



Políticas que reconfiguram a escola: redes políticas e efeitos no trabalho docente, currículo e gestão na educação pública***Policies that reconfigure schooling: policy networks and their effects on teachers' work, curriculum and management in public education****Políticas que reconfiguran la escuela: redes políticas y efectos en el trabajo docente, el currículo y la gestión de la educación pública**

Mateus Arguelho**

 <https://orcid.org/0000-0001-9573-3052>

Luís Armando Gandin***

 <https://orcid.org/0000-0002-8219-2004>

Resumo: Este trabalho visa discutir as repercussões da presença de atores variados na construção de políticas educacionais no trabalho docente, currículo e gestão escolar. Para tanto, começamos com a discussão teórica do Estado como relação social e o uso do enfoque estratégico-relacional para a análise do Estado e da mobilização de forças que compõem o poder estatal. Em seguida, passamos à discussão da mobilização de diferentes atores em políticas educativas, principalmente a partir da Nova Gestão Pública (ou gerencialismo). Complementando essa visão, utilizamos a noção de redes políticas para compreender a catalisação de diferentes atores para o tratamento das políticas públicas. Posteriormente, utilizamos a etnografia de redes como metodologia para encontrar atores distintos que atuam em políticas específicas, levadas a cabo no estado do Rio Grande do Sul entre 2021 e 2023, e sua posterior discussão e análise no trabalho docente, currículo e gestão. A presença desses atores tem acarretado dinâmicas de requalificação e desqualificação, o crescimento da noção conservadora de um conhecimento oficial e processos híbridos de centralização e descentralização da gestão educativa. Concluímos defendendo uma agenda de pesquisa que desvele as políticas, os atores e seus discursos, para a consolidação de uma agenda de resistência a elas.

Palavras-chave: Gerencialismo. Redes políticas. Enfoque estratégico-relacional.

* Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** *Universitat* de Barcelona. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estudante de Doutorado no Programa de Doutorado *Educació i Societat* na *Universitat* de Barcelona, Espanha. Pesquisador de Doutorado com contrato na modalidade *Formación de Personal Investigador* (FPI), financiado pelo Ministério de Ciência, Inovação e Universidades da Espanha e o Fundo Social Europeu, vinculando-o ao departamento de *Teoria i Història de l'Educació*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE/UFRGS). E-mail: <mateus.arguelho@ub.edu>.

*** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Faculdade de Educação. Doutor (PhD) em *Curriculum and Instruction* pela *University of Wisconsin – Madison*, Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE/UFRGS). Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: <luis.gandin@ufrgs.br>.

Abstract: This paper seeks to discuss the repercussions of the involvement of various actors in the construction of education policies on teachers' work, curriculum, and school management. In order to do so, we begin with a theoretical discussion of the State as a social relation and the use of the strategic-relational approach to analyze the State and the mobilization of forces that constitute state power. We then examine the mobilization of different actors in education policy, primarily through the lens of New Public Management (or managerialism). Complementing this perspective, we use the notion of policy networks to understand the catalyzation of different actors for the treatment of public policies. We then use network ethnography as a methodology to find distinct actors who act in specific policies implemented in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, between 2021 and 2023, and their subsequent discussion and analysis in teacher's work, curriculum, and management. The presence of these actors has led to dynamics of reskilling and deskilling, the growth of the conservative notion of official knowledge, and hybrid processes of centralization and decentralization in educational management. We conclude by advocating for a research agenda that uncovers policies, actors, and their discourses, in order to consolidate a counter-hegemonic agenda of resistance.

Keywords: Managerialism. Policy networks. Strategic-relational approach.

Resumen: Este artículo busca discutir las repercusiones de la presencia de diversos actores en la construcción de políticas educativas sobre el trabajo docente, el currículo y la gestión escolar. Para ello, partimos de una discusión teórica sobre el Estado como relación social y del uso del enfoque estratégico-relacional para analizar el Estado y la movilización de fuerzas que componen el poder estatal. Posteriormente, abordamos la movilización de diferentes actores en la política educativa, principalmente desde la perspectiva de la Nueva Gestión Pública (o gerencialismo). Complementando esta perspectiva, utilizamos el concepto de redes de políticas para comprender la catalización de diferentes actores en el tratamiento de políticas públicas. Posteriormente, utilizamos la etnografía de redes como metodología para identificar a los distintos actores que actúan en políticas específicas implementadas en el estado de Rio Grande do Sul, Brasil, entre 2021 y 2023, y su posterior discusión y análisis en el trabajo docente, el currículo y la gestión. La presencia de estos actores ha generado dinámicas de recualificación y descualificación, el fortalecimiento de una noción conservadora de conocimiento oficial y procesos híbridos de centralización y descentralización de la gestión educativa. Concluimos defendiendo una agenda de investigación que revele las políticas, los actores y sus discursos, con el fin de consolidar una agenda de resistencia.

Palabras clave: Gerencialismo. Redes de políticas. Enfoque estratégico-relacional.

