *interpretação do texto/tradução* aponta que as políticas são apresentadas como objetivas e desprovidas de ideologia, mas que na verdade disfarçam o viés ideológico para moldar as ações e pensamentos dos sujeitos, que passam a assimilar e reproduzir essas ideias, acreditando que estão agindo de forma autônoma e assim ajudam a promover a lógica mercantilista.

Acerca das *facetas da política*, no aspecto discursivo, Ruffinelli (2017) destaca a discrepância entre a retórica oficial e as práticas reais, além da disseminação de uma ideologia mercantilista disfarçada. A linguagem indica uma preocupação com a forma como as ideologias mercantilistas são internalizadas e reproduzidas pelos sujeitos, sob a ilusão de autonomia. A interpretação requer o entendimento de como as políticas educacionais promovem a ideologia mercantilista disfarçada de neutralidade. Tais políticas visam formar um corpo docente alinhado voluntariamente à lógica de mercado, que internalize essa ideologia por acreditar estar agindo de modo autônomo. A tradução dessas políticas pode incluir currículos padronizados, avaliação de desempenho e métodos de ensino orientados pelo mercado. A materialidade, por sua vez, pode abarcar sistemas, plataformas e estruturas administrativas que reforçam o controle ideológico. Os efeitos incidem sobre a autonomia dos professores, as práticas pedagógicas e a subjetividade dos professores.

En suma, es un sistema de doble estándar, que declara discursivamente la promoción de la formación de docentes profesionales y que, en la práctica, implementa políticas y una institucionalidad en sentido contrario, difundidas como instrumentos de apariencia ideológica neutral y generando un amplio cuerpo de representaciones que son aprendidas por los individuos. Estas representaciones – que resultan consistentes sólo en el contexto del discurso mercantil – dan lugar a una serie de argumentaciones que se introyectan y encarnan en los agentes, quienes asumen un discurso y prácticas impuestas, creyendo que se trata de una decisión personal conducente a fines deseables por todos. Estos agentes despliegan dispositivos de seguridad que no obligan a alinearse, sino que lo logran voluntariamente, formateando la conducta,

y haciendo de este modo innecesario el control externo, pues cada quien se autocontrola usando los parámetros definidos por los que detentan el poder, y que han aumido como propios (Ruffinelli, 2017, p. 203).

No artigo *Professor: protagonista e obstáculo da reforma, acerca das conclusões/contribuições*, Evangelista e Shiroma (2007) afirmam “Corroborase a tese de que a reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da Educação pública” (p. 531), aponta que as mudanças que vêm sendo introduzidas na educação não primam por elevar a qualidade da educação em si, mas a *interpretação do texto/tradução*, demonstra que as mudanças e políticas implementadas no sistema educacional público estão sendo promovidas com o objetivo de estabelecer um novo modelo de governar.

Com relação às *facetas da política*, a estratégia discursiva empregada por Evangelista e Shiroma (2007) enfatiza a diferença entre as intenções declaradas e as motivações implícitas, apontando que tais reformas possuem maior relação com o controle administrativo do que com melhorias pedagógicas. A interpretação implica entender as reformas no contexto das políticas neoliberais e suas implicações, sugerindo que elas podem melhorar a administração pública do sistema educacional, mas não necessariamente a qualidade do ensino. Essas reformas envolvem a introdução de novas tecnologias de gestão e controle que centralizam a tomada de decisões. A materialidade pode incluir estruturas administrativas mais rígidas. Os impactos recaem diretamente sobre o modo de gestão administrativa das escolas.

Quanto à *Gestão escolar, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, no artigo *Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas*, Costa e Domingues (2021) enfatizam, por meio da abordagem *discursiva*, que o “[...] artigo tem impactos teóricos, na medida em que sublinha a natureza reducionista da investigação realizada, e práticos, na medida em que propõe reconceptualização do objeto empírico” (p.1). Também propõe conceber o objeto de estudo baseando-se em evidências empíricas – o que implica em mudanças na abordagem teórica e metodológica para estudar o objeto de modo mais consistente. A partir da análise de artigos em português de autores lusófonos e não lusófonos, os autores ressaltam que

A análise produzida permite caracterizar esta literatura como sendo ambivalente, porque é conservadora nos processos científicos e crítica no objeto científico, não filiável em paradigmas de análise científica, orientada mais para a dedução teórica do que para a indução empírica, privilegia o nível macro face aos níveis meso e micro, adota métodos de pesquisa empírica insuficientemente controlados, revela tendências

teórica reificadora, é afetada por afinidades eletivas e desafia a neutralidade axiológica (Costa; Domingues, 2021, p.1).

Desse modo, a construção *discursiva* empregada por Costa e Domingues (2021) destaca, também, que a literatura não se alinha claramente com os paradigmas científicos estabelecidos, sugerindo uma abordagem híbrida. Indica que essa literatura privilegia teorias gerais para explicar casos específicos (dedução teórica) em vez de usar observações específicas para desenvolver teorias gerais (indução empírica) e foca mais em grandes estruturas e sistemas (nível macro) do que nas interações e dinâmicas locais e individuais (níveis meso e micro), estudando o sistema educacional como um todo em vez de examinar unidades menores e mais detalhadas. Aponta a ausência de rigor metodológico nas pesquisas empíricas, sugerindo um possível comprometimento dos resultados obtidos. Apresenta uma tendência a tratamento de conceitos abstratos como se fossem realidades concretas, podendo distorcer a compreensão dos fenômenos estudados, transformando abstrações em realidades tangíveis de forma inadequada. Demonstra ser afetada por preferências e tendências seletivas dos pesquisadores, cujas escolhas teóricas e metodológicas podem ser guiadas por afinidades subjetivas, comprometendo a objetividade. Questiona a possibilidade de ser completamente imparcial e livre de valores e a relevância e a eficácia da ciência para compreender e transformar a governança educacional, fazendo uma crítica à capacidade da ciência atual de contribuir significativamente para a compreensão e melhoria da administração da educação. Desse modo, a *interpretação do texto/tradução* aponta que os autores tecem uma forte crítica em relação à literatura abordada por eles.

Quanto às *facetadas da política*, no aspecto discursivo, Costa e Domingues (2021) tecem uma crítica à abordagem da literatura analisada, destacando suas limitações e ambivalências, e sugere uma necessidade de reformulação teórica e metodológica na investigação. A interpretação engloba entender as críticas no contexto da produção acadêmica e suas implicações para a educação, indicando que as pesquisas na área da educação são vistas como insuficientes para capturar a complexidade da governança educacional devido à influência das abordagens reducionistas utilizadas em tais pesquisas. A utilização de novos métodos de pesquisa pode envolver a adoção de abordagens com maior rigor científico. A materialidade dessas práticas de investigação inclui o desenvolvimento de novas ferramentas de pesquisa e sistemas de análise. Os efeitos incluem o impacto sobre a forma como as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas. Assim, os autores enfatizam:

Este artigo tem impactos teóricos, na medida em que sublinha a natureza reducionista da investigação realizada, e práticos, na medida em que propõe reconceptualização do objeto empírico. A análise produzida permite caracterizar esta literatura como sendo ambivalente, porque é conservadora nos processos científicos e crítica no objetivo científico, não filiável em paradigmas de análise científica, orientada mais para a dedução teórica do que para a indução empírica, privilegia o nível macro face aos níveis meso e micro, adota métodos de pesquisa empírica insuficientemente controlados, revela tendência teórica reificadora, é afetada por afinidades eletivas e desafia a neutralidade axiológica. Por fim, questiona-se a importância e utilidade da ciência para compreensão e transformação da governança educacional (Costa; Domingues, 2021, p. 1).

Sobre o tema *Organização das ações de uma mesma rede para a melhoria de sua performance*, no que diz respeito às conclusões/contribuições, no artigo *Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede*, a abordagem *discursiva*, utilizada por Almeida (2020), faz referência ao modo como diferentes níveis de uma mesma rede (estadual ou municipal) que apresenta crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), respondem às avaliações em larga escala, visando entender as dinâmicas e as estratégias adotadas na articulação do trabalho para melhorar os resultados nessas avaliações. Almeida (2020) aponta, também, que ocorreu uma “eficiente articulação do trabalho com o propósito de melhoramento dos resultados” (Almeida, 2020, p. 15). A *interpretação do texto/tradução* aponta a ocorrência de um esforço coordenado e bem-estruturado dentro da rede para melhorar o desempenho educacional. Indica também a necessidade de refletir sobre os objetivos e prioridades educacionais, em vez de simplesmente aceitar metas estabelecidas externamente, possibilitando uma melhoria mais significativa e autêntica na educação.

No que tange às *facetras da política*, na dimensão *discursiva*, Almeida (2020) enfatiza a importância de desenvolver e fortalecer as práticas educacionais baseadas na reflexão e colaboração interna, que reflitam a autonomia e a participação ativa dos educadores e gestores na definição dos objetivos, métodos e metas educacionais, contrastando com a aceitação passiva de metas externas, visando resultados genuínos e adaptados às necessidades da rede. A interpretação requer o entendimento de como as avaliações externas influenciam as práticas internas nas escolas da rede e de como a reflexão autônoma pode melhorar essas práticas, adaptando-as às necessidades da comunidade local, com vistas a uma educação mais relevante e impactante para os estudantes. A tradução das práticas reflexivas abrange discussões, planejamento estratégico e avaliação contínua dos objetivos e métodos educacionais. A materialidade

dessas práticas inclui tempo dedicado à reflexão e ao planejamento, e recursos para apoiar na efetivação das mudanças necessárias. Os efeitos das práticas adaptadas às necessidades específicas dos estudantes e das escolas refletem diretamente sobre a qualidade e relevância da educação.

Na investigação da forma como diferentes níveis de uma mesma rede com crescimento no Ideb respondem às avaliações externas em larga escala, foi possível observar uma eficiente articulação do trabalho com o propósito de melhoramento dos resultados. [...] Ocorre-nos, nesse sentido, que se chamados a pensar a escola em seus objetivos e prioridades, não apenas a aceitar o que entendem como o já delimitado para ela, esse movimento poderia se transformar em um potente processo de formação e consolidação de um trabalho educacional genuinamente construído pela e para a rede (Almeida, 2020, p. 15).

Sobre o tema *Participação cidadã, acerca das conclusões/contribuições*, no texto do artigo *Trabalhadores em educação no governo de Pernambuco: por um diálogo ativo*, pela linguagem utilizada na construção *discursiva*, Cavalcanti (2018) ressalta o modo como “O desenvolvimento da intersubjetividade com base na ação comunicativa é uma possibilidade de resposta na contramão do projeto hegemônico do mercado” (p. 257). A *interpretação do texto/tradução* aponta que a ação comunicativa se refere à construção de entendimentos mútuos e compartilhados entre sujeitos, baseados em suas interações e comunicações. Implica na criação de conexões profundas e significativas entre pessoas, onde há reconhecimento e valorização das perspectivas e experiências individuais. Indica um processo de comunicação baseado na racionalidade e no consenso, que se apresenta como uma alternativa de resistência, contrastando com a manipulação e/ou a coerção imposta pelo modelo de gestão pública em curso. Essa defesa é feita sugerindo-se que a intersubjetividade e a ação comunicativa podem ser maneiras eficazes de enfrentar os desafios atuais, opondo-se ao domínio predominante das lógicas e práticas hegemônicas do mercado, que priorizam a eficiência econômica e a competitividade.

No tocante às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Cavalcanti (2018) enfatiza a importância da construção de entendimentos mútuos. Sugere que uma abordagem baseada na ação comunicativa e na construção de significados compartilhados pode oferecer uma alternativa valiosa de resistência às práticas dominantes de mercado. A linguagem utilizada implica a valorização da comunicação e da cooperação em oposição à competição e à lógica econômica do mercado. A interpretação requer a compreensão sobre o modo como a intersubjetividade e a ação comunicativa podem servir como alternativas em oposição à lógica mercantil hegemônica. A interpretação também

aponta as práticas de mercado como dominantes e potencialmente limitantes para o desenvolvimento de relações humanas significativas e cooperativas. O desafio de tal perspectiva implica na proposta de desenvolvimento da intersubjetividade por meio da ação comunicativa, visando criar espaços de diálogo e consenso que desafiem o capitalismo. A interpretação sugere, ainda, que essa abordagem pode promover maior compreensão mútua, cooperação e solidariedade, em contraste com a competitividade e a individualização promovidas pela lógica mercantil. A tradução das políticas e práticas engloba a criação de espaços deliberativos, fóruns de discussão e práticas educacionais que promovam o diálogo e o entendimento mútuo. A materialidade dessas práticas pode incluir plataformas de comunicação, programas de formação e institucionalização de processos deliberativos. Os efeitos incluem o impacto sobre a forma como as decisões são tomadas, a promoção de uma cultura de diálogo e a construção de uma comunidade mais coesa e cooperativa.

Quanto ao tema *Gestão democrática, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, no artigo *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?*, por meio do aspecto *discursivo*, Lima (2014) faz referência às mudanças ocorridas nas escolas, incluindo a reestruturação administrativa e a organização do trabalho dos professores. A pós-democracia gestonária refere-se a um conceito cujo entendimento pressupõe que as práticas de gestão e controle predominam sobre os processos democráticos tradicionais na administração das escolas, desde um modelo de governança escolar que prioriza a eficiência e o controle administrativo sem levar em consideração os processos democráticos e participativos. Além disso, a linguagem utilizada na construção *discursiva* aponta para a presença de *múltiplos sinais* (Lima, 2014), que indicam que a pós-democracia gestonária está sendo instituída, sugerindo-se que há várias manifestações dessa abordagem, o que justifica a necessidade de conduzir pesquisas para explorar melhor a pós-democracia gestonária. A *interpretação do texto/tradução* aponta que investigar esse tema pode trazer percepções valiosas sobre a reforma escolar e a organização do trabalho docente.

No que concerne às *facetas da política*, a estratégia discursiva, empregada por Lima (2014), destaca a pós-democracia gestonária como uma abordagem teórica ideologicamente coerente no contexto das reformas educacionais atuais. A interpretação envolve o entendimento de como a pós-democracia gestonária se insere no contexto das reformas educacionais e suas implicações para a governança escolar. Sugere que essa abordagem pode alterar significativamente a dinâmica de poder nas escolas, priorizando

a gestão sobre a participação democrática. A tradução das políticas e práticas pode abranger a centralização do controle administrativo, a introdução de novas tecnologias de gestão e a redefinição dos papéis e responsabilidades dos docentes. A materialidade dessas práticas pode incluir sistemas de monitoramento de processos, plataformas de gestão de desempenho e sistemas de gestão educacional. Os efeitos incluem o impacto sobre a forma como as escolas são administradas, a autonomia dos professores e a participação das partes interessadas na governança das escolas.

Nesse processo de reforma das escolas, das suas estruturas de governo e da organização do trabalho docente, a opção por uma pós-democracia gestonária parece uma alternativa teórica e ideologicamente congruente, de que é possível encontrar múltiplos sinais, justificando-se, por isso, estudos nessa linha de indagação, procurando obter respostas para a interrogação formulada no título atribuído ao presente texto, ou iniciando as pesquisas através da assunção dessa hipótese de trabalho (Lima, 2014, p. 1080).

Em relação ao tema *Configurações de gênero, no que diz respeito às conclusões/contribuições*, no texto do artigo *Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras*, a construção *discursiva*, utilizada por Carvalho *et al.* (2018), aponta que as características tradicionalmente associadas ao feminino, como o cuidado, a paciência e a empatia são focalizadas, indicando-se que essas características continuam a influenciar a forma como o trabalho docente é percebido e realizado nos anos iniciais. *A interpretação do texto/tradução* aponta para as possibilidades de utilização dessas características femininas como mecanismos de controle e exploração do trabalho das professoras ou como forma de resistência e oposição a esses mecanismos. Indica a coexistência de diferentes modelos de trabalho, tanto tradicionais quanto novos, destacando que a combinação desses modelos resulta em complexas e híbridas relações de trabalho docente. Indica que, embora haja mudanças e inovações, muitas das características e dinâmicas antigas ainda persistem, criando um cenário de continuidade e transformação simultâneas.

Em relação às *facetas da política*, no aspecto discursivo, Carvalho *et al.* (2018) enfatizam a presença contínua e nítida das dimensões femininas no trabalho docente, como dimensões que influenciam a dinâmica de controle, exploração e resistência. Sugere uma visão complexa e multifacetada do trabalho docente, para a qual características femininas podem ser tanto exploradas quanto usadas como base para a resistência. A interpretação envolve entender como as características femininas se tornaram centrais no trabalho docente e pensar como elas são utilizadas no contexto atual. Sugere que as

práticas educacionais são o reflexo dessas características femininas, que podem ser manipuladas para controle, mas também podem ser fontes de inovação, influenciando tanto a maneira como o trabalho é organizado quanto as formas de resistência. A tradução dessas políticas em práticas cujas dimensões são consideradas femininas podem trazer, em seu bojo, a utilização de mecanismos de controle e exploração quanto ocasionar disputas, resistência e oposições nas novas relações de trabalhos. A materialidade de práticas de resistência e oposição inclui estruturas e redes de apoio. Os efeitos recaem sobre a forma como as professoras trabalham, sobre o nível de valorização de seu trabalho e sobre a dinâmica de poder que permeiam as relações de trabalho nas escolas.

Enfim, podemos concluir que, no trabalho docente dos anos iniciais, as dimensões consideradas femininas são antigas, mas ainda muito nítidas; que elas podem tanto dar margem a mecanismos de controle e exploração do trabalho quanto originar resistência e oposições. [...] Trata-se de convivência e combinação desses modelos de trabalho docente, constituindo novas antigas relações de trabalho (Carvalho *et al.*, 2018, p. 26).

No que diz respeito ao tema *Função do coordenador pedagógico*, e às *conclusões/contribuições*, no artigo *O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo*, a abordagem *discursiva* ressalta “[...] a centralidade da ação do coordenador pedagógico na articulação das relações internas e externas à escola e como indutora das políticas estabelecidas no período analisado, tanto nos editais quanto nas falas das entrevistadas” (Bello; Penna, 2017, p. 70), abordando a importância do gestor pedagógico e indicando essa função como sendo uma figura chave para a articulação e materialização das políticas educacionais. A *interpretação do texto/tradução* aponta para a capacidade do coordenador pedagógico de mediar e gerenciar as interações dentro da escola (entre professores, alunos e administração) e fora dela (com a comunidade, outras instituições educacionais e autoridades governamentais), sugerindo que esse gestor pedagógico exerce uma função estratégica na criação e manutenção de redes de relacionamento que são essenciais para o bom funcionamento da escola e a tradução das políticas educacionais. Indica que o coordenador pedagógico atua como facilitador e promotor dessas políticas dentro da escola e isso implica que o sucesso das políticas educacionais depende significativamente da atuação proativa e eficiente desse gestor. Faz, também, referência às fontes de dados analisadas no estudo, que incluem documentos oficiais (editais) e depoimentos das pessoas entrevistadas, indicando que tanto a documentação

oficial quanto as percepções e experiências dos entrevistados corroboram a centralidade do papel do coordenador pedagógico.

No tocante às *facetas da política*, a construção discursiva, utilizada por Bello e Penna (2017), destaca a figura do coordenador pedagógico como central na tradução de políticas e na articulação de relações dentro e fora da escola, sugerindo que esse gestor exerce função essencial para o sucesso das políticas educacionais e para a coesão das práticas pedagógicas. A linguagem implica uma valorização do papel do coordenador pedagógico e da sua capacidade de influenciar positivamente o ambiente educacional. A interpretação abrange o entendimento de como o coordenador pedagógico se posiciona dentro da estrutura escolar e suas responsabilidades, cujas ações são vistas como fundamentais para a tradução e sucesso das políticas educacionais, sugerindo que a atuação do coordenador pedagógico pode facilitar a integração das políticas com as práticas escolares, promovendo um ambiente escolar colaborativo. A atuação do coordenador pedagógico na tradução das políticas e práticas pode envolver a coordenação de programas, apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e mediação de conflitos. A materialidade dessas práticas pode incluir ferramentas de comunicação, desenvolvimento de redes de colaboração e infraestrutura de suporte administrativo. Os efeitos impactam a eficácia das políticas educacionais, a coesão da comunidade escolar e a qualidade do ensino.

No que tange aos temas *Gestão gerencial ou Reforma do Estado ou Reformas educacionais*, e às *conclusões/contribuições* relacionadas ao tema que aborda, dos artigos listados no Quando 1, cinco estão inclusos nesses temas, são A8, A16, A17, A19 e A22. Desse modo, no artigo *O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação*, Oliveira e Peroni (2020) fazem a seguinte afirmação “[...] a gestão gerencial tem assumido a direção das escolas públicas de Alagoas, com a imposição de ações padronizadas e rotinas pré-estabelecidas, retirando da escola sua autonomia administrativa e pedagógica” (p. 2).

Assim, a construção *discursiva*, utilizada por Oliveira e Peroni (2020), problematiza o modelo de administração que aplica princípios e técnicas do setor privado no setor público, com ênfase na eficiência, padronização e controle. Também salienta que a administração das escolas está sendo conduzida de acordo com as práticas do modelo gerencial, que se tornou a abordagem dominante na administração das escolas públicas de Alagoas, alterando significativamente a forma como as escolas são administradas. Faz

referência, nesse sentido, ao desenvolvimento de práticas padronizadas e procedimentos fixos, sugerindo uma falta de flexibilidade às necessidades específicas de cada escola, resultando em uma abordagem rígida e homogênea. A *interpretação do texto/tradução* aponta para a perda da capacidade de tomar decisões independentes sobre a administração e as práticas pedagógicas, devido à centralização do controle, em que as decisões são tomadas de cima para baixo. Os autores destacam o retrocesso na democratização da educação e questionam a “retirada do processo de coletivização das decisões” (Oliveira; Peroni, 2020, p. 18), uma vez que vem sendo retirada e/ou minimizada a liberdade das escolas de instituírem suas ações administrativas e pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades locais.

Concernente às *facetras da política*, no aspecto discursivo, Oliveira e Peroni (2020) tecem uma crítica a adoção da gestão gerencial nas escolas públicas e sua consequência na perda de autonomia, sugerindo uma visão negativa da gestão gerencial e destacando suas implicações prejudiciais para a autonomia escolar. A linguagem utilizada aponta para uma crítica à centralização e padronização excessiva na administração escolar. A interpretação envolve entender como a gestão gerencial se aplica no contexto das escolas públicas e suas implicações. Indica que as práticas gerenciais são vistas como limitadoras da autonomia das escolas, impondo uniformidade e controle centralizado, sugerindo que a gestão gerencial busca eficiência e padronização, mas pode comprometer a capacidade das escolas de responder às necessidades específicas dos estudantes e comunidades locais. Sugere que a perda de autonomia pode levar a uma educação menos adaptada e sensível às realidades dos estudantes, prejudicando o ensino. A tradução das políticas e práticas gerenciais indica a necessidade da criação de procedimentos padronizados, monitoramento rigoroso e avaliações de desempenho. A materialidade dessas práticas inclui sistemas de gestão centralizados, plataformas de controle de desempenho e protocolos administrativos uniformes. Os efeitos impactam a capacidade das escolas de adaptar suas práticas pedagógicas e administrativas, ocasionando a diminuição da inovação e responsividade às necessidades de cada comunidade.

*No que tange às conclusões/contribuições* presentes no artigo *O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade*, Leda e Ribeiro (2016) inferem “que o docente, ainda que consiga desenvolver uma consciência crítica em relação às amarras impostas pelo gerencialismo, tende a não apresentar estratégias de resistências ao modelo vigente” (p. 113). Sendo

assim, a dimensão *discursiva*, desenvolvida por Leda e Ribeiro (2016), faz referência à capacidade dos docentes de perceberem e entenderem criticamente as restrições e impactos negativos do modelo gerencialista. A *interpretação do texto/tradução* equivale a dizer que os docentes são conscientes das limitações e problemas gerados pelo gerencialismo, mas que há uma tendência desses profissionais a não se utilizarem de estratégias de resistência, sugerindo uma certa passividade ou falta de organização e mobilização para enfrentar as práticas gerencialistas que consideram prejudiciais.