Introdução

O Estado brasileiro vem sofrendo modificações expressivas desde a redemocratização, em especial a partir da introdução de mecanismos de eficiência e gestão, prestação de contas e a instauração de dinâmicas e processos que vão na contramão das concepções de público que foram defendidas durante os anos de 1980, em especial a que guiou o processo constituinte (Oliveira, 2015, p. 630). Anos depois, com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, e posterior redação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), as diretrizes para a organização da *res publica* ficaram definidas de tal maneira que foi instituída a diretriz de que somente aquilo que é competência exclusiva do Estado seria gerido por ele, e que todas as demais atividades poderiam passar por um processo de privatização ou de “publicização” (Bresser-Pereira; Pacheco, 2005, p. 8), o que ficou definido como propriedade pública não estatal.

O Estado brasileiro passaria a fazer-se responsável exclusivamente, então, por atividades relativas ao Judiciário e às Forças Armadas, bem como fiscalização e auditoria. Já as atividades que estivessem fora desse escopo poderiam ser “publicizadas”, isto é, passadas para a administração de empresas do terceiro setor, organizações não governamentais (ONGs) etc., ou até mesmo privatizadas, como no caso de empresas estatais (que é o que vem acontecendo desde então). As formas de administração de todas elas seriam de cunho gerencial, exceto no núcleo estratégico (Legislativo, Judiciário, Ministérios, Forças Armadas), que passaria a ter uma gestão híbrida entre a

burocracia e o gerencialismo. A Figura 1, a seguir, extraída do Plano Diretor da Reforma do Estado, evidencia esse processo.

Figura 1 – Estratégia de reforma do Estado

	FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO	
	ESTATAL	PÚBLICA não-ESTATAL	PRIVADA	BUROCRÁTICA	GERENCIAL
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Forças Armadas	●				●
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Controle, Fiscalização, Subsídios, Seguridade	●				●
ATIVID. NÃO EXCLUSIVAS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	●			●
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais	→ Privatização		●		●

Fonte: Extraída de Bresser-Pereira e Pacheco (2005, p. 8).

Desde então, os processos de reconfiguração da condução da *res publica* vêm recebendo adesão de diversos atores, e a lógica gerencial vem sendo implantada em diferentes espaços de administração e em todos os níveis e entes federados no país. Tal processo está alinhado às reformas administrativas executadas principalmente por Ronald Reagan e Margaret Thatcher, e especialmente pelo chamado *New Labour* no Reino Unido, e em seguida expandidas pelo mundo.

A Nova Gestão Pública (NGP) vai além de uma descentralização de responsabilidades, conforme se vê, mas também passa por um processo de inserção de mecanismos mercadológicos na esfera pública, como a prestação de contas ou *accountability*, as avaliações em larga escala para atestar a eficiência do serviço ou a padronização curricular, no caso da educação (Hypolito, 2011; Lima, 2016; Silva; Hypolito, 2018). O cidadão não é mais um cidadão, senão um cliente, e cabe ao gestor fazer a coisa certa para que os serviços sejam mais eficientes e o cliente fique satisfeito. Não por acaso, o conceito de democracia muda de um conceito social para algo econômico (Apple, 2003). Daí vem a introdução de um ator importante que vai trazer a salvação da máquina pública: o gerente. A partir disso, novos indivíduos serão contratados para a gestão da *res publica*, com essa expertise, ou os indivíduos que ali já estavam serão reformados para terem essas capacidades (Newman; Clarke, 2012).

Dentro dessa nova orientação, a publicização – o processo de transferir a gestão de atividades não exclusivas do setor público para outros atores – vem incorporando novas nuances da privatização. Ainda que não seja uma transferência específica da Educação Básica para o setor privado¹, vemos mecanismos de quase-mercado e privatização oculta da educação (Ball; Youdell, 2008), considerados os mecanismos de privatização endógena e exógena. Em especial, por meio dos livros didáticos, das avaliações, de instrumentos de controle do trabalho docente, materiais pedagógicos apostilados (Adrião et al., 2009; Lima, 2011), percebemos que existe um processo de quase-mercado ou privatização oculta da educação. Mais recentemente, outros autores têm chamado a atenção para outro tipo de privatização: a privatização digital da educação (Saura; Cancela; Parcerisa, 2023), que se supõe um avanço, agora, dos processos analógicos de privatização – anteriormente mencionados – para processos digitais: a aquisição de *software* e *hardware* de

¹ Um cuidado importante aqui é considerar que, ainda que a oferta da Educação Básica seja majoritariamente pública, a educação é aberta à iniciativa privada. Ainda, há casos em que os municípios alugam vagas em creches para suprir a oferta da educação, evidenciado em vários municípios.

companhias privadas, o crescimento das *Big EdTech* (Williamson, 2022) e a ativoização² da educação pelos dados dos estudantes, por exemplo (Birch *et al.*, 2024).

No Brasil, a privatização digital da educação tem sido alavancada por reformas recentes e pela presença de atores políticos que têm intermediado a relação entre o setor público e o setor privado, atuando em nome do Estado para a condução de tais políticas digitais (Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024), como o Programa Inovação Educação Conectada (Brasil, 2021) e a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023).