Com relação às *facetas da política*, a construção discursiva, empregada por Leda e Ribeiro (2016), destaca a ambivalência, a meu ver, da percepção crítica dos docentes em relação ao modelo gerencial e da falta de estratégias de resistência, sugerindo que, embora os professores reconheçam os problemas impostos pelo gerencialismo, eles não estão agindo de forma efetiva para resistir a isso. A linguagem implica uma preocupação com a inércia ou falta de mobilização por parte dos professores diante das práticas gerenciais. A interpretação demanda o entendimento de como o gerencialismo influencia as práticas educacionais e a dinâmica de poder que exerce sobre os docentes. Aponta que as práticas gerenciais são vistas como restritivas e limitadoras da autonomia docente, sugerindo que há uma ausência de ação coletiva que conteste tais práticas, dificultando o desenvolvimento de práticas educacionais mais democráticas e autônomas. A falta de resistência pode resultar na aceitação passiva da tradução das políticas e práticas gerenciais e na continuidade das limitações impostas aos docentes. Essa falta de resistência pode resultar da ausência de engajamento em movimentos organizados e/ou da falta de apoio do órgão que representa esses trabalhadores e/ou do descrédito desse órgão junto aos trabalhadores. Os efeitos incluem o impacto sobre a capacidade dos professores de exercer a docência com autonomia e sobre a qualidade do ensino.

*No que diz respeito às conclusões/contribuições*, no artigo *Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor*, Heloani, Piolli e Silva (2015) apontam, por meio da construção *discursiva*, que os professores não têm perspectivas de melhoria nas condições de trabalho e na estrutura organizacional dos sistemas educacionais nos quais atuam. A *interpretação do texto/tradução* indica o sentimento de amargura ou descontentamento dos professores da Educação Superior, indicando uma frustração dos professores com a direção que as universidades estão tomando, especialmente dos docentes que investiam no Plano Nacional de Educação (PNE) como modo de promover uma educação mais alinhada ao seu papel social e compromisso com a sociedade, diante da percepção de que as universidades estão se

afastando de seu papel tradicional de servir à sociedade e de contribuir para o bem comum.

No tocante às *facetas da política*, a estratégia discursiva, utilizada por Heloani, Piolli e Silva (2015), enfatiza o sentimento de desesperança entre os professores da educação básica e o ressentimento entre os docentes da educação superior. Sugere uma visão crítica pessimista sobre o estado atual e as perspectivas futuras. A linguagem utilizada implica em uma urgência em abordar essas questões e uma preocupação com a direção que os sistemas educacionais estão tomando. A interpretação requer entender como as políticas educacionais e as práticas organizacionais influenciam os sentimentos dos professores. Aponta que as políticas e práticas atuais são vistas como inadequadas ao compromisso social das universidades, indicando que há um desejo de mudanças e uma frustração com a direção que as reformas educacionais vêm causando à educação básica e universitária. Sugere que a falta de esperança e o ressentimento dos professores podem impactar negativamente a qualidade da educação e o engajamento desses profissionais. A tradução das políticas e práticas gerenciais causam sentimentos de desesperança e ressentimento, especialmente por não atenderem às expectativas dos professores. A materialidade dessas práticas inclui a precarização das condições de trabalho dos professores. Os efeitos causam impacto direto sobre a motivação dos professores, a eficácia das práticas educacionais e a percepção da perda da função social da universidade.

Os professores da Educação Básica expressam profundas desesperanças em relação às possibilidades de transformação da organização do trabalho nos sistemas educacionais. E os da Educação Superior, particularmente os que investiam num PNE da ‘Sociedade Brasileira’, expressam ressentimento pelo que genericamente denominam distanciamento ou perda da ‘função social’ da universidade (Heloani; Piolli; Silva, 2015, p. 605).

*No que diz respeito às conclusões/contribuições*, no artigo *Gerencialismo*, Clarke e Newman (2012) afirmam “O artigo é concluído com a especulação sobre o que a volta à *austeridade* na política europeia poderia significar para o gerencialismo e a dispersão do poder do Estado” (p. 353). Nesse sentido, a abordagem *discursiva*, utilizada por Clarke e Newman (2012), aponta para uma reflexão sobre o que poderia ocorrer ao modelo gerencial diante da possibilidade de retorno das políticas econômicas europeias, rigorosas e que buscam reduzir gastos públicos e déficits fiscais. A *interpretação do texto/tradução* demonstra que tais políticas podem influenciar ou alterar as práticas e princípios gerenciais e trazer implicações à distribuição de poder e responsabilidades do Estado,

avaliam como a austeridade pode afetar a forma como as políticas e as práticas gerencialistas são implementadas e o poder e as funções do Estado são distribuídos e exercidos.

No que tange às *facetadas da política*, na dimensão discursiva, Clarke e Newman (2012) fazem algumas suposições sobre as possíveis consequências da volta à austeridade nas políticas europeias, especialmente em relação ao gerencialismo e à dispersão do poder estatal, sugerindo uma reflexão crítica sobre os potenciais efeitos dessas políticas no contexto da administração pública e da governança. A linguagem utilizada implica uma incerteza sobre os impactos futuros e a necessidade de considerar múltiplos cenários. A interpretação abrange entender o contexto das políticas de austeridade na Europa e suas implicações para a administração pública, uma vez que tais políticas são vistas como fatores que podem influenciar significativamente o gerencialismo e a estrutura de poder do Estado. Pondera que a volta à austeridade pode reforçar ou transformar práticas gerenciais e a distribuição do poder estatal, podendo ter amplas repercussões para a governança, a eficiência administrativa e a responsabilidade do Estado. A tradução das políticas de austeridade envolve cortes de gastos, reestruturação administrativa e maior controle fiscal. A materialidade dessas políticas inclui redução de recursos disponíveis para os serviços públicos, mudanças na estrutura administrativa e redistribuição de funções governamentais. Os efeitos incluem o impacto sobre as práticas gerenciais, a capacidade do Estado de fornecer serviços públicos e a forma como o poder estatal é distribuído e exercido.

*Quanto às conclusões/contribuições*, no artigo *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, Ball (2005) destaca “Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis” (p. 554). O aspecto *discurso* utilizado pelo autor refere-se ao processo de tomada de decisões e à avaliação dessas decisões, indicando que as ações, tanto individuais quanto coletivas, são constantemente selecionadas e avaliadas. Aponta o critério usado nas políticas para escolher e julgar ações, a saber, a contribuição dessas ações para a eficácia e eficiência da organização, sugerindo que o foco principal na escolha e avaliação das ações está em como elas impactam o desempenho da organização. A *interpretação do texto/tradução* ressalta que o desempenho organizacional é avaliado com base em métricas objetivas e quantificáveis.

Em relação às *facetas da política*, no que tange ao aspecto discursivo, Ball (2005) destaca a crescente tendência de escolher e julgar ações com base em seu impacto no desempenho organizacional, medido por resultados quantificáveis, sugerindo uma crítica sobre a ênfase na quantificação e na eficiência dentro das organizações. A linguagem implica uma valorização do desempenho organizacional e da objetividade nas avaliações. A interpretação envolve o entendimento de como o foco no desempenho mensurável influencia as decisões e avaliações dentro das organizações, cujas práticas gerenciais são vistas como centralizadas na eficiência e na eficácia, usando métricas quantificáveis para avaliar. Sugere que o foco no desempenho organizacional pode moldar a cultura dessas organizações e influenciar comportamentos, promovendo uma visão estreita do valor das ações com base exclusivamente em resultados quantificáveis. A tradução das políticas e práticas pode incluir a criação de sistemas de avaliação de desempenho, indicadores de resultados e processo de monitoramento contínuo. A materialidade dessas práticas pode incluir *software* (programas) para medição e análise de desempenho e treinamento em avaliação de resultados. Os efeitos impactam sobre o modo como os trabalhadores percebem suas ações e são motivados, possivelmente incentivando uma cultura de alta performance baseada em resultados mensuráveis.

### **3.5 Discussão com base nos artigos localizados**

Nesta subseção, apresento a *discussão* elaborada com base na *produção acadêmica pesquisada* por meio dos indexadores de periódicos científicos do Google Acadêmico e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), conforme Quadro 1. Assim, no A1, *Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995-2018)*, Jacomini, Nascimento e Stoco (2023) estudam as transformações decorrentes da introdução da gestão gerencial na educação paulista, no período que compreende os seis governos do PSDB. Utiliza as concepções de Estado integral e de hegemonia da ideologia das classes dominantes de Gramsci e a Teoria do Equilíbrio Pontuado (TEP) de True, Baumgartner e Jones (1993) como referencial teórico para embasar a análise.

Nessa perspectiva, o estudo examina a política educacional, os principais programas e projetos educacionais, de cada uma das seis gestões dos governos do PSDB e considera que o modelo de gestão adotado pela pasta da educação no estado de São Paulo, desde o primeiro mandato, está em conformidade com a escolha feita pelo, então

Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. No caso, segue a ordem internacional do sistema de produção capitalista, sendo que tal política foi fortemente impactada pelo gerencialismo, manifestou-se numa gestão voltada para os resultados, padronização curricular, incentivos ao aumento da produtividade e do controle do trabalho pedagógico.

Os autores Jacomini, Nascimento e Stoco, (2023) fazem a seguinte afirmação: “[...] a implementação da política educacional nas/pelas escolas não é resultado apenas de uma prática coercitiva por parte da sociedade política ou Estado em sentido restrito, mas também de uma prática persuasiva que busca a aprovação da opinião pública [...]” (p. 6). Evidenciam as resistências, os conflitos e a tensão entre a busca por melhorias na qualidade do ensino, a preservação da gestão democrática, a autonomia escolar. A política educacional paulista apresentou continuidades, descontinuidades, similitudes e diferenças ao longo dos seis mandatos do PSDB, alicerçados na lógica empresarial caracterizada pela centralização na elaboração e tomada de decisões (restrita a integrantes do governo e instituições privadas) e a descentralização no exercício das tarefas (delegadas às instâncias locais e às escolas). Concluem que, apesar de não ter como afirmar que ocorreu “uma linearidade na política educacional adotada pelo governo paulista nos 24 anos, [...], é possível afirmar que foram os pressupostos e princípios da NGP e do gerencialismo que orientaram os diferentes programas e projetos educacionais do período” (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023, p. 17).

No A2, *Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramento*, Batista e Pereira (2023) problematizam o papel do Estado no tocante à educação profissional diante do surgimento da agenda neoliberal, pós-crise do petróleo de 1970, baseada na acumulação flexível em oposição ao modelo fordista.

Os autores analisam as políticas de descentralização e centralização ao longo da história do setor educacional (demonstrando-se uma tendência para a centralização do poder decisório do Estado e a descentralização de encargos para outros setores da sociedade), bem como os movimentos de transição para a democracia brasileira. Traçam um panorama da história e dos desdobramentos da educação profissional pública no Estado de São Paulo, associado à expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Declaram: “[...] torna-se relevante refletir sobre os objetivos, as finalidades e o desenvolvimento dessas políticas e programas educacionais, bem como de seus reflexos na sociedade” (Batista; Pereira, 2023, 9).

Investigam, assim, a materialização e o impacto do Programa de Classes Descentralizadas em São Paulo, no contexto das reformas neoliberais da educação, que reduzem a educação profissional a um instrumento de desenvolvimento econômico, relacionado às metas do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE/MT), e cujo objetivo se apresenta como expansão da oferta de ensino técnico público de nível médio em áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos, com foco na oferta quantitativa em detrimento da qualidade do ensino profissional ofertado. Enfatizam a expansão significativa das matrículas na modalidade educação profissional, com prevalência de cursos de Gestão e Negócios, indicando a descentralização e flexibilização curricular como estratégias para enfrentar desafios econômicos e sociais, uma tendência em direção a cursos que demandam menos recursos às demandas tecnicistas e gerencialistas.

Os pesquisadores tratam das implicações da governamentalidade e do gerencialismo e questionam a eficácia do programa em responder às necessidades educacionais ao desconsiderar aspectos sociais, culturais e regionais e ao dar ênfase à eficiência, eficácia, produtividade e competitividade em detrimento de outras dimensões educacionais importantes, como a criatividade, liberdade, democracia e respeito à singularidade das subjetividades envolvidas no processo educativo e de governança. Discutem a sustentabilidade e impacto do programa na qualidade da educação profissional, revelando como a lógica neoliberal nas políticas públicas reduz a função do processo educacional ao desenvolvimento de aptidões economicamente relevantes. Assim, denunciando a ocorrência de oferta quantitativa privada em detrimento da qualidade do ensino profissional público e a instrumentalização das escolas para alcançar os objetivos das políticas públicas gerenciais em detrimento da formação para valores e atitudes, chegam à conclusão de que o processo educacional em torno da oferta de ensino técnico público no Estado de São Paulo alinha-se aos interesses econômicos do segmento privado, em detrimento da qualidade do ensino público.

No A3, *Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista*, Goulart, Jacomini e Ramos (2023) buscam compreender como os estudantes vivenciaram as ocupações das escolas estaduais paulistas em 2015 e qual o seu posicionamento a respeito das políticas educacionais, no que tange à qualidade do ensino, aos processos educativos e a influência da NGP junto ao estado de São Paulo entre 1995 e 2018. O estudo foi realizado a partir de análises documentais, bibliográficas e entrevistas com ex-estudantes envolvidos em ocupações escolares de 2015, contra a proposta de reorganização curricular em 2016. As

pesquisadoras destacam as críticas e expectativas dos estudantes no que concerne aos programas e projetos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), demonstrando que há um desencontro entre as políticas educacionais e suas expectativas, já que estes defendem uma educação que valorize a autonomia, a experiência coletiva e a democracia em oposição às tendências gerencialistas e à NGP.

No A4, *Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação*, Filho e Gonçalves (2023) examinam o papel do CONSED na articulação da logística operacional das políticas de formação continuada dos educadores no Brasil, e a influência do gerencialismo nessa formação, especialmente no contexto de *interpretação/tradução* da BNCC, instituída em 2018 e do NEM, instituído em 2017.

Nesse estudo, os autores utilizam a *Análise Textual Discursiva* (Moraes, 2003), para examinar os documentos publicados no *site* do CONSED e ressaltam a importância de “[...] destacar que a noção gerencialista compreende a necessidade da mitigação da participação do Estado nos processos de gerenciamento, administração, execução e até formulação e implementação de políticas públicas” (Filho; Gonçalves, 2023, p. 14), demonstrando a importância atribuída à análise de indicadores de resultados, obtidos por meio de avaliações em larga escala, que têm como princípio responsabilizar os docentes pelos resultados positivos ou negativos desses processos.

Os autores caracterizam: “[...] as orientações do CONSED, relacionadas à formação continuada de professores, como marcadas pelo gerencialismo que vem mundialmente permeando a implementação de políticas educacionais” (Filho; Gonçalves, 2023, p. 19).

No A5, *Políticas educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017)*, Antunes *et al.* (2021) apresentam um estudo sobre as políticas educacionais em Portugal, registrando “[...] tendências ambivalentes” (Antunes *et al.*, 2021, p. 1), marcadas pela racionalidade gerencial ou por princípios democráticos.

As autoras interpretam as políticas educacionais portuguesas, salientando que “[...] as formas de organização da rede, a administração e gestão escolar; os processos de avaliação institucional e de desempenho; as políticas de participação e, por fim, os elementos que apontam para a adoção de uma educação para a cidadania” (Antunes *et al.*, 2021, p. 5). Comunicam a existência de políticas de inclusão, de programas de combate ao abandono escolar precoce e de uma complexa relação de hibridismo entre influências

globais e contextos locais na definição das políticas educacionais portuguesas, revelando o papel do Estado nos processos de regulação e reforma das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, as pesquisadoras constatarem que ocorreu uma evolução nas práticas de avaliação no sistema educacional português durante os últimos anos – desde o surgimento dos exames nacionais dos anos 90 até a utilização de avaliações sistêmicas em grande escala, pelos dados do PISA e que as políticas educacionais vêm sendo impulsionadas por interesses e práticas do setor privado, cujo foco incide em eficiência e eficácia, com definição de metas baseadas em indicadores de resultados. Sustentam que há uma forte atuação do poder público em políticas de ampliação da educação e da formação de adultos, inclusive com financiamento público de escolas privadas, e em políticas de monitoramento, centradas nos resultados, tais como as baseadas nas avaliações externas.

Diante desse cenário, inferem que há uma preocupação no meio educacional acerca do declínio do projeto de desenvolvimento da democracia, no sentido de como a escola pode atuar para desenvolvê-la na educação básica, secundária e educação e formação de adultos, com foco na cidadania e convivência democrática. Considera-se que a atual configuração geopolítica atribui à educação um papel central diante das tendências mercadológicas que exigem o alinhamento econômico, político e social dos Estados-Nação, a estruturação de uma agenda que envolve processos globais ambivalentes, cujas dimensões apresentam-se ora democráticas, ora modernas e racionais.

No A6, *Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas*, Costa e Domingues (2021) expõem uma análise da abordagem científica adotada sobre a governança escolar publicada em periódicos classificados como A1 pela CAPES. A pesquisa aproxima-se de uma meta-análise, está inserida na “sociologia das organizações educativas” (Costa; Domingues, 2021, p. 1) e desenvolve um estudo sobre “[...] a literatura editada em português, de autores lusófonos e não lusófonos, quanto aos objetivos científicos, à natureza e orientação teórica, à composição dos quadros teóricos de análise, bem como à estratégia de investigação” (Costa; Domingues, 2021, p. 1). No estudo buscou-se artigos que incorporam os conceitos de governança, gerencialismo e/ou managerialismo. Os autores identificam, assim, 35 (trinta e cinco) artigos, sendo 09 (nove) de autores não lusófonos e 26 (vinte e seis) de autores lusófonos, dentre os quais trabalham com 18 (dezoito) artigos.

Os autores exploram as abordagens teóricas e metodológicas adotadas para investigar a governança na educação, percebendo uma predominância de estudos teóricos

em detrimento dos estudos empíricos. Observam uma tendência ao reducionismo teórico e abundância do uso de conceitos, tais como: “reificação [...], afinidade eletiva [...], neutralidade axiológica [...], *habitus* científico” (Costa; Domingues, 2021), para construir o sentido analítico sobre as reflexões e propor uma explicação sociológica. Chamam a atenção para a diversidade e assimetria dos conceitos distribuídos nos níveis de análise e “[...] a pouca importância concedida à revisão formal da literatura” (Costa; Domingues, 2021, p. 12), defendendo que há uma tendência ambivalente na abordagem teórica utilizada. Pontuam que se dá pouca importância ao método, o que segundo eles, essa falta de conformidade metodológica às práticas, dificulta “[...] a replicação objetiva das pesquisas realizadas noutros contextos sócio-organizacionais e reduzem a validação externa dos seus quadros teóricos e dos resultados” (Costa; Domingues, 2021, p. 14).

Costa e Domingues (2021) fazem críticas a literatura analisada e atribuem a ela uma tendência *macro-centrada e teórico-deduzida*, embasando-se nas concepções desenvolvidas por Bourdieu (1997) para analisar a prática científica. Defendem que a referida literatura reflete modelos teóricos reducionistas, baseados em inspirações funcionalistas e marxistas e sugerem uma reconceitualização do objeto de pesquisa e uma mudança na abordagem da investigação, de modo que inclua um maior foco nos níveis meso e micro que, segundo eles, são atualmente sub-representados na literatura sobre o tema. Afirmam assim que a adoção de uma postura mais crítica e uma mudança na abordagem metodológica pode levar a uma melhor compreensão e transformação da governança educacional.

No A7, *Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede*, Almeida (2020) tem como objetivo investigar as evidências empíricas de como as ações de diferentes níveis de uma mesma rede de ensino se organizam em torno da melhoria dos índices de desempenho na avaliação externa em larga escala. Fundamenta-se em um “[...] projeto de pesquisa que articulou três investigações paralelas sobre o uso das avaliações externas em larga escala por profissionais da educação de uma mesma rede de ensino, entre os anos de 2015 e 2017” (Almeida, 2020, p. 4). O estudo envolveu entrevista em profundidade com o secretário municipal de educação e de entrevista semiestruturada com os gestores e grupos focais de professores de escolas da mesma rede.

Inspirada em Bardin (1977), a pesquisadora transcreve os dados coletados nas entrevistas, analisa cada trabalho, separadamente, para apreender os temas abordados pelos participantes, definir os núcleos de conteúdos e organizar os temas e as categorias

empíricas, agrupando “[...] os dados a partir de uma descrição clara de seu conteúdo, formando blocos diferenciados e não sobrepostos de temáticas” (Almeida, 2020, p. 6). Chama a atenção para a ocorrência de uma crescente adoção da lógica gerencialista, sublinhando as políticas públicas de avaliação, como a avaliação externa em larga escala, por exemplo, cuja centralidade nos resultados obtidos influencia significativamente as ações e decisões pedagógicas, muitas vezes em detrimento de uma abordagem educacional mais abrangente e significativa. A autora alerta que a avaliação externa em larga escala vem induzindo fortemente o trabalho escolar após a instituição da BNCC. Aponta que os objetivos educacionais da rede de ensino acabam sendo instigados pelo foco nos resultados dessas avaliações, sinalizando a necessidade de repensar a forma como as avaliações externas são utilizadas nas políticas educacionais.

No A8, *O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação*, Oliveira e Peroni (2020) analisam as relações entre o público e o privado e a influência do gerencialismo na educação pública, especificamente através da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC/AL) e a Fundação Lemann – por meio do curso Gestão para Aprendizagem (GPA).

Oliveira e Peroni (2020) buscam compreender a relação entre o setor público e o setor privado na educação “[...] como projetos societários em disputa, tanto no Estado quanto na sociedade civil” (Oliveira; Peroni, 2020, p. 1) e as ações práticas do planejamento estratégico com a finalidade de institucionalizar o gerencialismo nas escolas da rede estadual alagoanas, como “parte do pressuposto neoliberal de que o público vai mal e o mercado tem que ser o padrão de qualidade” (Oliveira; Peroni, 2020, p. 2). Sobre as consequências dessa abordagem gerencialista para a democratização da educação, segundo as autoras, a oferta de políticas de formação docente e a criação de cursos como o GPA, que tem a participação da *Fundação Lemann* e faz parte do Programa Formar, são parte de estratégias do Estado gerencial que busca conformar o campo educacional de acordo com uma linguagem híbrida de valores pedagógicos e gerenciais.

As pesquisadoras registram que, nos documentos lidos, há ocorrência de linguagem híbrida e em conformidade com as técnicas de institucionalização do gerencialismo na educação. Essa linguagem busca padronizar, controlar e avaliar o trabalho docente, atribuindo relevância ao papel do gestor escolar como executor de políticas públicas que buscam aumentar os índices de eficiência e produtividade nas

escolas públicas, ao transferir do Estado para a comunidade escolar toda a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes, como se a escola fosse uma empresa no mercado competitivo, o que afeta negativamente a qualidade da educação, a democratização e o acesso aos direitos sociais. Pela análise do curso GPA, consideram que a lógica gerencialista está conduzindo a educação à perda de autonomia pedagógica e da participação coletiva na tomada de decisões nos processos educativos.

No A9, *A formulação do PDE-Escola no contexto do estado gerencial e os seus impactos na gestão escolar: uma análise de teses recentes*, Costa (2020) traz um levantamento sobre as teses recentes que abordam a “[...] formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) no contexto de penetração do gerencialismo nas políticas públicas educacionais [...]” (Costa, 2020, p. 4).

Costa (2020) realiza uma pesquisa no Catálogo de Teses da Capes sobre as produções entre 2013 e 2017 que analisam o PDE-Escola, com 1.189 resultados. Destes, realizou uma seleção conforme o interesse de sua pesquisa, resultando em 10 (dez) teses. Apresenta a contextualização histórica sobre a consolidação do gerencialismo e as mudanças que vêm ocorrendo na estruturação do Estado e da administração pública, dentre elas, aponta a realização das reformas de Estado e reformas da educação. Examina cada uma das teses quanto aos objetivos, as opções teóricas e os percursos metodológicos. Desafia a “[...] expandir as investigações acerca das políticas de descentralização de recursos federais para a escola pública [...], tendo em vista o aprofundamento dessa temática no campo das pesquisas em políticas educacionais” (Costa, 2020, p. 14).

No A10, *Educação básica e gestão da escola pública*, Falsarella (2019) trata das questões “[...] voltadas às políticas públicas educacionais, em especial no que tange à autonomia da escola, à formação docente e à gestão educacional” (Falsarella, 2019, p. 380). Faz um relato do contexto histórico-social em que a educação brasileira vem sendo reformulada a partir da instituição do estado liberal republicano, perceptível em trechos como: “[...] foram colocadas na escola pública [...] grandes esperanças de emancipação [...] a educação escolar não conseguiu garantir a todos o direito de aprender [...] é preciso ultrapassar os limites da vida escolar e considerar as relações sociais mais abrangentes” (p. 380-381). Cita o art. 206, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, (CF/1988), e os artigos 12, 13, 14 e 15 da LDB – Lei nº 9.394/1996, que dispõem sobre a autonomia escolar e traz algumas ponderações: “A autonomia da escola [...] é relativa. Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações e relativa significa que existem normas que definem os limites de nossas ações” (Falsarella, 2019, p. 382). Sendo

assim, a autonomia escolar não se dá por meio da formulação de dispositivos legais, mas é “algo a ser assumido conscientemente pela comunidade escolar” (p. 384).

Para a pesquisadora, é preciso dispor de um ambiente institucional que favoreça o desenvolvimento do trabalho coletivo e a formação continuada dos educadores, tendo em vista que “A formação do profissional da educação se dá em um continuum de desenvolvimento e aperfeiçoamento, que se inicia com o curso de formação inicial [...] e só termina com o encerramento da carreira” (p. 386). Além disso, o trabalho coletivo estimula a cooperação e a solidariedade e propicia relações mais flexíveis e menos autoritárias. Defende “No Brasil, não existe ainda uma ação integradora e solidária entre as esferas públicas, mas é fundamental que os educadores envolvidos com a educação pública continuem investindo na construção dessa relação, onde quer que atuem” (Falsarella, 2019, p. 390).

No A11, *Gerencialismo, internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil*, as autoras abordam os “[...] avanços denominados de privatização da política educacional na proposta de formação de professores que vem sendo implantada, recentemente, na educação pública do estado de Mato Grosso [...]” (Caetano; Costa, 2018, p. 253-254). As pesquisadoras afirmam que “A política educacional é parte constitutiva das mudanças que vêm ocorrendo na redefinição do papel do Estado, com base nas múltiplas relações com o contexto histórico, político e social” (p. 254). Para elas, fica evidente que “[...] as Organizações Sociais, a terceirização, as parcerias, vêm sendo implantadas na educação pública em vários estados brasileiros como é o caso recente dos estados de Goiás, Mato Grosso, Santa Catarina, Espírito Santo e Pará” (p. 257). Nesse contexto, institutos e fundações do terceiro setor vêm atuando no sentido de elaborar políticas e programas a serem implementados na educação básica brasileira e, com isso, “A internacionalização das redes educacionais avançam tornando-se cada vez mais globais [...] (Ball, 2014) como é o caso da Rede *Teach For All* que opera no Brasil com o nome de *Ensina Brasil* e recentemente firmou parceria com o estado do Mato Grosso” (Caetano; Costa, 2018, p. 258).

As autoras informam que o programa *Ensina Brasil* atua “[...] na seleção de jovens de diversas carreiras, formação inicial [...] de sala de aula e habilidades de liderança [...]; alocação por dois anos como professor [...] de escola pública [...]” (p. 264). Consideram que os procedimentos adotados nas contratações (terceirizadas) e na formação docente podem trazer consequências sobre o desenvolvimento do processo pedagógico, uma vez que o professor contratado pelo programa *Ensina Brasil* não necessita possuir

licenciatura. Como registram, “para ser um ‘Ensina’, é necessário ser um profissional comprometido, trabalhando em diferentes áreas e iniciativas, para que uma mudança sistêmica ocorra” (p. 264).

Informam, também, que o programa foi instituído no Mato Grosso, em 2017, por meio do “[...] Acordo de Cooperação nº 0367/2016 (10 de maio de 2016), firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e o ENSINA.BR, com vigência até 10 de maio de 2019” (Caetano; Costa, 2018, p. 264). Avaliam que a formação docente, da forma que está sendo desenvolvida pelo Programa Ensina Brasil, pode configurar-se apenas como uma estratégia utilizada para certificar e atrair profissionais de outras áreas para atuarem na educação como professores contratados, trabalhando em um sistema de rotatividade, sem estabelecer vínculo com a comunidade escolar, sem sindicalização e sem estabilidade. Advertem, então, que

Esse programa faz avançar o sistema de privatização da educação, [...]. Desqualifica e ‘desprofissionaliza’ o trabalho docente, defende o aligeiramento da formação, quando prioriza a formação continuada, [...] com um caráter eminentemente instrumental (Caetano; Costa, 2018, p. 267).

Caetano e Costa (2018) fazem algumas ponderações, dentre elas que as políticas educacionais vigentes no Brasil têm sido influenciadas pelas organizações não estatais (instituições privadas) que, fundamentadas em princípios mercadológicos, estabelecem parcerias e/ou terceirizam os recursos didático-pedagógicos e os serviços educacionais, repercutindo fortemente na gestão democrática da educação. Além disso, ponderam que “Na rede estadual de ensino de Mato Grosso, percebe-se a alteração no Sistema Estadual de Ensino, influenciada pela égide do novo gerencialismo, analisado a partir de políticas, estratégias e alterações na legislação governamental implementadas [...]” (p. 269).

No A12, *Trabalhadores em educação no governo de Pernambuco: por um diálogo ativo*, Cavalcanti (2018) estuda as dinâmicas entre a racionalidade sistêmica e a participação do SINTEPE nas políticas educacionais de Pernambuco entre 2010 e 2014. Utiliza-se da análise de conteúdo, de Bardin (1997), e da teoria da racionalidade comunicativa, de Jurgen Habermas (2018), para examinar o conteúdo das entrevistas semiestruturadas com representantes do SINTEPE e discernir o processo de construção das políticas educacionais do estado. Constata a prevalência da racionalidade sistêmica na construção da política educacional durante o período investigado. Explora a tensão entre as práticas gerenciais, que implicam na flexibilização, terceirização, precarização e mercantilização da educação, e a busca por uma educação democrática, ancorada na

participação cidadã e no diálogo ativo entre os trabalhadores da educação e o governo, na formulação de políticas educacionais inclusivas e eficazes. Sobre essa tensão, salienta que a autonomia da gestão se sobrepõe à da docência, cuja prática pedagógica vem sendo desenvolvida sob currículos pré-determinados, com entrega avaliada por desempenho. Declara que “O discurso da liberdade individual e o da competição estão a construir valores simbólicos de autonomia do sujeito por empreendedorismo e responsabilidade e sucesso nas decisões de gestão, como se proprietário fosse dos meios de produção” (Cavalcanti, 2018, p. 250).

Nesse sentido, constata-se que, devido à racionalidade sistêmica do modelo gerencial, os trabalhadores em educação tiveram pouco espaço para a participação efetiva nas tomadas de decisão sobre as políticas educacionais em Pernambuco e que a lógica gerencialista “[...] vem desmontando os direitos trabalhistas conquistados com a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT” (*Idem*).

Segundo a pesquisadora, os participantes da pesquisa, realizada junto ao SINTEPE, tecem críticas ao governo pela quebra de acordos firmados sobre espaços de diálogo e indicam que tais espaços se limitam à participação e discussão realizadas em congressos da categoria e em conferências de educação. Para ela, os depoimentos dos participantes deixam transparecer que a escuta é exercitada pelo governo com intencionalidades e rebatida em forma de denúncia pelo sindicato. Ela pondera: “O desenvolvimento da intersubjetividade com base na ação comunicativa é uma possibilidade de resposta na contramão do projeto hegemônico do mercado” (p. 257).

No A13, *Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras*, Carvalho *et al.* (2018) observam a intersecção entre práticas de cuidado tradicionalmente femininas e políticas gerencialistas na educação pública brasileira. Os pesquisadores tentam descobrir como a introdução de políticas gerencialistas na educação pública brasileira, desde o final dos anos 1990, estão sendo integrados ao trabalho docente, desafiando e redefinindo o sentido de cuidado. O artigo resulta de uma investigação feita a partir de entrevistas semiestruturadas e observações em escolas da rede públicas do estado de São Paulo. Os autores empreendem uma reflexão sobre as atuais configurações de gênero no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental, alegando que as novas formas de controle e gestão do trabalho dos professores podem ser entendidas como parte da expansão das políticas gerencialistas na educação, com a utilização de técnicas de envolvimento e participação dos professores, como as utilizadas nas empresas.

Analisa que esse processo tem colocado em questão o modelo de trabalho associado historicamente ao feminino, ao exigir dos/as docentes uma performance baseada não apenas na lógica gerencialista voltada para a eficiência, produtividade e prestação de contas aos consumidores, mas também em valores considerados relativos à masculinidade, voltados para a ascensão profissional e recompensa financeira. Constatam que, para desenvolver seu trabalho, as professoras empregam tempo livre e relações pessoais (como relata Renata – uma das participantes da pesquisa) a fim de conseguir materiais não fornecidos, porém necessários ao desenvolvimento dos projetos, notabilizando, assim, a presença de técnicas de envolvimento e participação como as utilizadas nas empresas.

Os autores depreendem que, apesar das mudanças, persistem referências à feminilidade, porém, ressignificadas dentro do contexto das novas políticas gerencialistas, que dão ênfase ao individualismo, à responsabilidade, à eficiência, à produtividade, dentre outras posturas ou práticas que tendem a constituir “[...] novas antigas relações de trabalho” (Carvalho *et al.*, 2018, p. 26).

No A14, *O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo*, Bello e Penna (2017) desenvolvem uma pesquisa sobre a função do coordenador pedagógico no contexto das políticas educacionais neoliberais em São Paulo. As referidas autoras apresentam uma discussão sobre as políticas educacionais que tiveram início nos anos 1990, mais especificamente as relacionadas à gestão pedagógica. Para tanto, procedem um levantamento em editais de concursos públicos para o provimento no cargo de coordenador pedagógico, entre 2006 e 2015, e recorrem às entrevistas semiestruturadas com coordenadores da rede. Tratam do papel do coordenador pedagógico nas escolas municipais de São Paulo, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e do Parecer CNE/CP Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, com a finalidade de revelar possíveis tendências no desenvolvimento de suas atribuições. Trabalham com as noções teóricas gerencialismo e performatividade, com base em Ball (2002, 2005), que citam diretamente no texto.

As pesquisadoras defendem que o gestor pedagógico ocupa um papel central junto às unidades escolares, na articulação das políticas educacionais, ações governamentais e nas relações internas e externas à escola. Isso faz com que valores gerencialistas persigam e permeiem suas funções, variando de acordo com as mudanças de governo, com ênfase

na sobrecarga de trabalho, nas tensões e disputas do cotidiano como principais dificuldades vivenciadas pelos gestores pedagógicos. Chamam a atenção para o fato de que, apesar de a função do coordenador pedagógico ter critérios dispostos nos editais estudados, “[...] o atendimento a essas funções depende das condições concretas e da subjetividade de cada sujeito que faz a releitura daquilo que lhe é imposto de formas diferentes, como sinalizado por Ball (1994)” (Bello; Penna, 2017, p. 83).

No A15, *Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente*, Ruffinelli (2017) busca o entendimento sobre o modo como as reformas educacionais neoliberais no Chile afetam a profissão docente. Embasa-se na noção de *gubernamentalidad* de Michel Foucault (2007), que concebe que a forma de governar centra-se no controle do comportamento dos sujeitos fazendo uso de uma abordagem voltada para o contexto histórico, social e político.

Ruffinelli (2017) evidencia que a *gubernabilidad* utiliza-se de tecnologias de governo com funcionalidade instrumental ou institucional, objetivando normalizar e controlar o comportamento dos sujeitos no exercício do poder. Busca discernir como as políticas educacionais impõem uma pedagogia ideologicamente neutra e higiênica e quais os impactos dessas políticas na autonomia, na identidade profissional dos professores e na qualidade da educação. Para Ruffinelli (2017), o cenário educacional global está sendo moldado por dois tipos de propostas de reformas: uma baseada em um currículo reflexivo e na qualificação dos professores e outra vinculada à governança escolar e à lógica de mercado.

No Chile, de acordo com a estudiosa, as políticas educacionais estão fundamentadas em princípios gerenciais, cuja formulação, interpretação e tradução, conscientemente articuladas, implicam a noção de profissionalização vinculada a incentivos individuais ou responsabilização por resultados; diminuição dos investimentos na formação profissional; redução da conexão dos professores à academia; atração de profissionais de outras áreas para a educação; incentivo da competitividade entre os pares, além de abdicar da histórica identidade docente mais ligada à ética do serviço público. Ela sustenta que, embora o discurso oficial baseado nos documentos que regem a docência, a saber, os *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras Pedagógicas* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011; 2012) e o *Marco para la Buena Enseñanza* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2008), ampare a profissionalização dos professores, mas na prática, as políticas gerencialistas promovem um descompromisso com a formação de professores como profissionais críticos, reflexivos e capazes de exercer a

autonomia profissional. A discussão vai tecendo, assim, forte crítica no tocante ao modo como os cursos de Magistério e Pedagogia são ofertados no Chile.

O estudo, então, denuncia que os professores são responsabilizados pelos resultados educacionais, sem levar em consideração que ocorre uma série de fatores que impactam na obtenção desses resultados, tais como: falta de critérios (processos seletivos) para a admissão dos candidatos (alunos dos cursos de graduação e formação) a exercer a profissão docente; não exigência de autorização ou credenciamento para o funcionamento das instituições; concessão de recursos públicos a essas instituições ou a permissão de investimentos do setor privado na educação; graduação e a formação para o exercício da docência de acordo com as condições permitidas pelo sistema educacional; ainda, submissão a um exame realizado apenas no final da graduação e formação.

Ruffinelli (2017) infere que as políticas públicas baseadas em princípios gerencialistas produzem a competição entre os pares, a meritocracia, a perda da autonomia no exercício da docência, a desprofissionalização dos professores e, conseqüentemente, a deterioração do sistema educacional. Acredita ser necessário repensar os processos de formação e as demandas reais da prática docente ancorados em decisões políticas reveladas e avaliadas por estudos e pesquisas realizados no campo educacional.

No A16, *O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade*, Leda e Ribeiro (2016) indagam como a adoção de modelos gerenciais nas IFES afeta o trabalho e a subjetividade dos docentes. Foi escrito a partir do projeto integrado de Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil (Leda; Ribeiro, 2016). Perscruta como as IFES foram afetadas após a reforma do Estado em 1995, com foco nas adversidades enfrentadas pelo corpo docente graças à aplicação do modelo gerencialista nas universidades. Para tanto, as autoras realizaram análises teóricas baseadas no materialismo histórico-dialético e entrevistas semiestruturadas com docentes das três IFES.

Para as pesquisadoras, algumas mudanças afetaram significativamente os serviços públicos e geraram um movimento reformista na administração. Leda e Ribeiro (2016) apontam que “Hoje, tudo se gerencia: a família, as relações amorosas, a sexualidade, os sentimentos, a inteligência, a educação, a saúde etc.” (Leda; Ribeiro, 2016, p. 100). Presumem que esse modelo de gestão captura a subjetividade docente, e uma vez seduzido(a) por um sentimento de pertencimento, apresenta-se subserviente aos princípios gerencialistas e passa a produzir mais. Questionam o fato de os projetos de

ensino, pesquisa e extensão, elaborações de planos de aula e atividades didáticas serem considerados atividades meramente burocráticas que na prática se tornam necessárias para a sobrevivência e continuidade do docente nas IFES. Alegam que essas atividades, somadas, desencadeiam um processo de captação da subjetividade do docente, induzindo os professores a defenderem e aplicarem os programas gerenciais para o que seria um benefício às instituições.

Diante dessa situação, presumem que os docentes das IFES vêm se sujeitando, progressivamente, às condições precárias de trabalho que o novo modelo de gestão impõe: em que o coletivo, a solidariedade, a empatia e a compreensão no que diz respeito à condição do outro acabam sendo colocados em segundo plano pela lógica empresarial produtivista. Pontuam como isso acaba acarretando ausência de estratégias de resistência coletivas que possam agir como instrumento de enfrentamento a essa lógica gerencialista, que desmobiliza a categoria e fragiliza a individualidade, causando danos à saúde física, mental e emocional dos docentes. Reiteram a necessidade de mudança nas práticas de gestão nas IFES, a fim de fortalecer os espaços de autonomia e de cooperação docente, que possam oportunizar a problematização e a produção de análises críticas às formas de controle subjetivas.

No A17, *Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor*, Heloani, Piolli e Silva (2015) afirmam que o estudo “[...] analisa as reformas educacionais, a adoção de práticas e políticas gerencialistas centradas em metas e indicadores e suas implicações no cotidiano laboral de escolas e universidades públicas” (Heloani; Piolli; Silva, 2015, p. 589).

Os autores procedem a análise de algumas metas prescritas no PNE (2014-2024), para desvelar seu alinhamento com os princípios gerencialistas e para apontar os efeitos dessas metas e princípios nas condições de trabalho, na saúde e subjetividade dos docentes das escolas públicas e universidades. Reforçam que a reforma do Estado e as reformas educacionais se apoiam no “[...] argumento de combate à burocracia, morosidade e ineficiência dos serviços no setor público” (p. 592), e que a proposta de melhoria da qualidade da educação está fundamentada em critérios gerencialistas. Alertam que os testes padronizados “[...] assumiram o poder de responsabilizar as escolas e profissionais e condição de único critério para avaliar o trabalho educacional” (p. 595).

O estudo revela o uso de metodologias que produzem uma “[...] autonomia controlada, responsabilização e culpabilização dos docentes” (p. 600), confirmando que o modelo gerencial tende a provocar o “individualismo, a competição, a concorrência,

atrelados a sentimentos de angústia, frustração e ressentimentos nas relações de trabalho” (p. 601) e que: “O cumprimento das metas estabelecidas nas escolas e programas de pós-graduação e a bonificação particularizada aos servidores [...] são similares aos existentes nas empresas, e produzem competitividade entre os pares” (p. 601-602).

Os pesquisadores fazem algumas considerações, dentre elas, a afirmação dos professores da Educação Básica de que ocorrem “[...] profundas desesperanças em relação às possibilidades de transformação da organização do trabalho nos sistemas educacionais” (p. 605) e ressaltam a declaração dos professores da Educação superior, considerando que “[...] expressam ressentimento pelo que genericamente denominam distanciamento ou perda da ‘função social’ da universidade” (*Idem*).

No A18, *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?*, Lima (2014) faz uma análise sobre as diferentes concepções de gestão democrática, desde práticas de autogoverno até a emergência de modelos gerencialistas que reduzem a participação democrática nas escolas.

Para Lima (2014 p. 1067), “[...] talvez seja difícil encontrar um ideal político-educativo mais pleno de significado democrático e com maior potência transformadora do que aquele que “[...] foi expresso através da categoria ‘gestão democrática das escolas’”. Segundo ele, as “Pesquisas realizadas ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão *democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão*” (p. 1071). Sob essa visão, a *eleição* configura-se na escolha dos responsáveis junto aos órgãos diretivos da escola; a *colegialidade* envolve o poder de decisão compartilhado entre os membros do órgão colegiado, que pode ou não ser presidido por uma pessoa; e a *participação na decisão* está conectada à democracia pela relevância na tomada de decisões. Essas três dimensões possibilitam a ocorrência de vários “[...] desdobramentos e aprofundamento” (p. 1073) da proposição teórico-metodológica de gestão democrática das escolas, a depender de como as políticas educacionais são interpretadas e implementadas nas escolas e do contexto histórico e social em que estão inseridas. Justifica que, no estudo ora apresentado, optou por fazer uso de apenas três concepções de gestão democrática das escolas, sendo a primeira: “Autogoverno democrático” (p. 1073), a segunda, “Estruturas e procedimentos democráticos” (p. 1074) e a terceira “Gestão irracional e déficit de liderança” (p. 1076).

O pesquisador comenta que a atuação dos atores escolares nas combinações possíveis no que tange “[...] à categoria ‘gestão democrática das escolas’, tem conhecido

situações de grande diversidade” (p. 1077) diante das reformas do Estado, que procuraram equacionar a qualidade, a responsabilização e a eficiência no atendimento dos serviços públicos e, de igual modo, na educação. Avalia que “A ascensão de uma pós-democracia nas escolas públicas [...] concede primazia ao mundo empresarial [...]” (p. 1079), intensificando a introdução de técnicas, de valores e da cultura gerencial nas escolas, uma tendência que implica em perder alguns elementos centrais da escola democrática. Em alguns casos, a gestão democrática das escolas é substituída pela pós-democracia gestonária, culminando “[...] em uma desvalorização, sem precedentes do pensamento pedagógico, da pesquisa educacional e dos saberes profissionais dos professores” (*Idem*). Realça, a possibilidade de encontrar múltiplos sinais deixados pela ascensão da pós-democracia gestonária no “[...] processo de reforma das escolas, das suas estruturas de governo das escolas e da organização do trabalho docente [...] justificando-se estudos [...] procurando obter respostas para a interrogação formulada no título [...]” (p. 1080).

No A19, intitulado *Gerencialismo*, Clarke e Newman (2012) avaliam a relevância do gerencialismo, de modo especial no Reino Unido, e sua função na expansão da NGP. Sinaliza que o gerencialismo e a gerencialização estão embricados no processo de formação do *estado gerencial*.

A pesquisa traz uma reflexão sobre como os programas de reforma e mudança cultural foram impulsionados por projetos governamentais político-econômicos que buscaram tanto incorporar os profissionais às funções de gestão corporativa quanto anular conflitos e dissensões no processo de hibridização profissional. Assim, reflete sobre as implicações do gerencialismo para a reforma dos sistemas educacionais. Reforça que, do ponto de vista ideológico, o gerencialismo: legitima direitos ao poder, especialmente o direito de gerir; organiza o conhecimento a respeito dos meios para atingir as metas organizacionais; articula proposições de como e do que gerir. Já a gerencialização, do ponto de vista dos procedimentos de mudança: estabelece a autoridade de gerir, utilizando recursos organizacionais para definir os termos nas relações internas e externas; também, cria formas de gerir e tipos de gestores.

Os pesquisadores realçam que a proposta de “[...] poder transformacional de gestão, e de gestores como sujeitos heroicos que podiam *transformar* organizações consideradas em *falência*” (Clarke; Newman, 2012, p. 361) foi utilizada para elaborar novas lógicas de governança, caracterizando o gerencialismo, a partir de uma concepção de dispersão de poder, “[...] como estratégia de reconstrução do estado” (p. 363). Fazem algumas avaliações sobre as consequências do gerencialismo na educação e ponderam

que “[...] o estado não abandonou completamente seu papel de governo nesta dispersão de poder. Ele estabeleceu as regras do jogo [...]” (p. 366), amparados no entendimento que a dispersão de poder disciplinou as relações internas e externas das instituições, exigindo dos agentes públicos uma atuação voltada para o interesse organizacional e centrada na prestação de contas ao consumidor.

Os autores fazem reflexões sobre a cultura organizacional, explorando as relações tensas entre poder burocrático, profissional e gerencial, e sobre como essas relações se sobrepõem, sugerindo que “[...] a dispersão de poder do estado para agentes gerenciais significou que – independente dos valores [e] compromissos destes agentes – as tensões entre diferentes ideologias, regimes e lógicas devem ser negociadas [...]” (p. 369, grafia dos autores). Discernem que a expansão do gerencialismo os preocupava quanto às repercussões que poderiam causar para os preceitos e lógicas públicas. Discutem as consequências da crise financeira de 2008 para o setor público, que passa a fazer uso de políticas de austeridade, trazendo no bojo o recuo na prestação de serviços públicos e a expansão da oferta de serviços de consultorias gerenciais e financeiras. Fazem as seguintes considerações:

[...] pensamos que existem três conjuntos de tendências que são particularmente significativas [...] Primeiro, [...] a capacidade do projeto neoliberal se renovar por crises e fracassos [...] segundo [...] o neoliberalismo [...] convive desconfortavelmente com processos políticos democráticos [...] terceiro [...] este campo do popular é atravessado por tendências muito diferentes e contraditórias (Clarke; Newman, 2012, p. 377-378).

No A20, *Políticas curriculares, Estado e regulação*, Hypolito (2010) trata das políticas curriculares sob a influência do neoliberalismo e da globalização, focando na padronização curricular e na mercantilização da educação.

Hypolito (2010) busca a compreensão sobre como as políticas curriculares educacionais adotadas pelo Estado, no contexto da globalização e do neoliberalismo, se inserem em uma racionalidade inspirada no gerencialismo, orientando as ações educativas com a finalidade de regular socialmente a educação. Nota que, a partir da submissão do currículo, do trabalho docente e da gestão escolar a essa lógica gerencial, o Estado produziu efeitos importantes no campo educacional, marcados pela padronização curricular, pela implantação de modelos de formação docente, pela subordinação da escola e da educação aos interesses mercadológicos e pela separação entre valores educacionais e técnicas de gestão. Sugere que as políticas regulatórias determinam, em grande medida, as identidades dos professores, tornando-as adequadas para

empreendimentos educacionais. Usa as “[...] três categorias: o mercado, a gerência e a performatividade, as [...] *tecnologias da reforma*” (Ball, 2008 *Apud* Hypolito, 2010, p. 1340) para examinar os efeitos da globalização e do gerencialismo na educação pública, reconhecendo que essas tecnologias impõem a formulação de políticas gerencialistas, apoiadas em sistemas de avaliação que, normalmente, são usados para padronizar o currículo, medir o desempenho dos professores e das escolas e orientar o trabalho docente.

Hypolito (2010) discorre sobre a atuação do mercado no campo educacional sobre dois aspectos: no primeiro, a lógica de mercado estabelecendo as bases para as reformas educacionais e para a inserção de princípios empresariais nas escolas; no segundo, as alianças entre governos neoliberais e os organismos internacionais e os seus investimentos financeiros na educação, sob a forma de créditos educativos, o que tem resultado em pressões para a introdução de mudanças no interior das escolas, como as intervenções no pedagógico, as parcerias e a terceirização. Frisa que as reformas econômicas têm impacto direto nas políticas educacionais e que, em virtude de o novo modelo de gestão pública estar embasado em princípios gerencialistas, as políticas curriculares são fortemente dominadas pela esfera econômica e pecam por serem pouco sensíveis às peculiaridades político-sociais locais, reduzindo os problemas da educação a problemas técnico-gerenciais e trazendo consequências como: a sobrecarga de trabalho, responsabilidades extras e prejuízos à saúde e ao bem-estar dos trabalhadores da educação. A respeito da performatividade, acentua a meritocracia e a responsabilização, utilizadas como métodos de regulação gerencial pelo Estado, tornando-se uma ameaça para a autonomia do corpo docente e para o planejamento político-pedagógico das escolas.

O pesquisador critica o discurso gerencialista que promete uma educação pública de qualidade, mas que, na prática, acaba introduzindo modelos de administração ineficientes para enfrentar os problemas escolares. Hypolito (2010) considera que as “[...] propostas analisadas estão em consonância com o modelo gerencialista de administração da educação, não somente no Brasil como em quase todos os países latino-americanos, bem como na maioria dos lugares do mundo em que o mercado alcança” (p. 1351).

No A21, *Professor: protagonista e obstáculo da reforma*, Evangelista e Shiroma (2007) trazem uma análise sobre a posição dos professores como agentes de mudança e como potenciais resistências à reforma educacional. As pesquisadoras valem-se do conceito de “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposto por Roger Dale” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 531), para lidar com as particularidades da

docência no Brasil, vinculadas às políticas implementadas nos países capitalistas, de modo especial com três grandes projetos patrocinados por agências internacionais:

O primeiro deles, *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PREALC* –, é patrocinado pela UNESCO [...] O segundo, *Plan de Cooperación – PC* –, resulta do *Cumbre Iberoamericana de Educación* e da *Conferencia Iberoamericana de Educación* e é patrocinado pela *Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI* –, tendo o apoio da OCDE [...] O terceiro, *Proyectos hemisféricos em educación – PHE* –, articula-se ao *Cumbre de las Américas*, é patrocinado pela Organização dos Estados Americanos – OEA – e conta com o apoio da UNESCO, da UNICEF, do Convênio Andrés Bello, do BIRD, do BM e da OEI [...] (Torres, 2004 *Apud* Evangelista; Shiroma, 2007, p. 535).

Evangelista e Shiroma (2007) percebem o entrelaçamento das agências citadas acima no que tange ao financiamento dos três projetos mencionados e no que se refere ao uso dos termos profissionalização e gestão. Ressaltam que “[...] a educação desponta como a principal protagonista, particularmente sob a forma de educação ao longo da vida (PREALC) ou de formação contínua (PC, PHE) [...]” (p.535). Segundo elas, “Para o PREALC, o que está em jogo é a *governabilidade* dos Estados e do planeta” (*Idem*). Salientam que o discurso gerencial nos projetos de reforma, nas políticas públicas e na “[...] *reconversão* profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 536). Tendo em mente que o gerencialismo se baseia em uma lógica racionalizadora, técnica e pragmática e que busca maior eficiência e eficácia, acreditam que, no caso do Brasil, a profissionalização visa reduzir o professor a um técnico instrumentalizado e despolitizado. Dedicam-se a desvelar a influência dos organismos internacionais na difusão das reformas gerencialistas, de cunho global, sobretudo por meio de políticas públicas que incentivam a privatização da educação. Analisam que “As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional” (p. 537).

As autoras ponderam que o processo de reforma tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da educação pública. Empreendem críticas aos projetos de reforma educacional que têm sido implementados com ênfase na gerencialização e profissionalização dos docentes sem levar em conta o papel político e pedagógico dos professores. Evangelista e Shiroma (2007) afirmam que “O desafio é sermos capazes de criar a capacidade coletiva [...],

capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento [...], capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais” (p. 539).

No A22, *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, que faz parte de um conjunto de reflexões críticas sobre as políticas educacionais atuais, Ball (2005) destaca que essas políticas usam a cultura do gerencialismo e do desempenho como tecnologias para gerir o ensino de forma a consolidar valores organizacionais ao desconsiderarem a identidade profissional do professor, tornando possível subordiná-lo a um projeto empresarial competitivo.

O autor põe em evidência as tensões e dualidades das relações criadas a partir das mudanças profundas provocadas pelas políticas educacionais gerencialistas, enfatizando a presença de dois discursos pedagógicos: o discurso do pós-profissionalismo (que compreende o profissional reformado ou pós-profissional, envolve a responsabilização por seu desempenho) e o discurso do profissionalismo (que compreende o profissional pré-reforma, autêntico). Segundo ele, o gerencialismo e a performatividade constituem-se em duas tecnologias que atuam como pilares da reforma educacional global. Para o autor, “O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (Ball, 2005, p. 545), atingindo profundamente a prática e a subjetividade do professor, ou seja, a docência deixa de ocupar um espaço em que os professores, com sua autonomia e identidade, decidem entre práticas e formas de ensino, para se transformar em um espaço subordinado à cultura do gerencialismo e à performatividade, que faz dos professores meros produtores/fornecedores de conhecimento, sem considerar as questões éticas e subjetivas que envolvem a profissão docente. “Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação” (p. 546). A reforma gerencial trouxe em seu bojo um novo léxico que se tornou parte do dia a dia de trabalho nas instituições públicas, como, por exemplo, avaliação por desempenho, registros, indicadores, classificação, comparação, metas, aperfeiçoamento, inspeção, prestação de contas, responsabilização, incentivos.

As tensões vivenciadas cotidianamente no serviço público, diante das novas exigências performativas, geram instabilidade emocional “[...] quase sempre causando estresse, doença e desgaste [...] Autenticidade e performatividade se chocam e se atritam” (p. 551). Assim, nesse contexto da reforma, há dois discursos que sobressaem no tocante ao profissional: “O primeiro compreende o ‘profissional reformado ou pós-profissional’ [...] Seu ‘profissionalismo’ é inerente à disposição e habilidade para se adaptar às necessidades e adversidades da política [...]” (p. 558). O segundo discurso, o subordinado,

“[...] ‘profissional autêntico’ [...] absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela” (Ball, 2005, p. 558).

Diante do quadro educacional apresentado, confirma a relevância do pesquisador e do analista para pensar em alternativas à lógica gerencialista, que possibilitem um ensino mais humanizado e que considere as especificidades do trabalho docente, para além desses discursos. Conclui: “Uma tarefa como essa deixa claro que a mudança tanto é muito difícil, quanto bastante viável” (Ball, 2005, p. 559).

Diante desse cenário, além do levantamento da produção acadêmica de dissertações, vinculadas ao PPGEdU/UFR, defendidas entre 2020 e 2024, e de artigos localizados no *site* do Google Acadêmico e da SciELO, publicados no Brasil entre 2005 e 2023, abordados nesta seção, é realizada também, na próxima seção, a análise das *facetas da política* a partir do DRC/MT (2018) e seu alinhamento com a BNCC (2017), e dos textos políticos do estado de Mato Grosso, postados no endereço eletrônico da SEDUC/MT, da SECOM/MT e do SINTEP/MT estabelecendo-se uma conexão com o disposto nos documentos educacionais estadual e nacional vigentes.

#### 4 FACETAS DA POLÍTICA E MARCAS GERENCIALISTAS NA EDUCAÇÃO MATO-GROSSENSE

Nesta seção problematizo algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, com o objetivo de discernir as lógicas gerencialistas que subjazem aos textos e tensionar alguns de seus efeitos. Nesse sentido, esta seção tenta responder, mais diretamente, os objetivos da pesquisa. Assim, proponho uma análise da política educacional mato-grossense, com ênfase nas facetas discursiva, interpretativa e material. A abordagem adotada compreende a política, enfático, não como um objeto ou processo fechado, acabado ou linear, mas como um processo em constante disputa e ressignificação, sendo produzida por sujeitos situados, tensionada por múltiplas racionalidades e institucionalizada em textos políticos, dinâmicos e contingentes, e no cotidiano nas escolas, secretarias e outras instancias da educação.

Importante reafirmar a política como um processo dinamizado para muitas direções, pois “Há múltiplas demandas contextuais, mais que isso, contingentes (Laclau, 1990), produzindo sentidos para as políticas” (Lopes, 2015, p. 448). Mesmo que o gerencialismo se caracterize como uma força que avança na tentativa de homogeneizar contextos, o que foi indicado na discussão das facetas da política a partir do que aponta a produção acadêmica sobre o tema nas políticas educacionais (seção 3 - O gerencialismo em discussão na produção acadêmica sobre a política educacional), a tradução impede que, contextualmente, a diferença desapareça. Também Santos (2022) pode ser retomada, aqui, para ponderar uma compreensão de política para além dos gabinetes e documentos oficiais. Ela defende que: “[...] nenhuma política será implementada por completo, pois todo texto está sujeito a interpretação/tradução de quem as lê, comunica ou tenta regular” (p. 107). Corroboro a afirmação de Santos (2022), pois entendo que a interpretação se constitui em uma dentre muitas possibilidades, cada uma delas sendo influenciada pela aceitação ou resistência, que se traduz em empenho, ou na falta de, para colocar em prática os ditos da política.

Para abordar as *facetas da política*, também retomo Ball, Maguire e Braun (2016), os quais defendem as *políticas como estratégias discursivas*, que atuam na produção de sentidos e na instituição da realidade, produzindo efeitos de poder e saber que orientam as práticas institucionais e profissionais no modo de intervir no mundo. A faceta discursiva diz respeito aos textos da política: seus enunciados, conceitos e sentidos mobilizados. Já a faceta interpretativa envolve as formas como os sujeitos e instituições

interpretam, traduzem e disputam os sentidos da política em seus contextos. E, por sua vez, a faceta material se refere às condições estruturais e operacionais que sustentam a instituição das políticas, incluindo recursos, normas, estruturas administrativas e dispositivos de controle.

Como se trata de uma discussão desenvolvida na forma de análise documental, para melhor organizar a disposição textual, subdividi esta seção em duas subseções. Na subseção 4.1 apresento as facetas da política por meio de uma abordagem do DRC/MT (2018), com o objetivo de identificar algumas marcas discursivas da racionalidade gerencial. Observo que, no texto do DRC/MT, ocorre um forte alinhamento com a BNCC (2017), mobilizando categorias como competências, habilidades e resultados de aprendizagem, e que a política curricular se constitui como um plano técnico, voltado à mensuração do desempenho, reforçando a cultura da performatividade e do controle por resultados.

Na subseção 4.2, apresento a análise de discursos institucionais por meio da articulação de alguns textos postados no *site* da SEDUC/MT, da SECOM/MT e do SINTEP/MT, com o disposto na legislação estadual e nacional vigentes. São analisados discursos oficiais, utilizando-se da noção de facetas da política. Os excertos selecionados destacam a disputa entre diferentes interpretações da política, observando como os discursos se desdobram em estruturas e dispositivos que ressaltam as marcas gerencialistas, lógicas em curso e efeitos. Compõem as análises leis, programas de monitoramento, plataformas digitais e mecanismos de avaliação institucional. Considero que a política se materializa por meio de instrumentos que promovem controle, hierarquização e responsabilização, especialmente no que tange ao trabalho docente e à gestão escolar.

#### **4.1 Facetas da política a partir do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT (2018)**

Nesta subseção abordo as *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016) em alguns fragmentos do texto do DRC/MT (2018), destacando seu alinhamento com a BNCC (2017). A abordagem adotada justifica-se pelo entendimento de que as reflexões acerca das *facetas da política* se constituem em ferramentas teóricas que possibilitam problematizar as marcas gerencialistas, discernir as lógicas e tensionar alguns de seus efeitos.

Nessa perspectiva, desenvolve-se o estudo sobre os sentidos do trecho do texto DRC/MT (2018) – Concepções para a Educação Básica. Infere-se, pela linguagem utilizada na construção discursiva, que o texto reforça o caráter normativo e padronizador do DRC/MT (2018), uma vez que ele servirá de subsídio para a *reelaboração* dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, no sentido de que a produção desses textos se faça em conformidade com a BNCC (2017).

As concepções para a Educação Básica apresentadas neste documento respaldam a construção do Documento de Referência para Mato Grosso. Com base nele, as escolas da rede pública estadual, assim como instituições de ensino de outras redes que dele fizerem uso, subsidiarão a reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, a fim de adequá-los ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) (Mato Grosso, 2018, p. 3).

A interpretação do referido texto expressa uma lógica que busca legitimar as políticas educacionais, fundamentada na centralidade da BNCC (2017). A construção discursiva enfatiza essa centralidade e controle sobre os currículos. O alinhamento da reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) ao DRC/MT (2018) e à BNCC (2017) aponta um processo orientado pela normatização e pela uniformização curricular, refletindo uma perda de autonomia pedagógica das unidades escolares. A materialização dessas políticas educacionais demanda uma reestruturação institucional significativa, que envolve desde profissionais docentes e técnicos, materiais didáticos e pedagógicos até estrutura física adequada, e tudo isso requer investimentos financeiros.

A abordagem utilizada em outro fragmento do texto DRC/MT (2018) – Concepções para a Educação Básica, tenta conciliar a centralização das políticas educacionais a um discurso que apresenta o *currículo em ação* como resultado de *decisões democráticas e participativas*, visando promover a articulação entre o currículo nacional – BNCC (2017) e o currículo estadual – DRC/MT (2018).

Nessa perspectiva, a BNCC, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Aula têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que possibilitam a adequação das proposições da BNCC à realidade local, como também ao contexto e às características dos estudantes. Elas resultam do envolvimento e participação dos diversos atores envolvidos no processo, entre eles o sistema de ensino, as diversas redes, os professores, as famílias e a comunidade, [...] (Mato Grosso, 2018, p. 6).

Nessa perspectiva, a interpretação sugere um esforço empenhado na construção discursiva no sentido de tentar conciliar a *adequação das proposições da BNCC à realidade local*. Entretanto, apesar desse esforço, é possível depreender que ocorre um tensionamento entre as diretrizes curriculares nacionais e a autonomia das unidades escolares estaduais, mais especificamente, no que tange a *assegurar as aprendizagens essenciais*, tendo em vista que, o que pode ser essencial em âmbito nacional, pode não corresponder às necessidades das comunidades locais. Além disso, a materialização das políticas educacionais que visam *assegurar as aprendizagens essenciais* passa pela reelaboração dos PPPs e pelos Planos de Aula, e isso demanda um *conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação*, e que tendem a assumir contornos institucionais locais.

O DRC/MT (2018) – Ensino Fundamental – Anos Finais indica que os responsáveis pela elaboração do referido documento partem da ideia de que o currículo de Mato Grosso deve estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), buscando incorporar esses princípios para orientar a formação dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A construção discursiva mobiliza a centralidade da BNCC na organização do currículo, tomando-a como referência normativa para todo o território nacional. Expressões como *precisa estar atenta e preconizados pela BNCC*, produzem a ideia de obrigatoriedade e alinhamento ao padrão nacional.

A elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, parte do princípio de que a continuidade da Educação Básica na última etapa do Ensino Fundamental precisa estar atenta aos pontos direcionadores à organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Comum Curricular (BNCC), entre eles, Desenvolvimento Integral, Aprendizagem Ativa e Progressão de Aprendizagem (Mato Grosso, 2018, p. 5).

A linguagem legitima a política por meio de conceitos que circulam nos documentos oficiais contemporâneos ao fazer referência *aos pontos direcionadores e mencionar, entre eles, Desenvolvimento Integral, Aprendizagem Ativa e Progressão de Aprendizagem*, reforçando a autoridade da BNCC ao difundir conceitos-chave. O discurso normativo pode gerar disputas e tensionamentos devido aos interesses dos sujeitos envolvidos. A interpretação envolve o modo como os sujeitos atribuem sentido ao disposto nesses documentos. Os profissionais da educação, que atuam nessa modalidade e etapa da educação básica, tendem a interpretar esses princípios em consonância com sua prática pedagógica. Assim, a interpretação pode variar de acordo com a negociação, resistência ou aceitação, entre os sentidos estabelecidos pela BNCC,

o contexto mato-grossense, a realidade de cada unidade escolar e os interesses em jogo. A materialidade envolve tecnologia, formação dos professores, materiais didáticos, tempo pedagógico e infraestrutura adequadas e que ofereçam suporte aos educadores com base nessas orientações. Os efeitos podem incidir sobre os lucros para o setor privado, os gastos para o setor público, a valorização ou precarização do trabalho dos profissionais da educação e a adequação do ambiente escolar às necessidades dos estudantes.

A passagem do DRC/MT (2018) – Ensino Fundamental – Anos Finais, busca enfatizar a *necessidade urgente de oferecer ensino de qualidade nas escolas de todas as redes do território mato-grossense*. Esse discurso visa difundir a ideia de que o estado de Mato Grosso é um estado que prima por um *ensino de qualidade*. Além disso, a ênfase de que *merecem respeito as pessoas que buscam a escola para iniciar e ou prosseguir sua trajetória escolar*, caracteriza-se como uma justificativa para que o estado *invista* o que for necessário para que seja oferecido um *ensino de qualidade*. Esse discurso busca justificar-se também pela importância da escolaridade tanto em relação às demandas profissionais e econômicas quanto culturais e sociais. A passagem *demandas contemporâneas*, reporta às exigências que o mundo globalizado tem introduzido nos diversos setores da atuação humana.

Oferecer ensino de qualidade nas escolas de todas as redes do território mato-grossense é uma necessidade urgente: merecem respeito as pessoas que buscam a escola para iniciar e ou prosseguir sua trajetória escolar, galgando um nível de escolaridade cada vez maior, a fim de aumentar suas chances de inserção, não só no mercado de trabalho, com as demandas contemporâneas, mas, também, na cultura e na própria sociedade (Mato Grosso, 2018, p. 5).

Uma possível interpretação discursiva, pela linguagem utilizada na elaboração do texto do DRC/MT (2018), refere-se ao vínculo entre educação, cidadania e inclusão social, apontando para a necessidade de crescimento pessoal e profissional. A dimensão material aponta para a operacionalização de políticas públicas que oportunizem ao Estado *oferecer ensino de qualidade nas escolas de todas as redes do território mato-grossense*. Mas isso requer investimentos no setor educacional público, dentre eles, em recursos didáticos e pedagógicos, na adequação da rede física, na capacitação dos profissionais da educação e no desenvolvimento de políticas que incentivem o ingresso e favoreçam o sucesso e a permanência do estudante na escola. E aqui tem entrado o setor privado, com seu conhecimento, tecnologia, consultoria, assessoria, material estruturado, capacitação, dentre outros. E o Estado? Ah, o Estado entra com o financiamento das obras públicas, com a aquisição do material didático-pedagógico necessário, com a capacitação

profissional etc. Afinal, o Estado está investido em *ensino de qualidade* pois *merecem respeito as pessoas que buscam a escola para iniciar e ou prosseguir sua trajetória escolar*.

No trecho do DRC/MT (2018) – Ensino Fundamental – Anos Finais, a articulação discursiva envolve o modo como a política está sendo apresentada por meio de noções e linguagens legitimadoras. A escola é definida como *lócus de aprendizagem contínua*. Apresentada como um *ambiente de ensino e pesquisa na produção do conhecimento*. Expressões como *competências e habilidades* e *diversidade de estratégia* estão diretamente ligadas ao vocabulário da BNCC (2017) e das políticas curriculares atuais. Assim, a construção discursiva apresenta uma imagem de escola inovadora, ativa e orientada para resultados.

[...] a escola é entendida como *lócus de aprendizagem contínua*, propiciando um ambiente de ensino e pesquisa na produção do conhecimento. Contextualizando, deve se levar em conta as *competências e habilidades* construídas no processo educativo, sendo utilizada uma *diversidade de estratégias* a serem aplicadas para atenderem a um determinado objetivo (Mato Grosso, 2018, p. 285).

Desse modo, a interpretação varia de acordo com o sentido atribuído pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, em consonância com seus interesses, valores, experiências e com a realidade instituída no ambiente escolar, podendo reforçar ou gerar disputas e tensionamentos entre os discursos dos diversos atores. Para o setor privado, a expressão *lócus de aprendizagem contínua* pode significar uma oportunidade de negócio, com a venda de cursos online por exemplo; para a equipe gestora, a mesma expressão pode ser entendida como a necessidade de formação continuada para os professores; para os docentes a expressão *diversidade de estratégias* pode ter o significado de necessidade de adotar metodologias variadas; já os estudantes, por sua vez, podem interpretar a *diversidade de estratégias* como uma mudança na rotina escolar. Nesse sentido, essas disputas discursivas podem gerar resistência ou aceitação em relação ao discurso oficial. A materialidade envolve as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo, tais como, investimento em novas tecnologias, em cursos de formação continuada, na aquisição de material didático-pedagógico, na adequação da infraestrutura, dentre outros. Os efeitos variam de acordo com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para o setor privado, os efeitos incidem sobre a possibilidade de lucro; para os gestores podem significar gastos relacionados à inovação pedagógica e à adequação da estrutura física da escola; para os professores, podem ser compreendidos como pressão

para que sejam utilizadas estratégias diversificadas; e para os estudantes os efeitos podem incidir sobre a participação e o engajamento nas atividades desenvolvidas.

Nessa perspectiva, no mundo globalizado atual, as fronteiras nacionais, em especial no que tange à educação, estão cada vez menos definidas, como adverte Ball (2014). Mudanças significativas vêm ocorrendo na forma como as políticas educacionais são concebidas, interpretadas e traduzidas. Conseqüentemente, em vez de serem vistas como responsabilidade primordial do Estado, elas se tornaram uma questão que envolve interesses comerciais – uma oportunidade de negócios. Já o Estado torna-se um facilitador da entrada do setor privado nos mais diversos órgãos e instituições que fazem parte do setor público.

Nesse sentido, a lógica empresarial dessa nova gestão pública transforma a educação em um mercado competitivo, com produtos, clientes, metas e retorno de investimento, cujas práticas de privatização, pacotes padronizados, parcerias público-privadas e intervenções de consultorias empresariais se tornam comuns, e se aproximam do estabelecido no Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A transição para uma cultura gerencial competitiva é interpretada sob diversos aspectos pelos sujeitos políticos no setor público. Para gestores, isso pode representar uma mudança necessária, uma oportunidade de modernização e melhoria dos serviços, uma vez que o ideário da eficiência faz a defesa da modernização das instituições. Para os servidores públicos, isso pode significar a perda de autonomia e o aumento da pressão por resultados. Para o estudante, como sujeito envolvido nessa racionalidade, a concorrência se torna norma universal, provocando-o a assumir-se como empreendedor de si, sem que isso represente a sua inserção no mercado ou no mundo do trabalho com seguridade social e condições dignas de vida. Essa disputa/tensão nas interpretações aponta para uma recepção e/ou relação multifacetada das políticas, pois a lógica gerencialista pode ser recebida com resistência ou aceitação, ou ainda com ambas, dependendo do contexto, das condições materiais (como os recursos financeiros alocados e a infraestrutura disponível), e dos interesses em jogo.

A crescente influência do setor privado na formulação, interpretação e tradução das políticas e na instituição das subjetividades reflete os interesses corporativos de

organismos internacionais, como o BM, a OCDE e outras entidades, que promovem agendas educacionais padronizadas.

Assim, a lógica neoliberal não é apenas econômica, mas também uma forma de governamentalidade que penetra o Estado, influencia as percepções sobre o valor da educação e impõe aos servidores e gestores uma mentalidade de performance e de adaptabilidade, produzindo sujeitos empreendedores, individualizados, competitivos e que, pressionados por desempenho, passam a ser cumpridores de metas e a instituir o capital humano, devendo maximizar sua empregabilidade e produtividade. O neoliberalismo desloca o poder decisório para redes de governança transnacionais e privadas na definição de normas. Essa substituição da soberania nacional/estatal por agendas transnacionais, envolvendo empresas, ONGs e organismos internacionais, como a OCDE, o BM e fundações privadas, remetem ao modelo de governança híbrida, apontada por Dardot e Laval (2016). Desse modo, o Estado não desaparece, mas assume um novo papel, via governança híbrida, nesse novo modelo gerencial pró-mercado, papel este de autorregulação.

Sob este prisma, o Estado neoliberal dissolve os canais tradicionais de conflito social e despolutiza o debate, impactando na democracia e na luta de classes, pois os agentes públicos, tidos como egoístas, justificam o controle e os incentivos gerenciais – as bonificações ou punições – impondo que tudo seja submetido à lógica da eficiência ou, em outras palavras, o neoliberalismo tecnocratiza a ação pública e impõe consensos gerenciais: todos devem concordar com a eficiência. Nesse sentido, a reforma da administração pública, com base nos métodos privados, institui o gerencialismo como uma forma de governo e de subjetivação, mais do que uma simples doutrina econômica, como uma racionalidade política e forma de vida.

Também se constitui a hegemonia de uma educação instrumental por meio dessas orientações, acima discutidas, e das quais destaco significantes privilegiados na política, como: *BNCC, DRC-MT, aprendizagens essenciais, adequação à BNCC, competências, habilidades e ensino de qualidade*. De acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 406), termos articulados, como esses, podem ser pensados como a demarcação de “[...] um imaginário sócio-político que busca hegemonizar certos discursos”. A insistente repetição desses termos como aspectos que estão exigindo a atenção das escolas permite pensar como o discurso produz efeitos de *verdade* (Lopes; Macedo, 2011), estabelecendo o que é valorizado e recompensado, além de sugerir que eles (esses termos) compõem as teorias mais avançadas, modernas, da educação. Entretanto, qualquer exame mais crítico pode

explicar que eles são parte de um imaginário tecnicista com mais de cem anos de existência e muito combatido.

É importante dizer, ainda, que essa hegemonia em muito se impõe, porque há uma aposta na formação de um sujeito pela fixação de conhecimentos e padrões de aprendizagem e desempenhos, que seriam correspondentes. Essa fantasia de plenitude (Oliveira, 2024) é difícil de ser rompida ou problematizada, ainda mais quando as lógicas políticas são globais, fazendo parecer que seguimos os países mais avançados para construir a qualidade que falta na educação brasileira. De acordo com Hypolito (2010), conforme apresentei na revisão dos artigos (seção 3), a regulação nas políticas de Estado e a dimensão global que elas têm alcançado levam a acreditar que políticas como a BNCC e o DRC-MT são as melhores soluções para a educação, mas, elas acabam oferecendo mais do mesmo (Oliveira, 2024) e são parte do problema que buscam combater (Borges; Lopes, 2021).

Diante das análises realizadas acima e buscando seguir com a discussão, foram escolhidos alguns textos, dentre os postados no *site* da SEDUC/MT, da SECOM/MT e do SINTEP/MT, para problematizar algumas das marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, visando discernir as lógicas gerencialistas e tensionar alguns de seus efeitos.

#### **4.2 Marcas gerencialistas na educação em Mato Grosso, lógicas e efeitos**

Nesta subseção, utilizo a noção de *facetas da política* (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 30, 67) na abordagem de alguns fragmentos de textos, dentre os postados no *site* da SEDUC/MT, da SECOM/MT e do SINTEP/MT, os quais articulo ao disposto no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso - PEE/MT (2021), ao PNE (2014) - prorrogado até 31/12/2025, na CF/1988, na LDB – Lei nº 9.394/1996, na Lei Complementar – LC nº 50, de 1º de outubro de 1988, à Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, e à Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, para problematizar as marcas gerencialistas, discernir as lógicas e tensionar alguns de seus efeitos na política educacional de Mato Grosso.

Nessa lógica, no texto informativo intitulado *Governo lança projeto Educação para melhorar índices educacionais até 2032*, publicado em 07 de abril de 2022, no *site* da SEDUC/MT, Rui Matos (2022) relata o lançamento do projeto Educação 10 anos, pelo governador Mauro Mendes e o secretário de Estado de Educação, Alan Porto, no dia 07 de abril de 2022, no Palácio Paiaguás, em Cuiabá. O lançamento do projeto indica uma

iniciativa governamental formal e planejada para atingir os objetivos educacionais propostos pelo Estado. Sugere uma abordagem coordenada e estratégica, integrando diferentes ações para alcançar melhorias significativas nos índices educacionais. Define como meta o prazo para o aprimoramento da educação no estado.

O governador Mauro Mendes e o secretário de Estado de Educação, Alan Porto, lançaram nesta quinta-feira (07/04), no Palácio Paiaguás, em Cuiabá, o projeto 'EduCAÇÃO 10 anos', que tem como objetivo alinhar questões estratégicas com ações e projetos desenvolvidos para melhorar os índices educacionais de Mato Grosso até 2032 (Matos, 2022).

Rui Matos (2022) utiliza-se da articulação discursiva para apontar o alinhamento estratégico envolvendo *ações e projetos* a serem desenvolvidos com a finalidade de possibilitar a melhoria na qualidade da educação de Mato Grosso. A interpretação do relato de Matos (2022), sobre o lançamento do projeto *EduCAÇÃO 10 anos*, feito pelo governador do estado de Mato Grosso, indica a existência de um planejamento, cujas ações são consideradas essenciais, para enfrentar os desafios educacionais e possibilitar a elevação dos índices do ensino de Mato Grosso. A materialidade do projeto envolve a mobilização de recursos e o desenvolvimento de ações, visando melhorar os índices educacionais, como a alocação de recursos financeiros, humanos e materiais para alcançar as metas estabelecidas. Essas *ações e projetos* produzem como efeito a acentuação da lógica privatista, mercadológica, gerencialista, pois significar a educação por meio de índices, reduzindo sua finalidade a alcance de desempenhos tem como efeito transformá-la numa prática contábil, para a qual importam mais os números que o que as pessoas se tornam.

Matos (2022) cita as metas que fazem parte do projeto *EduCAÇÃO 10 anos*, enfatizando o compromisso da SEDUC/MT, de melhorar os índices educacionais no estado. O autor relata as metas para os índices de alfabetização, também a meta para reduzir drasticamente a taxa de abandono no Ensino Médio, sugerindo um esforço para manter mais alunos na escola e uma tentativa de assegurar que completem a educação básica. Expressa a intenção do representante da SEDUC/MT de ter 100% de todas as crianças em idade escolar matriculadas no Ensino Fundamental, refletindo um compromisso com a universalização da educação.

O projeto consolida o compromisso da Seduc em colocar Mato Grosso na 10ª posição do IDEB em 2026 e, em 2032, na 5ª posição. As metas para os índices de alfabetização são de 96% em 2026 e de 97% em 2032. A taxa de abandono no Ensino Médio, que era de 10% em 2019, tem a

meta de saltar para 2% em 2026. No Ensino Fundamental, a intenção é ter 100% de todas as crianças em idade escolar matriculadas. (Matos, 2022).

Matos (2022) utiliza-se de uma abordagem discursiva que enfatiza o compromisso da SEDUC/MT com metas que visam melhorar os índices educacionais, sugerindo que o sucesso educacional está vinculado às metas mensuráveis. É possível interpretar que, segundo aponta Rui Matos (2022), a definição de metas é crucial para orientar ações educacionais estratégicas. Entretanto, para o cumprimento de tais metas, faz-se necessário a mobilização de recursos financeiros humanos e materiais, além do desenvolvimento e execução de políticas e programas específicos para alcançar os objetivos estabelecidos. As *consequências ou efeitos* dessa política na e para a educação, para os educadores, educandos e analistas políticos, se constituem em resultados nefastos e que se instituem por meio da primazia ao atendimento das exigências do mercado em detrimento dos interesses pedagógicos e dos estudantes.

A declaração de Gelson Menegatti, transcrita no segmento abaixo, apresenta a ideia de que os indicadores de resultados na educação são essenciais para avaliar o desempenho educacional, sugerindo uma ênfase na mensuração e monitoramento dos resultados para orientar as políticas e ações educacionais.

Sobre os indicadores de resultados, considerados como ferramentas fundamentais para medir o desempenho das mais diversas áreas da educação, o presidente do Conselho Estadual de Educação, Gelson Menegatti, disse que o governo está dando uma esperança para a sociedade mato-grossense (Matos, 2022).

A utilização de indicadores de desempenho, pelo governo, tida como dispositivo fundamental, nos diversos setores da educação é vista pelo presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), Gerson Menegatti, como um sinal positivo para a sociedade. Como se pode perceber, a abordagem discursiva enfatiza a importância dos indicadores de desempenho como ferramentas essenciais para medir e melhorar a qualidade da educação, legitimando o uso desses indicadores como uma prática necessária e sugerindo que a mensuração e o monitoramento dos resultados são cruciais para a eficácia das políticas educacionais.

A declaração de que os indicadores trazem esperança para a sociedade pode ser interpretada como uma visão positiva do papel desses instrumentos, sugerindo que a sociedade acredita que esses indicadores de desempenho realmente avaliam o sucesso do processo educativo, e por isso são eficientes para orientar ações educacionais – o que gera

expectativas positivas para a sociedade. Mas a materialidade dessas metas envolve a estruturação do sistema de ensino, para que possa orientar as decisões políticas e ações educativas. Nesse cenário, entra o setor privado com suas ferramentas tecnológicas e seu conhecimento. Os efeitos implicam investimentos em sistemas de informação e em recursos humanos que disponham de profissionais capacitados para interpretar e utilizar esses dados de maneira eficaz.

Vale destacar que os indicadores apontados no texto de Matos (2022) – que como já mencionado, relata o lançamento do projeto *Educação 10 anos*, no dia 07 de abril de 2022, no Palácio Paiaguás, em Cuiabá – estão em consonância com o disposto no Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que, nos termos do seu artigo 1º, estabelece a criação do Programa *Educação 10 anos*, em conformidade com os parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas do PEE, e que, nos termos do seu artigo 2º, incisos I, II e III, estabelece os indicadores que deverão ser acompanhados para monitorar o desenvolvimento da educação no estado de Mato Grosso.

Importa salientar que o PEE, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 – Edição Extra, nos termos do seu artigo 2º, estabelece que, são diretrizes do PNE – aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 – que da mesma forma, presidem o PEE, e nos termos do inciso VI, estabelece a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

Isso posto, cabe problematizar/tensionar se a SEDUC/MT está levando em consideração o disposto no Art. 2º, inciso VI, do PEE, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 – Edição Extra? Ou se está apenas levando em consideração o disposto Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, e os termos do seu artigo 1º, em conformidade com os parâmetros previstos no Anexo I, definidos com base nas metas do PEE (2021), e nos termos do seu artigo 2º, incisos I, II e III?

O texto postado no *site* da SECOM/MT<sup>8</sup>, no dia 20 de outubro de 2023, intitulado *Governo e empresários se unem para levar educação no Estado ao 'top 5' do País*, aborda a intervenção da iniciativa privada na educação por meio de consultorias e parcerias com o governo estadual trazendo, em seu bojo, reformas que alteram significativamente a estrutura do sistema de ensino e a gestão da educação pública estadual.

---

<sup>8</sup> Todas as citações relativas à SECOM/MT foram extraídas do texto disponível em: [Governo e empresários se unem para levar educação no Estado ao 'top 5' do País - mt.gov.br - Site \(cge.mt.gov.br\)](https://www.mt.gov.br/governo-e-empresarios-se-unem-para-levar-educacao-no-estado-ao-top-5-do-pais).

Em 2021, o grupo de empresários Mato Grosso em Evolução contratou a consultoria Falconi para um diagnóstico sobre a educação no Estado. A descoberta foi meio óbvia – faltava aos alunos a proficiência, ou seja, aprenderem os conteúdos de suas séries -, mas o movimento foi além. Em parceria com o governo estadual, estruturaram uma ampla reforma no sistema de ensino que estabeleceu a meta de colocar a educação do Estado do Mato Grosso como uma das cinco melhores do País, num prazo de dez anos (SECOM/MT, 2023).

Tais consultorias e parcerias não se limitam a diagnosticar o problema, mas estabelecem metas e estipulam o prazo para resolver as deficiências educacionais identificadas visando melhorar a qualidade do ensino. A linguagem empregada na construção discursiva sobre a contratação da consultoria e a subsequente parceria para reformar o sistema de ensino sugere uma proatividade e colaboração para resolver os problemas educacionais. Também possibilita uma interpretação que aponta para o modo como as políticas educacionais são articuladas, uma vez que, a partir do diagnóstico da consultoria Falconi, o setor público se une em parceria com o setor privado para implementar as reformas educacionais. A efetivação dessas políticas pode envolver a mobilização e recursos e a introdução de mudanças curriculares, treinamento de professores, novas metodologias de ensino, uso de materiais estruturados e tecnologias digitais, além de adequações na infraestrutura escolar.

Diante desse cenário, cabe, aqui, aprofundar um pouco mais o questionamento/tensionamento e perguntar: as mudanças que vêm ocorrendo na educação, a partir da reforma no sistema de ensino e mencionadas no excerto acima, estão realmente conseguindo melhorar a educação do Estado de Mato Grosso? E mais, que lugar a gestão democrática, mencionada no Art. 2º, inciso VI, do PEE, aprovado pela Lei nº 11.422, de 14 de junho de 2021 – Edição Extra, ocupa no cenário da política educacional mato-grossense que, segundo o excerto acima, relativo ao texto postado no *site* da SECOM/MT, no dia 20 de outubro de 2023, intitulado Governo e empresários se unem para levar educação no Estado ao ‘top 5’ do País, começou a ser projetada quando o grupo de empresários Mato Grosso em Evolução, também em 2021, contratou a consultoria Falconi para um diagnóstico sobre a educação no Estado, e posteriormente estabeleceu parceria com o governo estadual?

O segmento abaixo, retirado do mesmo texto, relata o estabelecimento de 30 políticas públicas e afirma que o sistema estruturado foi a primeira delas. A ênfase no sistema estruturado de ensino tenta sugerir a importância atribuída à criação de uma estrutura integrada que propicie uma intervenção pedagógica sistematicamente

organizada. A utilização de uma plataforma digital indica um movimento em direção à integração da tecnologia no processo educativo. A política de formação de professores aponta para a importância atribuída à *formação de professores*, no sentido de atuarem utilizando essa ferramenta digital. A avaliação permanente dos alunos sugere a introdução de mecanismos contínuos de monitoramento e avaliação de desempenho dos alunos. Mas e quanto à assessoria pedagógica e de gestão? Qual a real função dessa assessoria pedagógica e de gestão?

A partir daí, foram estabelecidas 30 políticas públicas, sendo a primeira delas o sistema estruturado de ensino. Formado por uma plataforma digital conectado ao material didático, ele abriga também formação de professores, avaliação permanente dos alunos e assessoria pedagógica e de gestão (SECOM/MT, 2023).

Pode-se supor, pela forma como o aspecto discursivo foi instituído, que há uma ênfase na necessidade de modernização do sistema educacional por meio da utilização de ferramentas tecnológicas. Uma interpretação possível é que foi oferecido aos professores uma espécie de *treinamento* para que ele atue como mediador entre o sistema estruturado de ensino e os estudantes. Outra possível interpretação é que ao professor coube fazer uso da *plataforma digital* (SECOM/MT, 2023) e de seus diversos aparatos, substituindo o seu planejamento pedagógico pelo uso do *sistema estruturado de ensino* (SECOM/MT, 2023), mencionado no texto. Todavia, essa substituição trouxe como consequência a necessidade de adequação do sistema de ensino, e aí entraram as empresas privadas com seus recursos materiais, tecnológicos, metodológicos e assessorias – com todos os seus produtos – seu novo nicho de mercado.

Nessa perspectiva, a primeira das políticas públicas estabelecidas – o sistema estruturado de ensino – vem sendo ampla e intensamente instituída no estado desde 2024. Mas, e quanto à Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e, em seu Art. 1º, § único, inciso III, estabelece o princípio da autonomia das unidades escolares nas dimensões pedagógica, administrativa e gestão financeira, nos termos dessa Lei e das demais em vigência? E quanto ao fato de essa lei determinar, nos termos do seu Art. 5º, § único, que cabe à escola, de acordo com sua identidade e a identidade de sua comunidade, articular o PPP com o PNE e o PEE, nos termos estabelecidos na LDB e na Lei Complementar – LC nº 50, de 1º de outubro de 1998, de tal modo, que se assegure a autonomia do professor na atividade docente?

Será que a SEDUC/MT está considerando os princípios citados no Art. 1º, § único, inciso III, e no Art. 5º, § único, ambos da Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, já que a referida lei foi publicada ainda antes de iniciar o ano letivo de 2024? Diante do exposto, vale destacar que os questionamentos feitos, acima, têm a função de motivar o leitor a refletir acerca da política educacional que vem sendo formulada, interpretada e traduzida no estado. Tais questionamentos se configuram, assim, como uma estratégia discursiva, uma retórica utilizada para problematizar algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional mato-grossense, para discernir as lógicas gerencialistas e tensionar alguns de seus efeitos.

No mesmo texto, publicado no site da SECOM/MT, em 20 de outubro de 2023, o relator cita Henrique Paim, ex-ministro da Educação e diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE), cujo relato aponta que o Brasil conseguiu desenvolver sistemas para monitorar os índices de desenvolvimento dos estudantes. Mas, segundo Henrique Paim, apesar dos avanços, o país enfrenta dificuldades em traduzir essas informações em ações concretas e eficazes na gestão pedagógica, impedindo melhorias nos indicadores educacionais. Paim menciona que um novo projeto inédito está sendo implantado pela FGV DGPE, sugerindo que estão sendo desenvolvidas novas iniciativas ou abordagens para enfrentar os desafios identificados.

‘O Brasil avançou muito no processo que permite acompanhar o aprendizado de forma global, mas não consegue usar essas informações para fazer a gestão pedagógica e melhorar os indicadores’ afirma Henrique Paim, ex-ministro da Educação e diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE), que está implantando o projeto inédito (SECOM/MT, 2023).

A linguagem utilizada, na construção discursiva de Henrique Paim, demonstra que o ex-ministro da Educação atribui uma ênfase ao sucesso da coleta de dados educacionais mas faz uma espécie de ressalva, apontando para as dificuldades em utilizar esses dados no sentido de elevar os índices educacionais. Desse modo, pode-se supor que ele visa promover a ideia de que é preciso fazer alguma coisa para resolver esse problema. E nesse sentido é possível interpretar a afirmação de Henrique Paim como uma análise feita por ele em relação aos avanços e desafios acerca da coleta e utilização dos dados mensurados pelos índices, que aponta para a necessidade de uma transformação nas práticas de gestão pedagógica para que os dados educacionais possam ser utilizados de modo mais eficaz. Paim sugere que, embora os dados estejam disponíveis, há uma lacuna significativa na

capacidade do sistema educacional de utilizá-los para promover melhorias concretas, refletindo uma compreensão de que a coleta de dados por si só não é suficiente sem uma gestão pedagógica eficaz – ou seja além de suas ferramentas tecnológicas é preciso dispor também de seu conhecimento sobre gestão pedagógica.

Ele propõe, também, capacitação dos profissionais – eis aqui mais um nicho de mercado. Desse modo, a materialidade dessa política educacional, incide em implantar o projeto inédito pela FGV DGPE, que implica mudanças práticas na forma como os dados educacionais são utilizados para, e no modo de gestão pedagógica. Os efeitos apontam para a mobilização de recursos e a aplicação de novas tecnologias e abordagens no setor público educacional, com a finalidade de melhorar a utilização dos dados educacionais e, assim, os indicadores de desempenho, atingindo as metas estipuladas.

Paim arremata seu entendimento, com a seguinte afirmação: ‘A ideia aqui é concentrar no que é mais importante – a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores – e deixar a gestão dos equipamentos, como a reforma do telhado, o jardim da escola, o ar condicionado, a carga do Estado’ (SECOM/MT, 2023). Esse fragmento sugere uma estratégia de gestão educacional/escolar com a intervenção da iniciativa privada, que priorize a aprendizagem dos estudantes e a formação dos professores, enquanto a responsabilidade pela manutenção dos equipamentos e com a gestão da infraestrutura escolares ficam a cargo do Estado. Ou seja, o Estado arca com os gastos, cabendo-lhe disponibilizar recursos para que o setor privado entre em cena e possibilite a *tão sonhada* educação de qualidade. A linguagem utilizada na construção discursiva destaca a priorização na *aprendizagem dos alunos e na formação dos professores* (SECOM/MT, 2023) e até aqui tudo bem, é isso que a comunidade escolar realmente espera. Mas essa dimensão discursiva pode ser interpretada de outra forma, como por exemplo, na promoção da ideia de que as escolas, ou melhor *business partners* (parceiras de negócios), devem focar em sua atividade essencial, que para o setor privado passa a ser a principal oportunidade de negócio.

Nessa ótica, pode-se interpretar a construção discursiva como que sugerindo uma divisão de responsabilidade entre as escolas – que agora passam a representar o setor privado, uma vez que são vistas como parceiras – e o Estado, para oportunizar a eficácia e eficiência na gestão escolar/educacional, permitindo que os educadores se concentrem em aspectos pedagógicos e envolvendo uma visão de que a separação entre as funções e atribuições pode melhorar a qualidade da educação. Aqui cabe problematizar/tensionar as consequências ou efeitos que essa ideologia traz sobre o sistema educacional público.

Configura-se, isso, em uma possibilidade de treinar os educadores para operarem com as novas ferramentas tecnológicas e capacitá-los a gerenciar os indicadores de resultados para atuarem em prol de um desenvolvimento educacional estruturado, sendo o tempo e os recursos humanos dedicados a alimentar sistemas educacionais eficientes? A materialidade implica na alocação de recursos estaduais para a manutenção de infraestruturas escolares, enquanto os recursos pedagógicos e o tempo dos educadores seriam direcionados para a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores e demais profissionais da educação.

O excerto abaixo corrobora a transformação na abordagem da gestão educacional mato-grossense, indicando a introdução de uma nova ferramenta de diagnóstico e planejamento. Cita Nadine Moreira Botelho, secretária adjunta de gestão educacional de Mato Grosso, e seu comentário sobre a importância de uma nova ferramenta como uma ‘bússola de trabalho’ para o poder público, vista como um guia essencial para direcionar o trabalho na área educacional, indicando sua importância estratégica. Ela menciona que anteriormente não havia um planejamento de melhoria nem um estudo técnico que identificasse as deficiências na aprendizagem ou os gargalos e dificuldades enfrentados pela secretaria, revelando uma lacuna significativa na gestão educacional. Destaca que a ferramenta permitiu identificar as áreas problemáticas específicas e os desafios enfrentados pela secretaria, fornecendo dados concretos para a intervenção e a priorização na efetividade da aprendizagem dos alunos. Aponta também que, enquanto isso, ocorre o desenvolvimento de vários processos simultâneos que visam outras melhorias.

Para o poder público, a ferramenta se tornou uma bússola de trabalho. ‘Nunca havíamos tido um planejamento de melhoria, nem um estudo técnico que apontasse a deficiência da aprendizagem ou mostrasse para nós, da secretaria, onde estavam nosso gargalo e nossas dificuldades’, diz Nadine Moreira Botelho, secretária adjunta de gestão educacional de Mato Grosso. ‘Nossa prioridade é a efetividade da aprendizagem do aluno e, em paralelo, temos vários processos que buscam outras melhorias’ (SECOM/MT, 2023).

A linguagem empregada na dimensão discursiva pela então secretária adjunta de gestão educacional de Mato Grosso, Nadine Moreira Botelho, destaca a importância da introdução de ferramentas de monitoramento e planejamento estratégico na educação, que já eram utilizadas pelo setor privado, trazendo modernização e eficiência para a gestão educacional pública. Assim, uma possível interpretação seria o reconhecimento da ferramenta como essencial para a identificação de problemas educacionais específicos e para o planejamento de intervenções estratégicas, e conseqüentemente uma mudança na

abordagem administrativa e pedagógica da rede estadual de ensino. Mudança essa que envolve além da coleta de dados, uma análise detalhada das deficiências, e a partir dessa análise, um planejamento com metas que visam ações estratégicas. Os efeitos dessa nova abordagem podem recair sobre os resultados das intervenções, que se tornam mais focadas e possibilitam melhorias nos índices educacionais.

Na passagem do texto da SECOM/MT (2023), abaixo transcrita, a diretora da escola Ulisses Cuiabano, em Cuiabá, Aline de Andrade e Silva menciona como era a missa antigamente, estabelece uma analogia entre a missa de hoje em dia e uma festa, sugerindo que ocorreram mudanças significativas nas práticas religiosas mas que na educação a mudança dos métodos pedagógicos empregados em sala de aula encontra forte resistência do professor.

A maior resistência, porém, esteve dentro das salas de aula e veio tanto de professores quanto dos próprios alunos. ‘Costumo dizer que educação é o maior espaço de resistência à transformação’, diz Aline de Andrade e Silva, diretora da escola Ulisses Cuiabano, que tem 860 alunos, em Cuiabá. ‘No tempo da minha avó, a missa era em latim e o padre rezava de costas. Hoje a missa é uma festa, mas o professor quer continuar dando aula do mesmo jeito’ (SECOM/MT, 2023).

A abordagem discursiva, utilizada pela diretora da escola Ulisses Cuiabano, em Cuiabá, Aline de Andrade e Silva, aponta a ocorrência de resistência à transformação no campo educacional, com ênfase na tendência de manter métodos tradicionais e na dificuldade de adaptação às mudanças, sugerindo que tais mudanças são necessárias para a melhoria do setor educacional público. Em relação à interpretação pode-se inferir que essa resistência se constitui numa barreira cultural e institucional que dificulta a adoção de novas metodologias de ensino. Nesse sentido, a materialidade se manifesta na continuidade do uso de métodos de ensino tradicionais, apesar dos discursos que apoiam novas metodologias. Os efeitos da resistência à mudança trazem consequências para a tradução de novas práticas, limitando a efetividade das reformas educacionais e a adoção de novas metodologias de ensino. Essa é uma interpretação que responsabiliza diretamente o professor pelos resultados ruins na educação.

O texto *Educadores retomam as ruas para denunciar a precarização da educação na rede estadual de MT*, escrito por Riechelmann (2024), e publicado em 15 de julho de 2024, no *site* do SINTEP/MT, destaca uma mobilização dos educadores da rede estadual de ensino de Mato Grosso, organizada pelo SINTEP/MT, com o objetivo de protestar contra o que eles consideram descaso e desvalorização dos profissionais da educação pública por parte do governo estadual liderado por Mauro Mendes, caracterizado como

privatista. O fragmento do texto, abaixo, expressa uma crítica direta ao tratamento dado pelo governo à carreira dos profissionais da educação, que é insuficiente em termos de valorização profissional, remuneração e condições de trabalho. A menção ao governo de Mauro Mendes como privatista expressa uma oposição à política de gestão educacional adotada pelo governo, que, de acordo com os educadores, favorece práticas gerenciais que priorizam a privatização e o mercado em detrimento da valorização do serviço público, especialmente na educação. O Acampamento da Resistência, organizado em frente a um centro comercial de Cuiabá (Shopping Pantanal), tem um caráter simbólico, uma vez que o local foi escolhido devido à alta visibilidade para demonstrar resistência às políticas governamentais e chamar a atenção não só das autoridades, mas também da população em geral.

A partir de hoje, 15 de julho, educadores da rede estadual convocados pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT) se reunirão no Acampamento da Resistência, montado na praça do TRT, em frente ao Shopping Pantanal, em Cuiabá. A mobilização fará o alerta social ao descaso com a carreira dos profissionais da educação pública estadual, marcado pelo descaso e desvalorização do governo privatista de Mauro Mendes (Riechelmann, 2024).

Em relação à linguagem empregada no trecho acima, nota-se que a construção discursiva utilizada pelo representante do SINTEP/MT, tem como foco a resistência e a denúncia de um suposto *descaso* do governo estadual em relação à carreira dos profissionais da educação pública de Mato Grosso. Esse discurso se constrói em oposição à política governamental de Mauro Mendes, apontando para o descontentamento com a gestão estadual, caracterizada pelos representantes dos trabalhadores em ensino público, como *privatista*. Isso sugere que o sindicato vê as ações do governo como orientadas por uma lógica neoliberal, que prioriza o setor privado em detrimento dos interesses dos servidores públicos estaduais, enfraquecendo a carreira e os direitos dos trabalhadores da educação.

Ao nomear o governo como *privatista*, a linguagem empregada na dimensão discursiva, utilizada pelo representante do SINTEP/MT, busca mobilizar o apoio público para apoiar a causa e fortalecer a coletividade, posicionando a luta dos profissionais da educação como parte de uma resistência contra um modelo de gestão que estaria desvalorizando sua profissão, prejudicando o sistema público de ensino e a qualidade da educação mato-grossense. Uma interpretação possível é que, para os representantes dos profissionais da educação, a mobilização representa uma resposta coletiva ao que eles

percebem como desvalorização da carreira e precarização das condições de trabalho. A linguagem empregada reforça uma visão de que o governo estadual está fazendo uso de políticas que enfraquecem o setor público, e favorecem a lógica de mercado. A mobilização também pode ser interpretada como uma tentativa de sensibilizar a sociedade para os impactos das políticas gerencialistas na qualidade da educação pública. O local do acampamento sugere que os sindicalistas estão buscando visibilidade social e tentando criar uma narrativa de resistência que dialogue diretamente com a comunidade.

Por outro lado, na ótica dos gestores públicos, essa mobilização pode ser interpretada como uma tentativa de pressionar o governo, em um contexto de restrição orçamentária, austeridade fiscal e ajustes administrativos, para o qual as políticas de privatização podem ser defendidas como uma forma de otimizar a eficiência da gestão pública. Quanto à materialidade, ela aponta para a situação enfrentada pelos profissionais da educação, como baixos salários, ausência de valorização da carreira e precarização do trabalho. Situação essa que incentiva a mobilização desses profissionais, formando a base das reivindicações que podem ser vistas como consequências das políticas do governo estadual.

O Acampamento da Resistência também se configura como ação material concreta, na medida em que ocupa um espaço público com o objetivo de chamar a atenção para os problemas enfrentados pelos educadores. Essa mobilização, além de apontar para a insatisfação em relação a atual gestão estadual, apresenta-se como uma tentativa dos sindicalistas de impactar a opinião pública, com a finalidade de pressionar o governo estadual a mudar os rumos das políticas educacionais. O fragmento abaixo, do mesmo texto que trata da mobilização dos profissionais da educação, convocada pelo SINTEP/MT, para se reunirem no *Acampamento da Resistência* (Riechelmann, 2024), montado em frente ao Shopping Pantanal, em Cuiabá-MT, destaca um movimento a favor dos empresários que se instalou no governo de Mato Grosso, especialmente a partir de 2019, no Palácio Paiaguás, sede do governo, e na SEDUC/MT. Esse movimento tem intensificado práticas de gestão típicas do setor privado ao serviço público, incluindo a forma como os servidores, em particular os profissionais da educação, são recompensados pelo cumprimento de metas mensuráveis por meio dos índices.

Riechelmann (2024) utiliza as expressões *gratificação por resultados e comissão paga* sugerindo que a remuneração dos servidores está sendo atrelada ao desempenho, de modo similar à prática comum no comércio, em que os funcionários recebem comissões por vendas realizadas. Nesse cenário, a proposta de valorização dos educadores estaria

vinculada ao alcance de metas ou resultados específicos, como forma de incentivo financeiro, desvelando uma lógica gerencialista. Isso aponta para uma tentativa de aplicar uma estratégia de produtividade e eficiência do setor privado ao setor público, algo que, segundo Roseli Riechelmann (2024), não tem sido visto com bons olhos pelos profissionais da educação, pois pode desconsiderar as especificidades do trabalho educacional e do serviço público em geral.

Desde 2019, um movimento pró-empresarial e contrário ao serviço público e aos servidores se instalou no Palácio Paiaguás e na Secretaria de Estado de Educação. As políticas desenvolvidas, desde então, priorizam práticas empresariais. Com isso medidas como a gratificação por resultados, similar à comissão paga pelo comércio aos seus funcionários, por venda realizada, tem sido apresentada como proposta de valorização dos educadores (Riechelmann, 2024).

A linguagem utilizada na abordagem discursiva aponta para a incorporação de valores empresariais ao contexto educacional, revelando um cenário que prioriza a eficiência e a produtividade, semelhante ao que ocorre no setor privado. A expressão *movimento pró-empresarial*, utilizada por Riechelmann (2024), aponta para uma reconfiguração do modo como o papel dos educadores e do serviço público é descrito, deslocando o foco para resultados mensuráveis e recompensas baseadas em performance. Os diferentes atores envolvidos no campo educacional, como sindicalistas, professores, técnicos e apoio administrativo educacional, podem interpretar essa política como uma ameaça a sua identidade profissional, uma vez que a *gratificação por resultados* pode ser percebida como uma mercantilização de sua função, ignorando aspectos específicos do trabalho educacional. Ao passo que os gestores podem interpretar essa política como uma oportunidade de alinhar o desempenho das unidades escolares às metas de produtividade, visando maior controle e eficiência.

A materialização da política de *gratificação por resultados*, mencionada por Riechelmann (2024), envolve a criação de novos sistemas de avaliação e monitoramento de desempenho e a alocação de recursos financeiros para pagar as gratificações. Essa política transforma as condições de trabalho dos educadores, introduzindo incentivos financeiros baseados em metas, o que pode alterar a dinâmica das escolas, com foco crescente em resultados mensuráveis, influenciando a dinâmica das escolas, a qualidade da educação e a gestão do setor público, que vem sendo, paulatinamente, alterada, passando de uma gestão democrática para uma gestão gerencial.

Na passagem a seguir, do mesmo texto, a autora critica as políticas educacionais do governo de Mauro Mendes, citando a *precarização salarial* (Riechelmann, 2024). Ela

ponta para a questão salarial como parte de uma política de desvalorização e precarização do trabalho docente no processo educacional, e a retirada da *liberdade de cátedra*, como estratégia que diminui a autonomia dos professores em conduzir suas aulas e planejar os conteúdos a serem trabalhados e impõe práticas pedagógicas padronizadas, focadas em treinamento de conteúdo para atender às demandas de avaliações e resultados. Considera que isso vai sugerindo uma educação mecânica, que visa cumprir metas e estatísticas, reduzindo o espaço para que os professores exerçam sua função de forma criativa, crítica e de acordo com as necessidades dos estudantes. Além disso, Riechelmann (2024) utiliza-se da expressão *maquia resultados educacionais*, para denunciar a manipulação de resultados educacionais, com foco em avaliações padronizadas e resultados mensuráveis, ao invés de considerar a qualidade real da educação voltada para o aprendizado dos estudantes. Denuncia, também, a aprovação de estudantes que não frequentaram às aulas, analisando que essa prática pode ser uma tentativa de inflar artificialmente os índices de aprovação, além de se configurar como um desrespeito à autonomia docente, ao desconsiderar as avaliações formativas desenvolvidas pelos próprios professores no decorrer do ano letivo. Nas palavras da autora,

Além da precarização salarial, o governo Mauro Mendes desenvolve uma política que maquia resultados educacionais, ao mesmo tempo que retira dos professores a liberdade de cátedra. O pacote de serviços educacionais traz para a sala de aula uma política de treinamento do conteúdo, com foco em avaliações e resultados. Em 2023 o governo aprovou até mesmo estudantes que sequer frequentavam as aulas, passando por cima das orientações dos professores (Riechelmann, 2024).

No plano discursivo, o texto expõe uma narrativa de resistência contra a política educacional que é apresentada como gerencialista, voltada para produção de resultados quantitativos. A linguagem empregada na construção discursiva enfatiza a manipulação de resultados pelo governo, critica o foco em números e metas, sugerindo que seriam utilizados para construir uma imagem de sucesso educacional e ocultar a realidade da sala de aula. Ao mesmo tempo, denuncia a perda de autonomia docente, que subjuga os professores à política que prima por índices e metas. Uma interpretação, sob a ótica dos educadores e de seus representantes sindicais, em relação à política do governo estadual, é a de que essa política visa minimizar a importância da atuação pedagógica do professor e impor um modelo de ensino desenvolvido por meio de um sistema estruturado, com base em avaliações padronizadas e controle pedagógico e administrativo externo. Para os gestores do governo, essa política pode ser vista como uma forma de racionalizar e medir

o desempenho educacional de maneira mais eficiente, justificando ações com base em indicadores de desempenho. Quanto à materialidade dessa lógica gerencialista na política educacional estadual, ela se efetiva na redução do reconhecimento profissional dos educadores, na limitação na autonomia docente, na imposição de um currículo focado em treinamento para avaliações externas que desconsideram as avaliações feitas pelos professores e privilegia resultados estatísticos que trazem como consequência a diminuição da qualidade do ensino público estadual.

O fragmento abaixo, retirado do texto intitulado *Câmara debate desafios de implementar a valorização dos profissionais da educação*, publicado no site do SINTEP/MT, no dia 24 de setembro de 2024, enfatiza a importância da valorização dos profissionais da educação como um todo, desde as merendeiras até os diretores das escolas, como sendo um fator essencial para assegurar a qualidade da educação.

Da merendeira aos diretores de escola, a valorização dos profissionais da educação foi destacada como fator determinante para a garantia da educação de qualidade. Na última quinta-feira (20), a Câmara dos Deputados promoveu uma audiência pública para tratar os desafios de regulamentar e implementar a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que estabelece as diretrizes para valorização dos profissionais da educação escolar básica (CNTE/SINTEP/MT, 2024).

A linguagem empregada na articulação discursiva indica o reconhecimento de que uma educação de qualidade é fruto do trabalho de todos os profissionais da educação envolvidos no ambiente escolar, uma vez que cada profissional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do processo educativo e, sem esses profissionais da educação, não seria possível a realização do trabalho do professor. A menção à audiência pública na Câmara dos Deputados revela que, embora a Lei nº 14.817 já tenha sido aprovada em 16 de janeiro de 2024, ainda há desafios a serem superados para sua regulamentação e utilização, ou seja, o debate atual aponta para uma tentativa de envolver a sociedade e os diferentes atores políticos na discussão sobre o valor dos profissionais da educação, indicando uma luta discursiva para elevar o *status* (condição) desses trabalhadores. Isso porque está focado em como regulamentar, interpretar e traduzir as diretrizes estabelecidas no sentido de promover valorização desses profissionais.

É possível interpretar a linguagem empregada como um incentivo a lutar nessa arena de disputas na qual os diferentes entendimentos e interpretações são colocados em jogo, revelando os desafios práticos e as expectativas de cada grupo envolvido. Os desafios mencionados, no texto em questão, se apresentam na tentativa de materializar as diretrizes que têm a finalidade de valorizar os trabalhadores da educação pública mato-

grossense. Isso implica a necessidade de alocar recursos financeiros para materializar a melhoria das condições de trabalho, o aumento salarial e a formação adequada dos profissionais, bem como o reconhecimento institucional do valor desses profissionais e a articulação dos governos federal, estadual e municipal.

Segundo Marlei Fernandes, vice-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, é importante porque reúne os principais elementos previstos em legislações e normativas fundamentais para a educação no Brasil. Fernandes (2024) enfatiza que essa legislação representa um marco jurídico que garante direitos, como salário dignos, diretrizes para a formação, valorização e condições de trabalhos dos educadores, uma vez que, ao condensar essas normas, a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, fortalece a valorização dos profissionais da educação, assegurando que os direitos e condições estabelecidos por essa legislação sejam consolidados em um único marco legal.

Segundo avaliou a vice-presidenta da CNTE, Marlei Fernandes, a lei em discussão carrega grande importância ao condensar os principais elementos estabelecidos pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei do Piso Salarial, Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, entre outras legislações que compõem o cenário de valorização do profissional educador (CNTE/SINTEP/MT, 2024).

Nesse cenário, pela construção discursiva utilizada, infere-se a importância atribuída à Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, tendo em vista que ela traz, em seu bojo, a essência de um conjunto de leis e diretrizes que tratam da valorização dos profissionais da educação básica. Essa integração da legislação vigente, por meio da lei supracitada, sinaliza a organização e consolidação de direitos já estabelecidos, divulgados e aceitos. A valorização dos profissionais da educação, não representa apenas uma questão de discurso, mas também um direito constitucional e um princípio basilar do sistema educacional brasileiro. Assim, a abordagem discursiva, utilizada por Fernandes (2024), destaca que a política proposta não é isolada, mas parte de um movimento mais amplo de reconhecimento e proteção dos direitos desses profissionais. Nesse sentido, uma possível interpretação de sua avaliação sobre o significado dessa lei para os profissionais da educação e os sindicatos que os representam pode ser que a referida lei se apresenta como um marco de direitos consolidados e sobre a valorização profissional, enquanto para os gestores públicos, essa lei pode significar um aumento na alocação de recursos financeiros. De toda forma, a materialização da lei mencionada acima, que integra direitos constitucionais e outros dispositivos legais, exigirá recursos financeiros para estruturar as

redes de ensino a oferecer melhores condições de trabalho, capacitação, salários dignos e reconhecimento profissional.

Outro fragmento do mesmo texto, aborda dois fatores que geram consequências negativas para os profissionais da educação: “o avanço da terceirização desses trabalhadores e a tentativa de inserir outros profissionais que não são da educação no rol de educadores têm dificultado o alcance de uma valorização profissional” (CNTE/SINTEP/MT, 2024). Destaca-se como é enfraquecido o reconhecimento dos educadores como profissionais especializados, minando os esforços de assegurar uma valorização ampla e efetiva. Em relação ao primeiro fator, refere-se à prática de contratar empresas terceirizadas para realizar atividades que antes eram de responsabilidade dos servidores contratados diretamente pelos sistemas educacionais. Esse processo pode afetar a valorização dos profissionais, uma vez que trabalhadores terceirizados geralmente recebem salários mais baixos, menores benefícios e têm menos estabilidade em comparação com aqueles contratados diretamente pelos órgãos públicos educacionais. No que tange ao segundo, pode significar a inclusão de pessoas que não têm formação específica na área da educação para ocupar funções que tradicionalmente são desempenhadas por professores ou outros profissionais da educação. Tal prática pode desvalorizar a formação pedagógica e o papel dos profissionais da educação, criando uma concorrência desleal e promovendo uma visão mais tecnicista e mercantilizada da educação.

Como se pode notar, a linguagem empregada na construção discursiva critica o avanço da terceirização e a inclusão de profissionais não-educadores no rol de educadores. O avanço da terceirização pode ser visto como uma estratégia gerencialista que prioriza a eficiência e a redução de custos no setor público, incluindo o educacional. Essa estratégia valoriza a flexibilização das relações de trabalho e minimiza a importância de vínculos estáveis com os sistemas de ensino e as unidades escolares, deslocando o foco da profissionalização especializada na área da educação para um foco mais técnico e com menor empenho de recursos financeiros. Além disso, a tentativa de incluir outros profissionais no rol de educadores pode indicar uma ideia de que a educação não exige uma formação especializada e que outras profissões podem ocupar funções na educação sem a formação pedagógica específica.

A construção discursiva expressa que essas práticas contribuem para a desvalorização do trabalho docente e diluição da identidade dos profissionais da educação. Tais práticas podem ser vistas de forma positiva por gestores públicos e setores

econômicos, que podem interpretá-las como forma de aumentar a eficiência e reduzir custos no setor público-educacional. Entretanto, para os profissionais da educação e os representantes sindicais ligados à educação essas práticas são vistas como uma ameaça à valorização profissional. No caso da terceirização devido às condições contratuais, e em relação à inserção de profissionais sem formação pedagógica pode ser interpretado como um processo de desvalorização dos profissionais da educação e de precarização da educação. Quanto à materialização dessas práticas, no que se refere à terceirização as implicações materiais incluem a redução de direitos trabalhista, como estabilidade no emprego, benefícios e salários mais baixos. Em relação à inserção de profissionais de outras áreas na educação, pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino, já que estes profissionais não dispõem de formação pedagógica para lidar com as complexidades do processo educativo.

Marlei Fernandes aborda também o momento de disputa em torno da definição de quem pode ser considerado um profissional da educação. Enfatiza a necessidade de preservar o reconhecimento dos profissionais da educação como aqueles que possuem formação adequada ou correlata. Aponta a preocupação com a inserção de profissionais de outras áreas na educação, uma prática que, segundo ela, pode ser vista como uma ameaça à profissionalização e à identidade do educador e um risco à qualidade da educação pela complexidade de atuar com os desafios que envolvem o processo educativo e a especificidade e importância da formação pedagógica. Além disso demonstra também uma preocupação com a precarização do trabalho educacional. Marlei destaca que a LDB e outras leis já delimitam claramente quem são os profissionais da educação, visando assegurar que o ensino seja conduzido por profissionais devidamente capacitados para exercer as funções específicas de cada cargo e atribuídas aos profissionais da educação.

‘Além disso, vivemos um momento complexo, em que várias outras profissões pretendem entrar no rol de profissionais da educação. A LDB, assim como outras legislações deixam claro que os profissionais da educação são os que exercem a docência, funções no suporte pedagógico, na direção, planejamento, supervisão e suporte técnico administrativo, que requerem formação técnica ou superior em área pedagógica, ou afim’, Marlei reforçou (CNTE/SINTEP/MT, 2024).

Nesse cenário, a abordagem discursiva, utilizada por Marlei, evidencia uma preocupação com a identidade profissional dos educadores e reforça a distinção entre aqueles que possuem formação pedagógica e aqueles que vêm de outras profissões. A construção discursiva elaborada por Marlei indica uma preocupação no sentido de proteger o campo educacional, e evitar que outros profissionais que não possuam a

formação específica, assumam funções pedagógicas, no intuito de evitar o comprometimento da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais especializados, além de resgatar a autoridade da LDB como documento normativo que define quem pode ser considerado profissional da educação, com base em uma formação técnica ou superior específica. Nota-se, pela linguagem empregada na construção discursiva utilizada por Marlei, que a LDB é invocada para reafirmar os limites e manter a integridade do campo educacional, enfatizando que o exercício da docência e funções relacionadas à educação exige qualificação específica ou afim.

Diante dessa situação, uma interpretação em relação aos profissionais da educação e aos seus representantes sindicais envolve o entendimento de que a entrada de profissionais de outras áreas na educação representa uma ameaça à identidade e valorização profissional, bem como um risco à qualidade da educação. Por outro lado, os gestores ou setores do governo podem interpretar essa inserção de outras profissões no campo educacional como uma maneira de atender demandas urgentes no sistema educacional. Assim, a interpretação dos diferentes atores pode resultar em conflitos de interesse, quando educadores e representantes sindicais buscam defender a profissionalização, mas por outro lado, os gestores e setores governamentais podem ver na inclusão de profissionais sem formação pedagógica uma solução pragmática para desafios administrativos. Entretanto, é fato que a contratação de profissionais não habilitados para atuar na educação traz consequências ou efeitos materiais negativos para o campo educacional, tais como: precarização das condições de trabalho, perda de *status* profissional, desvalorização salarial e redução na qualidade do ensino, comprometendo o aprendizado dos estudantes.

Já o texto *Atenção à saúde de trabalhadores da educação é destaque em Congresso Mundial da IE*, escrito pela CNTE e publicado em 31/07/2024, destaca a importância do bem-estar dos educadores como um aspecto crucial para garantir uma educação de qualidade, apontando para a compreensão de que as condições de trabalho estão diretamente relacionadas ao desempenho desses profissionais. Isso sugere que, para que o ensino atinja altos padrões de qualidade, faz-se necessário que os trabalhadores da educação tenham suas necessidades pessoais e profissionais atendidas, incluindo condições de trabalho adequadas, apoio psicológico e valorização profissional. Ao mencionar o Congresso Mundial da Internacional da Educação (IE), como aponto abaixo, também indica que o bem-estar dos educadores públicos não é uma questão local, mas uma preocupação global na comunidade educacional, reforçando que os desafios

relacionados a esse assunto são reconhecidos internacionalmente como sendo condição essencial para a melhoria dos sistemas educacionais em escala mundial. “No 10º Congresso Mundial da Internacional da Educação (IE), o bem-estar dos/as educadores/as públicos foi destacado como prioridade vital para uma educação de qualidade” (CNTE, 2024).

A linguagem empregada na construção discursiva sobre o bem-estar dos educadores/as é central, destacando-o como sendo fundamental para assegurar uma educação de qualidade. Aponta para uma preocupação internacional com as condições de trabalho dos profissionais da educação e como o bem-estar desses trabalhadores influencia no sucesso do processo educativo. Essa construção discursiva busca enfatizar que uma educação de qualidade não pode ser alcançada se os/as educadores/as não forem devidamente valorizados/as, cuidados/as e apoiados/as em suas funções. Ao ser expresso em um congresso internacional, esse discurso tem o objetivo de criar uma narrativa unificada com a finalidade de legitimar a defesa dos direitos trabalhistas das condições de bem-estar dos profissionais da educação como parte essencial das políticas educacionais que visam a qualidade do ensino. Para os representantes dos profissionais da educação, esse destaque ao bem-estar no 10º Congresso Mundial da IE pode ser interpretado como uma vitória em termos de reconhecimento de que as condições de trabalho estão diretamente ligadas à capacidade de oferecer uma educação de qualidade. Essa interpretação reforça a necessidade de políticas que assegurem valorização profissional, salários dignos, autonomia profissional, saúde física, mental e emocional e equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Já do ponto de vista dos gestores governamentais, a interpretação dessa ênfase ao bem-estar pode indicar um desafio administrativo, especialmente em países onde há pressões financeiras e limitações orçamentárias que dificultam a alocação de recursos para operacionalizar as melhorias estruturais e trabalhistas necessárias ao bem-estar desses profissionais. No que tange à materialização do bem-estar, ela depende de investimentos na infraestrutura, recursos humanos e políticas de apoio para melhorar as condições de trabalho dos/as educadores/as. Entretanto, as condições materiais variam amplamente entre os países e sistemas educacionais. Em cenários de escassez de recursos, como em países mais pobres ou regiões que enfrentam crises econômicas, pode ser difícil transformar essa prioridade em uma realidade concreta.

O trecho a seguir, do mesmo texto, postado no *site* do SINTEP/MT e atribuído à CNTE, enfatiza uma realidade preocupante entre os educadores: “Níveis elevados de

estresse, esgotamento e problemas de saúde mental tem prevalecido entre os educadores, devido a cargas de trabalho excessivas, falta de apoio e más condições de trabalho” (CNTE, 2024). Essa situação tem se tornado comum. Frequentemente os educadores lidam com grandes turmas, responsabilidades e tarefas que acarretam uma sobrecarga de trabalho. Esse cenário aponta para más condições de trabalho e a ausência de suporte, seja de recursos estruturais, apoio institucional, psicológico ou social, incluindo desde infraestrutura precária nas unidades escolares até ambientes desmotivadores e falta de valorização profissional. Esse conjunto de fatores afetam gravemente os profissionais da educação, gerando esgotamento e levando ao desenvolvimento de problemas de saúde física e emocional, comprometendo tanto o bem-estar individual quanto a qualidade do ensino.

A articulação discursiva sobre as condições de trabalho e o bem-estar dos educadores aponta para um cenário de políticas educacionais que subestima o impacto do bem-estar docente e prioriza metas de desempenho e resultados quantitativos, ignorando ou minimizando os efeitos dessas demandas nas condições de trabalho e na saúde dos professores. Assim, *estresse, esgotamento e problemas de saúde mental*, citados no texto produzido pela CNTE em 2024, podem ser interpretados pelos profissionais e seus representantes sindicais como consequência de uma política focada em eficiência, produtividade e responsabilização, que sobrecarrega os educadores com essas exigências, sem considerar o bem-estar e as condições laborais dos profissionais da educação. Além disso, a passagem *cargas de trabalho excessivas, falta de apoio e más condições de trabalho*, presente no texto, aponta para elementos materiais que afetam diretamente os educadores e que podem incluir fatores como: salas de aula com número elevado de alunos – dificultando o trabalho docente –, excesso de tempo gasto com relatórios e alimentação de sistemas estruturados para fornecer dados e informações que visam controlar o trabalho docente, infraestrutura inadequada, pressão por resultados estatísticos e ausência de plano de saúde incluso na carreira dos profissionais da educação.

O texto *Presidente do SINTEP-MT participa de documentário sobre Gestão Democrática nas Escolas*, escrito por Roseli Riechelmann e publicado em 29/09/2024, relata a participação de Valdeir Pereira, presidente do SINTEP/MT, em um documentário sobre Gestão Democrática produzido por estudantes de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A produção desse documentário envolveu uma colaboração entre os estudantes e o SINTEP/Cuiabá, destacando o compromisso da entidade com a divulgação e defesa da educação pública. A expressão

*Gestão Democrática* (Riechelmann, 2024), refere-se à prática de administração escolar que envolve a participação ativa de toda a comunidade educativa, a saber, gestores, professores, técnicos e apoio administrativos, estudantes e pais, na tomada de decisões, que tem por objetivo promover um modelo mais participativo e inclusivo de governança nas escolas.

O referido documentário, estava previsto para ser divulgado a partir de novembro de 2024, e junto com ele o SINTEP/Cuiabá planejou o lançar um novo formato de comunicação para reforçar suas ações em defesa da educação pública. Isso indica uma renovação na forma de comunicação do sindicato, utilizando o audiovisual como uma ferramenta estratégica para ampliar o debate sobre a gestão democrática nas escolas e reforçar a luta por uma educação pública de qualidade.

O presidente do Sintep-MT, Valdeir Pereira, participou da primeira gravação do documentário sobre *Gestão Democrática*, que está sendo produzido por estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O trabalho desenvolvido pelos acadêmicos é uma parceria com o Sintep/Cuiabá, e será divulgado a partir de novembro, quando a subseleção lançará um novo formato para divulgação das defesas da educação pública (Riechelmann, 2024).

Nessa perspectiva, a expressão *Gestão Democrática*, transcrita no fragmento do texto acima, escrito por Roseli Riechelmann (2024), é parte de uma construção discursiva que promove uma participação coletiva e inclusiva na administração das escolas públicas. O documentário e sua futura divulgação representam uma estratégia discursiva para reforçar a importância da gestão democrática como um ideal para as políticas educacionais. Esse discurso busca legitimar e fortalecer a ideia de que a educação pública deve ser gerida de maneira participativa, alinhada aos princípios de equidade e inclusão, opondo-se a modelos mais hierárquicos de gestão escolar. A iniciativa do presidente do SINTEP/MT e dos acadêmicos da UFMT, de produzirem um documentário sobre *Gestão Democrática*, demonstra que a ideia de gestão democrática está sendo interpretada como um conceito de suma importância para assegurar a participação da comunidade escolar nas decisões que envolvem a gestão das escolas públicas. A iniciativa de promover esse tema, estabelecendo uma parceria entre os acadêmicos da UFMT e o SINTEP/Cuiabá, materializa-se por meio da produção de um documentário, utilizado como uma ferramenta de comunicação audiovisual para divulgar e sensibilizar a comunidade sobre a importância do conceito intrínseco na expressão *Gestão Democrática* para a defesa da educação pública. Além disso, também fazem parte dos recursos materiais o trabalho dos

estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da UFMT e os meio técnicos, como os equipamentos de filmagem e a estrutura de produção necessários para realizar o projeto.

O presidente do SINTEP/MT, durante a participação das filmagens do documentário sobre *Gestão Democrática*, destaca a relevância desse conceito para a comunidade escolar, no sentido de envolver todos os seus segmentos nas tomadas de decisão, de modo que todas as partes interessadas participem ativamente na gestão da escola. Salienta a importância dessa gestão para formação dos estudantes, argumentando que, além de fortalecer a participação cidadã e democrática dos alunos, melhora o funcionamento da escola ao incluir diversos pontos de vista no processo de administração. Fez referência às lutas históricas do SINTEP/MT para promover a *Gestão Democrática*. Enfatizou os obstáculos enfrentados recentemente na rede estadual, cujo objetivo, segundo ele, é inviabilizar a *Gestão Democrática* e a autonomia das escolas e dos profissionais da educação, pontuando a existência de manobras que enfraquecem os mecanismos de participação da comunidade escolar, centralizam a tomada de decisões ou impõem medidas que limitam a liberdade dos profissionais da educação de gerir a escola de forma participativa.

Isso indica um cenário de retrocesso, em que a autonomia das escolas, que é um princípio fundamental da *Gestão Democrática*, está sendo ameaçada por políticas ou ações governamentais como a formulação de diretrizes e normas que favorecem modelos mais centralizados e controlados de gestão escolar, como vem ocorrendo na legislação estadual recente, e aqui vale destacar a Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a *Gestão Democrática* e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Basta uma simples leitura no texto da referida lei, para perceber seu caráter impositivo e restritivo.

Durante as filmagens, o presidente do Sintep-MT, abordou a importância da Gestão Democrática para a comunidade escolar, os efeitos dela sobre a formação dos estudantes e a organização da escola. Destacou também a história da conquista dessa pauta nacional, no estado de Mato Grosso, a partir das lutas do Sintep-MT. Nos registros feitos pelo dirigente foram pontuadas as manobras que ocorreram nos últimos seis anos, em especial na rede estadual, para inviabilizar o processo democrático e a autonomia da escola e dos profissionais (Riechelmann, 2024).

Ao abordar a *Gestão Democrática*, o presidente do SINTEP/MT valoriza a participação coletiva na administração escolar como essencial para o fortalecimento da comunidade escolar e a formação dos estudantes. Ele articula o aspecto discursivo,

conectando a *Gestão Democrática* à autonomia dos profissionais da educação e da escola, apontando que essa pauta, no estado de Mato Grosso, é uma conquista que resulta das lutas do sindicato por uma educação pública de qualidade. Além disso, Valdeir Pereira denuncia a existência de *manobras* (Riechelmann, 2024) que minam essa autonomia e contrariam o discurso democrático, como disposto na legislação estadual vigente, a exemplo da Lei nº 12.412, de 18 de janeiro de 2024, que, pelo menos no enunciado traz a expressão: “dispõe sobre a gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso”.

Desse modo, o presidente do SINTEP/MT, utiliza-se da estratégia discursiva para posicionar a Gestão Democrática como um valor essencial presente nas lutas e conquistas educacionais mato-grossense, também para alertar sobre as ameaças à sua continuidade. Nesse sentido, o SINTEP/MT e seus dirigentes, a exemplo de Valdeir Pereira, interpretam a Gestão Democrática como uma conquista histórica e essencial para a qualidade da educação e as *manobras* como uma tentativa de centralizar o controle nas mãos de grupos do governo estadual, retirando o poder de decisão das escolas e dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, a narrativa utilizada visa produzir como efeitos a mobilização da categoria dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso contra o que, segundo seus representantes, é visto como um retrocesso nas conquistas educacionais. Segundo o presidente do SINTEP/MT, as referidas *manobras* “ocorreram nos últimos seis anos, em especial na rede estadual, para inviabilizar o processo democrático e a autonomia da escola e dos profissionais” (Riechelmann, 2024). Tais *manobras* apontam para a inclusão de mudanças nas leis, diretrizes e normas que regulamentam o desenvolvimento do processo educativo no estado. Para o presidente da entidade, acaba resultando, como efeito, na imposição de um modelo de gestão mais hierárquico, que limita a autonomia dos profissionais e que dificulta a participação da comunidade escolar nas decisões. As referidas *manobras* se materializam, também, por meio do enfraquecimento da Gestão Democrática, paulatinamente alterando suas características e natureza para uma Gestão Gerencial. Isso traz consequências que produzem um impacto material direto sobre o cotidiano das escolas, causando mudanças no modo como as decisões são tomadas e sobre como os recursos são alocados e administrados.

Prevista pelos estudantes do curso de Cinema e Audiovisual da UFMT para ficar pronta em dentro de mais ou menos quarenta dias após as gravações, a primeira edição da série é justificada como a primeira de quatro temas que serão trabalhados nos

documentários. O primeiro tema aborda a saúde física e mental dos professores. Esse tema envolve as condições de trabalho e seus efeitos sobre a saúde física e mental dos educadores. O segundo, trata da questão da evasão escolar. Isso aponta para as causas e consequências dessa evasão. O terceiro, versa sobre a mercantilização da educação. Esse tema refere-se à crescente tendência de tratar a educação e tudo o que diz respeito a ela como um produto de mercado. O quarto e último tema, planejado pelos acadêmicos para o projeto, trabalhará a construção da cidadania. Isso significa problematizar/tencionar sobre a finalidade principal da educação.

Segundo os acadêmicos envolvidos no projeto, serão necessários cerca de 40 dias para a conclusão dessa primeira edição dos documentários. Ao todo serão quatro temas trabalhados: Saúde Física e Mental dos professores; Evasão escolar; Mercantilização da educação; e, Construção da Cidadania (Riechelmann, 2024).

A escolha dos temas Saúde Física e Mental dos professores, Evasão escolar; Mercantilização da educação e Construção da Cidadania indica que os acadêmicos decidiram abordar assuntos que refletem preocupações sociais e educacionais importantes, para trabalharem nos quatro documentários. Ao abordarem esses temas, os acadêmicos fazem uso da articulação discursiva no intuito de tecer críticas às práticas e políticas educacionais que podem prejudicar o bem-estar dos professores, desvalorizar a educação pública, ou ignorar a formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a escolha dos temas e a produção dos documentários constituem uma estratégia discursiva alternativa que pretende conscientizar, mobilizar e influenciar o entendimento público sobre questões educacionais. A escolha desses quatro temas, pelos acadêmicos que estão produzindo os documentários, revela uma interpretação crítica da realidade educacional e das políticas em vigor. Eles identificam/destacam problemas como a precarização da saúde dos professores, a exclusão de estudantes (evasão), o avanço de uma lógica mercadológica sobre o sistema educacional.

A produção dos documentários é uma forma de tornar visível essa interpretação e compartilhar suas percepções com um público mais amplo. Mas essa produção requer tempo, equipamentos, pesquisa, colaboração entre os estudantes e apoio institucional, como o oferecido pela UFMT. Além disso, a materialidade também envolve o tempo para concluir o projeto, a infraestrutura adequada para a filmagem e edição dos documentários, e o suporte dos parceiros, como o SINTEP/MT.

Importa destacar que a pesquisa que apresento se aproxima do interesse dos mentores da produção do documentário acima mencionado, ou seja, de tornar visível a

interpretação de que o Estado neoliberal se reorganiza para promover mercados e comportamentos, inclusive em setores como a educação, que passa a operar sob a égide do neoliberalismo, estabelecendo a governamentalidade como racionalidade política e forma de vida, ancorada na eficiência, produtividade, controle de desempenho e competitividade, valores esses que se constituem como centrais e que passam a orientar as decisões da administração pública, pois a lógica empresarial internalizada na educação reflete essa racionalidade neoliberal. Todas essas características foram expressivamente destacadas na discussão das facetas da política quando abordei a produção acadêmica sobre o termo gerencialismo, na seção 3.

A produção acadêmica ampara a afirmação de que, nesse novo modelo de administração pública, o Estado não se enfraquece, nem tampouco se retira, além de transformar os servidores e gestores em sujeitos produtivos e competitivos, em empreendedores de si, sempre concorrendo. O Estado neoliberal também se transforma. Nele, as políticas educacionais, em vez de serem vistas como responsabilidade exclusiva do Estado se tornam uma questão que envolve interesses comerciais, como Dardot e Laval (2016) enfatizam. Nesse contexto, o Estado se mostra como um facilitador da entrada do setor privado no setor público, transformando as políticas públicas em plataformas de negócios e reconfigurando a administração pública e a educação, que baseadas no desempenho, passam a adotar metas e avaliações, e a estabelecer a cobrança por meio do uso de novos métodos e novas tecnologias – ferramentas de monitoramento e de controle de resultados. Políticas como a BNCC e o DRC-MT, apesar de tentarem se passar por formas de garantir o conhecimento a todos, são modos de gerar uma educação mensurável, que se torna passível de ser controlada (Santos, 2022) pela gramática dos desempenhos e da prestação de contas, com a adoção de diferentes sistemas e práticas de avaliação.

É nesse sentido que a lógica gerencialista pode ser recebida com resistência ou aceitação, pois a adoção de indicadores de desempenho e dispositivos de controle utilizados pela nova gestão pública, somados à crescente influência do setor privado na formulação das políticas e nas decisões políticas, refletem os interesses empresariais e corporativos, ocasionando a substituição da soberania nacional/estatal pelas agendas de organismos transnacionais, como a OCDE e o BM, que correspondem ao modelo de governança multilateral ou híbrida, como ressaltado por Dardot e Laval (2016).

Nesse modelo de governança multilateral, práticas como privatizações, parcerias público-privadas e intervenções de consultorias empresariais se tornam bastante

desejáveis e comuns. Também o sujeito passa a ser visto como capital humano, devendo maximizar sua empregabilidade e produtividade. Isso impõe aos educadores e gestores uma mentalidade adaptabilidade e inúmeras situações em que eles têm que performatizar comportamentos e desempenhos, em consonância com a figura do *empreendedor de si* abordado por Dardot de Laval (2016), ou seja, assumindo riscos e culpas por um tipo de negócio para o qual devem doar suas almas. Além disso, o postulado de que os agentes públicos são movidos apenas por interesses pessoais, em certa medida, justifica a imposição de controle e incentivos gerenciais, pois institui expectativas de bonificações ou sanções, redefinindo o papel dos servidores públicos – *sujeito empreendedor de si*, e do Estado – *gerenciador e facilitador*, que juntos passam a prestar serviços públicos à comunidade – *seus clientes*. Essa visão, reduz o papel do servidor público a um fornecedor, submetido a metas, ou como explica Santos (2022), subjetiva os sujeitos da educação como sujeitos de negócios.

O gerencialismo, vale destacar, assim dissolve os canais tradicionais de conflito social e despolitiza o debate, submetendo tudo à lógica da eficiência. As tensões e disputas que ocorrem por meio do *discurso*, da *interpretação/tradução* e do *modo de instituição*, que os diferentes atores fazem em relação às múltiplas faces da política, significam, no cenário mato-grossense, perda de autonomia e aumento da pressão por resultados e/ou oportunidade de negócios. Entretanto, a tensão e a disputa entre os servidores e gestores, entre a resistência e a adaptação, ressaltam a forma como o neoliberalismo desestrutura o espaço da política e da deliberação. A lógica neoliberal arraigada na gestão pública, como busquei demonstrar, ultrapassa o econômico e passa a reger a conduta dos sujeitos. Essa lógica se constitui como uma nova forma de governar – *governamentalidade/governança* – que penetra o setor público e começa a operar com mentalidade empresarial, transformando o papel do Estado e dos servidores públicos.

No Mato Grosso, o gerencialismo se manifesta como parte dessa racionalidade neoliberal e se expressa no setor público por meio de uma política que adota mecanismos de controle, indicadores de resultados e avaliação contínua do desempenho dos servidores públicos, reorganizando a administração pública e o sistema educacional, trazendo em seu bojo mudanças significativas no e para o trabalho pedagógico. Ancorado na racionalidade neoliberal, assume um papel estratégico – o de gestor e indutor de mercados. Especialmente no período entre 2017 e 2024, observa-se a adoção de políticas educacionais que transferem a lógica do setor privado para a gestão pública, tais como: parcerias com institutos privados, uso de plataformas, terceirização e consultorias. O

Estado se apresenta como regulador, orientando metas e monitorando resultados, mas delegando parte da execução a parceiros privados ou intermediários.

A nova gestão pública aplica no setor público os métodos empresariais: descentralização, responsabilização, metas e sanções, avaliação por desempenho. O uso de avaliações externas padronizadas, bonificações por resultados, premiações escolares, e até intervenções indicam que a política educacional mato-grossense adota esse paradigma, priorizando o *accountability* e naturalizando a lógica de mercado como sinônimo de *eficiência* educacional. O neoliberalismo dinamiza uma *governança* em rede, substituindo a soberania nacional/estatal por redes híbridas, que participam da definição das políticas e das decisões. A presença de organizações como o Instituto Lemann, a Fundação Natura e Consultorias privada no planejamento educacional do estado de Mato Grosso revela a presença de uma lógica transnacional e empresarial na formulação das políticas, o que desloca o centro de decisão política tradicional. Além disso, a criação do MT PAR e o uso de Parcerias Público-Privadas (PPPs), indicam uma mudança significativa no papel ativo do Estado e na consolidação da lógica de mercado, como assinalaram Caetano e Costa (2018).

O gerencialismo impõe ao setor público formas de gestão empresarial ao depreciar a gestão pública como incompetente, instituindo a racionalidade neoliberal no Estado e convocando o sujeito a se autogerir, como se empresa fosse, devendo performar, competir e produzir resultados. Nessa lógica, os servidores deixam de ser profissionais autônomos e passam a ser *executores de metas*. Assim, os educadores mato-grossenses experimentam um processo de esvaziamento da autonomia pedagógica e sofrem pressão permanente por resultados, pois vivenciam suas subjetividades como culpados de resultados ruins do Estado, sendo constantemente avaliados e responsabilizados por tais resultados. O discurso da eficiência institui sujeitos escolares compatíveis com as exigências do mercado: estudantes como empreendedores e servidores públicos educacionais como gestores de metas. Por sua vez, tem sido comum, mais recentemente, que bons resultados sejam destacados na mídia como vitória do governo, por altos investimentos na educação, como na matéria “Indicador do Processo de Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso cresce 19,8% entre 2023 e 2024”<sup>9</sup>, em que o sistema estruturado é apontado como responsável pelos resultados mais elevados.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/noticia/indicador-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem-de-mato-grosso-cresce-198-entre-2023-e-2024>

O discurso da necessidade de mudança, no geral, acentua a culpabilização individual e precariza as condições e relações de trabalho. A Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE, passa a se constituir apenas como um dispositivo governamental, baseado em índices e metas – uma ferramenta de controle utilizada para a gestão de desempenho e responsabilização, como também demonstrou a pesquisa de Gois (2020). Os dispositivos de avaliação e bonificação institucionalizam o discurso de eficiência e do controle gerencial na política educacional – uma das marcas da nova gestão pública instalada no Estado. Os contratos com empresas de tecnologia educacional, a implantação de sistemas avaliativos e dos sistemas padronizados de ensino, para adoção e uso de tecnologias, e os convênios com organizações empresariais e o estabelecimento de Parcerias Público-Privadas (PPPs) em Mato Grosso, demonstram a reconfiguração do setor educacional e como a educação se torna um campo de acumulação e investimento – não apenas de uma política pública voltada ao direito social.

Dardot e Laval (2016) ressaltam que o neoliberalismo dissolve o conflito político e impõe consensos gerenciais: todos devem *concordar com a eficiência*. A nova gestão pública utiliza-se de jogos de linguagem, baseados nas lógicas empresarial e concorrencial, visando silenciar o conflito e promover um discurso de *modernização, inovação e resultado*, despolitizando o debate. Desse modo, o gerencialismo expressa, na política educacional de Mato Grosso, formas de subjetivação orientadas pelo controle e mercantilização que caracterizam a nova razão do mundo neoliberal, atravessado por racionalidades múltiplas e interesses divergentes. Esses, por sua vez, se instituem nos discursos gerencialistas, por meio de jogos de linguagem, contingencialmente, não sendo neutros nem consensuais, pois os sentidos atribuídos à educação pública são constantemente tensionados por diferentes agentes, como governo, sindicato, profissionais da educação, pesquisadores, instituindo resistências, disputas e efeitos distintos sobre os diferentes sujeitos que atuam na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, revelando que a política não se apresenta de forma linear, mas como uma construção coletiva, em meio a embates traduções, novas interpretações e resistências.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DISCURSOS, EFEITOS E DISPUTAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL MATO-GROSSENSE

A pesquisa intitulada: *O gerencialismo na política educacional de Mato Grosso (2017 – 2024): Discursos em disputa, lógicas e efeitos* foi desenvolvida com o objetivo geral de problematizar algumas marcas gerencialistas nos discursos em disputa na política educacional de Mato Grosso, e com os objetivos específicos de discernir as lógicas gerencialistas na política educacional mato-grossense e tensionar alguns de seus efeitos.

O estudo realizado possibilitou discutir a relevância e abrangência do termo gerencialismo na e para a educação, no que tange às mudanças no setor público e, em especial, na política educacional mato-grossense. Como resultado, evidenciou que a política educacional de Mato Grosso está fortemente atravessada por uma lógica gerencial, expressa por meio de discursos que priorizam metas, resultados, desempenhos e eficiência administrativa. Essa racionalidade se manifesta por meio do alinhamento ao modelo da Nova Gestão Pública – governança –, na centralidade das avaliações externas e na ênfase em planos curriculares orientados por competências e habilidades mensuráveis, que ganha maior espaço nos últimos anos com as parcerias público-privadas que oferecem e vendem soluções pedagógicas e de gestão, como tecnologias, materiais e acompanhamento.

A pesquisa revelou, também, que esses discursos não são homogêneos, mas que ocorrem disputas discursivas entre os diferentes sujeitos e instituições, como demonstrado nos posicionamentos do SINTEP/MT na produção acadêmica local. Tais disputas abrem caminho para resistências, traduções e novas interpretações da política nos contextos escolares e regionais. Dentre os efeitos observados, destaca-se a racionalidade neoliberal instituída na educação pública, como forma de governar comportamentos – governamentalidade – e instituições, arraigada na política educacional mato-grossense por meio da intensificação da performatividade como tecnologia de controle dos sujeitos escolares, principalmente dos docentes. No caso dos professores, sua atuação passa a ser avaliada com base em parâmetros externos e quantificáveis, que organizam a gestão pública. Essa lógica compromete a autonomia profissional, fragiliza os vínculos coletivos, tensiona a identidade pedagógica e regula a subjetividade dos educadores.

A política, nesse sentido, não se mostrou como um fenômeno linear, mas como campo de forças. A partir da leitura das facetas da política, pôde-se compreender que os

documentos, as falas institucionais e os instrumentos de gestão são atravessados por múltiplos sentidos – ora reafirmando a lógica gerencialista, ora abrindo espaço para tensionamentos e novas possibilidades de significação – e, desse modo, tornam-se reivindicações a liberdade de cátedra, a luta salarial, o abandono das plataformas e material estruturado. Mas, é preciso reconhecer que os ataques ao sindicato da categoria ganham maior força; também que pesquisas em escolas podem ser relevantes para apontar como diferentes conflitos estão presentes nos cotidianos, indicando resistências e traduções na política.

Não se trata de medir o que tem sido mais forte, se a imposição gerencialista ou a resistência, para provar o que é a realidade educacional mato-grossense, mas de reconhecer que a hegemonia dessa lógica nunca se realiza como totalidade e, por isso, precisa sempre se reinventar. Como não há pura obediência ao modelo, inventam-se novas medidas, novas formas de controle, que prometem uma eficiência sempre idealizada e, portanto, inalcançável. Os efeitos dessa lógica são a coisificação dos sujeitos na transformação da educação a um negócio rentável, que instaura medo e adoecimento, reduzindo maciçamente a atuação do Estado pela educação pública e pluralista. Também o descrédito acerca da escola pública, na leitura neoliberal disseminada, favorece a aprovação de projetos ultraconservadores, como o das escolas cívico-militares em expansão em Mato Grosso, que são distinguidas das demais, com grande aprovação popular, por oferecerem disciplina e formação moral, ordem e resultados de aprendizagem. Há que se fazer pesquisas que venham explicar a força dessa articulação política neoliberal e ultraconservadora em Mato Grosso, as contingências desse projeto que passam, por exemplo, pelo fato de tais escolas serem *bem avaliadas* por contarem com o ingresso de estudantes pré-selecionados entre os que têm melhor desempenho nas avaliações.

O maior efeito dessas lógicas articuladas tem sido a interposição de uma lógica de currículo significado como formação para uma vida bem sucedida moralmente sobre significações que até então fluuavam entre conhecimentos essenciais e instrumentalização para o saber fazer, principalmente. Essa interposição acarreta a descaracterização do trabalho educativo, gerando uma prontidão moral sobre a escola; ela abre a um projeto ultraconservador de sociedade.

Destaco, também, como algo que merece ser estudado futuramente por outras pesquisas, o efeito do deslocamento do conteúdo no currículo: do foco nos conhecimentos críticos e práticos (saber fazer) considerados essenciais para certo conteúdo moral. Nesse

sentido, o projeto neoconservador mencionado não se restringe às escolas cívico-militares, mas está presente na proposta de formação socioemocional na BNCC e no DRC/MT, baseada na psicologia positiva da literatura norte-americana, como indicado, também por algumas pesquisas mencionadas nesta dissertação.

Outro aspecto que pode ser indicado como efeito dessa lógica é a descaracterização do trabalho educativo. Em Mato Grosso, muitas medidas além das destacadas na pesquisa, estão destruindo a especificidade do trabalho pedagógico, dentre elas: a reconfiguração da atuação dos pedagogos com o redimensionamento dos anos iniciais para os municípios; o impedimento da gestão democrática para o cargo de diretor e a indicação e nomeação dessa função como cargo de confiança da SEDUC-MT; a reconfiguração da coordenação pedagógica nas escolas, que poderia ser assumida por pedagogos, mas os pedagogos são, no máximo, orientados a desempenharem a função de auxiliar da coordenação; a dissolução do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) com a criação das DREs, que substituiu a formação continuada entre os pares pela formação plataformizada e individual, com conteúdo que não possibilita a discussão do projeto coletivo da escola. Essas e outras medidas também acontecem com mais consultoria externa de empresas, reduzindo os profissionais da educação a tarefeiros substituíveis, questionando diuturnamente sua formação e competência, colocando em risco sua estabilidade como servidor público, caso não sejam capazes de se elevarem a empreendedores criativos, exemplos de sucesso da política.

Deste modo, a presente pesquisa, que, no meu entendimento, atravessa a minha própria vivência profissional, como professora antes e como agente administrativa escolar hoje, oportunizou pensar todas as problemáticas trazidas e, principalmente, denunciou a transformação do Estado educacional em gestor de mercado, demonstrando que o Estado de Mato Grosso, utilizando-se da racionalidade neoliberal, não se ausenta da educação, mas se reposiciona como gestor e articulador de mercados educacionais, ou seja, ele regula, avalia, controla e impõe metas, enquanto comercializa soluções dependentes de planejamentos e prestação de contas. Explicitou, ainda, que a nova gestão pública se institui por meio de um discurso cuja linguagem advém do setor privado, ancorado na eficiência, desempenho e produtividade, substituindo os princípios da formação humana e da gestão democrática, indicando mudança discursiva e simbólica na forma de administrar ou gerir o sistema público educacional. Apontou a governança neoliberal e a perda da soberania das decisões públicas, demonstrando que o neoliberalismo desloca o

papel decisório para redes de governança transnacionais e privadas, evidenciando o papel de organismos internacionais e consultorias privadas na definição das políticas estaduais, como no caso das Parcerias Público-Privadas (PPPs) e da avaliação externa, demonstrando que as políticas não são apenas locais, mas globalmente estruturadas e mercantilizadas.

Esta investigação destacou, ainda, os efeitos subjetivos e institucionais do gerencialismo sobre os trabalhadores da educação, enfatizando que o neoliberalismo produz sujeitos empreendedores, individualizados e pressionados por desempenho, apontando como professores e gestores escolares enfrentam o esvaziamento da autonomia, o adoecimento, a culpabilização pelo fracasso escolar e a pressão permanente por resultados – efeitos materiais e simbólicos da racionalidade gerencial. Abordou a tentativa de despolitizar os conflitos por meio da racionalidade. Tentativa essa que não logra êxito, pois a pesquisa enfatizou a existência de conflito e a pluralidade de sentidos nas políticas educacionais, trazendo os discursos em disputa entre os representantes da SEDUC/MT e SECOM/MT com os discursos dos representantes do SINTEP/MT, além de uma contínua revisão de medidas para substituir as anteriores mediante a tradução do texto político, que demonstram como as políticas educacionais no Mato Grosso se instituem como campos de batalha simbólica, em que se disputam sentidos de *qualidade*, *valorização*, *modernização*, *eficiência* e *resistência*.

Articulou, também, a teoria pós-estruturalista ou discursiva à crítica social contemporânea, oferecendo uma base epistemológica sólida para tratar o modo como os discursos se constituem como práticas políticas, penetrando as instituições e produzindo efeitos nos sujeitos. Concluiu, assim, que esta pesquisa recontextualiza a política educacional Mato Grossense, atualiza o debate sobre o gerencialismo com base empírica e teórica, oferece uma leitura crítica e não linear da política educacional, valoriza o conflito, a multiplicidade e a contingência e contribui para a consolidação de referenciais teóricos e metodológicos mais complexos no campo das políticas públicas educacionais. Considero que esta pesquisa abre caminho para que investigações futuras se debrucem sobre as formas de apropriação dessas políticas nas escolas, considerando as vozes dos profissionais da educação e dos estudantes. Também a estudos que articulem o contexto local a dimensões mais amplas das reformas educacionais em âmbito nacional, aprofundando a compressão dos efeitos subjetivos e institucionais das políticas neoliberais.

Espero – ao seguir lutando, disputando a significação da educação – ter contribuído para o fortalecimento das análises no campo da política educacional, em diálogo com a produção regional e para a ampliação do debate sobre os rumos da escola pública frente às pressões do gerencialismo.

## REFERÊNCIAS

### 1 Referências dos aportes teórico-metodológicos

ALVES, A. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.51-63/2021.

ASSUNÇÃO, L. T. L. Gerencialismo e performatividade na política curricular para o ensino fundamental em Mato Grosso. In.: LANA, Élika Oliveira de; GARSKE, Lindalva Maria Novaes; SILVA, Neuzimar Santana Campos e; GORNATTES, Renata Martins; (Orgs). **Reflexões sobre educação: políticas educacionais e o pensamento educativo crítico e a formação de professores/as**. 2. ed.: Editora TerriED, Alegrete, E-book, v. II, cap. 7, p. 80-92, 2024. Disponível em: [ebookscolecao\(terried.com\)](http://ebookscolecao(terried.com)). Acesso em: 10.04.2024.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em: 06.10.2023.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: [Profissionalismo, gerencialismo e performatividade | Cadernos de Pesquisa \(fcc.org.br\)](http://www.fcc.org.br/cadernos-de-pesquisa). Acesso em: 06.10.2023.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Editora UEPG, Ponta Grossa, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 1 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. Trad. Danielle Guizzo Archela, Gustavo Hessmann Dalaqua e Sibebe Paulino. Dois pontos. Curitiba: São Carlos, vol 14, n 1, p. 265-288, abril de 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo. 2013. 137f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo** in Currículo, políticas e ação docente. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. 2018. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 26-34, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.03/60746117> Acesso em: 09.04.2025.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERNANDES, Sergio Luiz. **Orientações Curriculares de Mato Grosso têm lançamento oficial**. 2010. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/orientacoes-curriculares-de-mato-grosso-tem-lancamento-oficial>. Acesso em: 09.04.2025.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: [SciELO - Brasil - Estado e políticas \(públicas\) sociais Estado e políticas \(públicas\) sociais](#). Acesso em: 06.10.2023.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.
- LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, R. C. A.; CUNHA, R. V. E.; COSTA, C. H. H. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, S. l., v. 13, n. 3, p. 392-410, set/dez. 2013. Disponível em: [lopes-cunha-costa.pdf](#). Acesso em: 27.10.2024.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago. 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-04312015000200445&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312015000200445&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03.04.2025.
- MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Cadernos de pesquisa**, v. 45 n. 158, p. 752-774 out/dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143285>. Acesso em: 26.09.2024.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Education Policy Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University/Arizona, Estados Unidos, vol. 24, p. 1-23, 2016. Disponível em: [Redalyc.Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares](#). 2016. Acesso em: 26.09.2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 06.10.2023.

SANTOS, Geniana; BORGES, Veronica; LOPES, Alice. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. Dossiê – Currículo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, e26200. Epub 15-jul/2019. p. 239-256 Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312019000100613&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312019000100613&script=sci_abstract). Acesso em: 09.04.2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

## 2 Referências da produção acadêmica pesquisada

### 2.1 Referências da produção acadêmica local sobre o gerencialismo na política educacional: contribuições do PPGedu da UFR

GOIS, Eudes Arrais. Sentidos de educação matemática em disputa na política curricular em Mato Grosso: os professores de matemática e seus discursos. 2020. 161f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

NODARI, Daniela Vieira da Silva. Movimento gradativo de supressão da gestão democrática: [recurso eletrônico]: um estudo acerca da efetivação da gestão gerencial nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso. 2023. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

OLIVEIRA, Leidiane Francisca de. Sentidos de educação integral articulados na política curricular de Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso [recurso eletrônico]. 2024. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2024.

SANTOS, Tatiane Nogueira. A subjetivação de uma professora formadora da área de Matemática na Diretoria Regional de Educação (DRE) – polo de Rondonópolis (MT) – no contexto da política curricular reformista para o ensino médio [recurso eletrônico]. 2022. 122f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.

## 2.2 Referências da produção acadêmica localizada no site de buscas da base de dados do Google Acadêmico

CAETANO, Maria Raquel; COSTA, Marilda de Oliveira. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da *Teach For All* no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 249-275, jan./mar., 2018. Disponível em: [Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil | Revista Educação em Questão \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 15.06.2023.

COSTA, Girlane Orrico. A Formulação do PDE-Escola no Contexto do Estado Gerencial e os seus Impactos na Gestão Escolar: uma análise de teses recentes. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 13, 2020. Disponível em: [A Formulação do PDE-Escola no Contexto do Estado Gerencial e os seus Impactos na Gestão Escolar: uma análise de teses recentes | FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação \(ufrgs.br\)](#). Acesso em: 15.06.2023.

FALSARELLA, Ana Maria. Educação básica e gestão da escola pública. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 379-392, maio/ago., 2019. Disponível em: [Educação básica e gestão da escola pública | Revista de Educação Pública \(ufmt.br\)](#). Acesso em: 15.06.2023.

## 2.3 Referências da produção acadêmica pesquisada no site de buscas da base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO)

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidência de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e233713, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233713> . Acesso em: 09.10.2023.

ANTUNES, Fátima; BARROS, Rosanna; CARVALHO, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; VELOSO, Esmeraldina Costa; VILARINHO, Emília. Políticas Educacionais: gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). **Revista Brasileira em Educação**, v. 26 e 260034, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260034>. Acesso em: 09.10.2023.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 09.10.2023.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos; PEREIRA, Daniel Capella. Programa de Classes Descentralizadas na expansão da educação profissional pública paulista: histórico e desdobramentos. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e261780, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349261780>. Acesso em: 09.10.2023.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-9, jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>. Acesso em: 09.10.2023.

CARVALHO, Marília Pinto de; MODESTO, Ângela Esteves; NETO, Cláudio da Silva; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de; TOLEDO, Cinthia Torres. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e203244, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698203244>. Acesso em: 09.10.2023.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Trabalhadores em Educação no Governo de Pernambuco: por um diálogo ativo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 245-260, maio/jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.55781>. Acesso em: 09.10.2023.

CLARKE, John; NEWMAN, Janete. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago., 2012. Disponível em: [SciELO - Brasil - Gerencialismo](https://doi.org/10.1590/0104-4060.55781). Acesso em: 09.10.2023.

COSTA, Maria José; DOMINGUES, Ivo. Investigação científica da governança da educação: tendências empíricas e teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e231372, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231372>. Acesso em: 09.10.2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>. Acesso em: 09.10.2023.

FILHO, Vanderlei José Valim Vieira; GONÇALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e87137, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87137>. Acesso em: 09.10.2023.

GOULART, Débora Cristina; JACOMINI, Márcia Aparecida; RAMOS, Rubia de Araujo. Experiências, percepções e expectativas de estudantes na escola gerencialista da rede estadual paulista. Pro-posições, Campinas, SP, v. 34, e20210129, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0129>. Acesso em: 09.10.2023.

HELOANI, José Roberto M.; PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015154849>. Acesso em: 09.10.2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1337-1354, out.-dez., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015> . Acesso em: 09.10.2023.

JACOMINI, Márcia aparecida; NASCIMENTO, Iracema Santos do; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a nova gestão pública (1995-2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e26145, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469826145>. Acesso em: 09.10.2023.

LEDA, Denise Bessa; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 97-117, Outubro-Dezembro, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698161707>. Acesso em: 09.10.2023.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142170>. Acesso em: 09.10.2023.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de; PERONI, Vera Maria Vidal. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77554>. Acesso em: 09.10.2023.

RUFFINELLI, Andrea. *Gubernamentalidad, pedagogia neutra y (des)profesionalización docente*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.191-206, jan.-mar., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016139074>. Acesso em: 09.10.2023.

### 3 Referências dos documentos abordados na pesquisa

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1998. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 14.934**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 25 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 14 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Assuntos. Saúde de A a Z. C. **Covid-19**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude-recebe-mais-529-mil-doses-de-vacinas-covid-19-da-pfizer/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19> Acesso em: 31.05.2025.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. **Coronavírus: entenda o significado das siglas**. Brasília, DF, jun. 2020. Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br/siglas/wp-content/themes/siglas-coronavirus/media/downloads/siglas.pdf> Acesso em: 31.05.2025.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Atenção à saúde de trabalhadores da educação é destaque em Congresso Mundial da IE**. 2024. Disponível em: [Atenção à saúde de trabalhadores da educação é destaque em Congresso Mundial da IE \(sintep.org.br\)](https://www.sintep.org.br). Acesso em: 05.08.2024.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Câmara debate desafios de implementar a valorização dos profissionais da educação**. 2024. Disponível em: [Câmara debate desafios de implementar a valorização dos profissionais da educação \(sintep.org.br\)](https://www.sintep.org.br). Acesso em: 05.08.2024.

MATO GROSSO. **BNCC em Mato Grosso – Cadernos Pedagógicos – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT)**. 2018. Disponível em: [BNCC em Mato Grosso - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso \(google.com\)](https://www.google.com). Acesso em: 15.10.2023.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Concepções para a Educação Básica**. 2018. Disponível em: [Concepções para Educação Básica Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.pdf - Google Drive](https://www.google.com) Acesso em: 15.10.2023.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental – Anos Finais**. 2018. Disponível em: [Anos Finais Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.pdf - Google Drive](https://www.google.com). Acesso em: 15.10.2023.

MATO GROSSO. Legislação estadual de Mato Grosso. **Decreto nº1497**, de 10 de outubro de 2022. Disponível em: [Decreto 1497 2022 de Mato Grosso MT \(leisestaduais.com.br\)](https://www.leisestaduais.com.br). Acesso em: 18.10.2023.

MATO GROSSO. Legislação estadual de Mato Grosso. **Lei Nº 11.422**, de 14 de junho de 2021. Disponível em: [Lei Ordinária 11422 2021 de Mato Grosso MT \(leisestaduais.com.br\)](https://www.leisestaduais.com.br). Acesso em: 18.10.2023.

MATO GROSSO. Legislação estadual de Mato Grosso. **Lei Nº 12.412**, de 18 de janeiro de 2024. Disponível em: [Lei Ordinária 12412 2024 de Mato Grosso MT \(leisestaduais.com.br\)](https://www.leisestaduais.com.br). Acesso em: 19.01.2024.

MATOS, Rui. **“Governo de MT valoriza profissionais com bolsas de formação, revisão da lei de carreira e gratificação por resultado”**, afirma secretário. 2023. Disponível em: [SEDUC](https://www.seduc.mt.gov.br). Acesso em: 15.10.2023.

MATOS, Rui. **Governo lança projeto EducaÇÃO para melhorar índices educacionais até 2032**. 2022. Disponível em: [SEDUC](#). Acesso em: 15.10.2023.

RIECHELMANN, Roseli. **Educadores avaliam as políticas públicas educacionais de MT no XII Encontro Estadual do SINTEP/MT**. 2023. Disponível em: [https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view\\_noticia/educadores-avaliam-as-politicas-pblicas-educacionais-de-mt-no-xii-encontro-estadual-do-sintep-mt/i:2808](https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/educadores-avaliam-as-politicas-pblicas-educacionais-de-mt-no-xii-encontro-estadual-do-sintep-mt/i:2808). Acesso em: 15.10.2023.

RIECHELMANN, Roseli. **Educadores retomam as ruas para denunciar a precarização da educação na rede estadual de MT**. 2024. Disponível em: [Educadores retomam as ruas para denunciar a precarização da educação na rede estadual de MT \(sintep.org.br\)](#). Acesso em: 05.08.2024.

RIECHELMANN, Roseli. **Presidente do Sintep-MT participa de documentário sobre Gestão Democrática nas Escolas**. 2024. Disponível em: [https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view\\_noticia/presidente-do-sintep-mt-participa-de-documentario-sobre-gestao-democratica-nas-escolas/i:3585](https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/presidente-do-sintep-mt-participa-de-documentario-sobre-gestao-democratica-nas-escolas/i:3585). Acesso em: 26.09.2024.

SECOM/MT. **Governo e empresários se unem para levar educação no Estado ao ‘top5’ do País**. 2023. Disponível em: [Governo e empresários se unem para levar educação no Estado ao ‘top 5’ do País - mt.gov.br - Site \(cge.mt.gov.br\)](#). Acesso em: 21.10.2023.