De acordo com Ball (2007), os mecanismos de quase-mercado ou de privatização oculta da educação pública não se referem à venda ou transferência da educação para o privado, o que configuraria a privatização tradicional; o que eles promovem é a incorporação de práticas do setor privado e do mercado na educação. Segundo o autor, podemos ver isso por meio das lógicas de competição ou mesmo com a aquisição dos materiais de ensino de editoras ou, ainda, a participação do setor privado na formulação das políticas educativas. Esse último elemento, que compõe uma faceta da privatização oculta – o da presença dos atores do setor privado na formulação de política –, se vê hoje em outras esferas de políticas, como no processo de colocá-la em prática, que é o que evidenciaremos na sequência. Ainda que passemos por diferentes governos, a lógica da presença de distintos atores na educação tem sido uma tônica presente.

Contudo, é claro, com a intensificação da globalização, as políticas educativas têm se tornado cada vez mais semelhantes, o que Roger Dale (2004) chama de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, ou, ainda, Movimento Global de Reforma Educacional (GERM, por sua sigla original em inglês – *Global Education Reform Movement*) (Sahlberg, 2016). No caso dessa última, podemos citar cinco elementos-chave que são comuns e que têm estado presentes nas agendas educativas globalmente: competições entre as escolas, padronização da educação, foco nas disciplinas essenciais (compreensão leitora, matemática e ciências), incorporação de modo de gestão corporativo e responsabilização por resultados (Ball; Junemann; Santori, 2017). Com isso, reitera-se, então, que a lógica da NGP não está apenas em um espaço de gestão, mas se configura com a introdução de todo um conjunto de elementos, entre os quais os do GERM, para atingir reformas educacionais (nacionais e globais).

Assim sendo, neste texto, seguiremos com essas premissas para dar conta de analisar câmbios em educação que têm sido introduzidos no país a partir de políticas educativas levadas a efeito no período de 2021 a 2023, no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, iniciamos, na seção seguinte, uma discussão sobre como compreendemos o Estado e sua configuração desde a introdução da NGP e os mecanismos de governança. Em seguida, complementamos essa visão com a lente teórica de redes de políticas, que pode ajudar-nos a descortinar atores de políticas e seus interesses, bem como a vislumbrar a correlação de forças presente.

Isso nos leva à metodologia de etnografia de redes, que é uma ferramenta de pesquisa útil para a busca dos atores envolvidos em políticas educativas, e daí apresentamos os atores e as políticas estudadas. Na discussão, refletimos sobre as repercussões que essas políticas têm no tripé trabalho docente, currículo e gestão escolar, apresentando um campo semântico de implicações, devidamente teorizadas, que recaem sobre esse tripé. Defendemos a necessidade de estudos que

² Ativoização é o processo de transformar algo em ativo (Birch; Muniesa, 2020). Por meio dessa lógica, os detentores desses ativos passam a obter lucro não pelo uso direto, mas por sua posse, lucro que pode ser obtido a partir do pagamento de mensalidades para utilizá-lo como, por exemplo, os aplicativos de aulas *online* (Descomplica, *Geekie Games*) ou até mesmo por meio da venda de dados de tráfego de internet, para produção de conteúdo personalizado, como o que se apresenta no estudo citado. O termo original vem de *asset* (ativo, em inglês); optamos pela tradução “ativoização” como forma de superação do anglicismo e de aporuguesamento conceitual, dada a ausência de um equivalente preciso em português.

levem em conta a visibilização do quase-mercado ou da privatização oculta da educação, apresentando explicitamente os atores ali presentes que são responsáveis pelas novas configurações do Estado e suas relações com as políticas educacionais.

O Estado como relação social e redes políticas

Neste texto, não trabalhamos com uma estrita divisão entre o estatal e o não estatal. Consideramos que não se trata de operar com uma dicotomia de dois polos claros de quem faz parte e quem não faz parte da ação do Estado. Entendemos que existe uma maneira de enxergar o Estado como conformado por diferentes tipos de atores que anteriormente poderiam ser entendidos como completamente separados. Pensamos, assim, que é melhor utilizar uma abordagem que reconheça que, a partir da presença desses atores no processo político resultante dessa correlação de forças contraditórias e cambiantes, o Estado (e suas instituições) não é um ente monolítico e claramente separado dos demais sujeitos sociais; seguindo Jessop (2019), tratamos o Estado como uma relação social. Baseando-se em Poulantzas, Bob Jessop descreve que uma abordagem que considera o Estado como relação social permite enxergá-lo não como um ente discreto (no sentido de separado) e apartado dos demais atores, mas como um sítio de lutas entre classes, frações de classes e grupos sociais. Nesse caso, poderíamos considerar que a extensão do papel do Estado, a partir da delegação de seu trabalho a outros atores e por meio do controle à distância, configura que os atores são membros que refletem a luta que ocorre pela correlação de forças dentro do Estado (Apple, 2024; Jessop, 2019).

Tomando essa concepção como ponto de partida, constrói-se o enfoque estratégico-relacional (EER). Ao empregar esse enfoque, não se define o Estado como um ente unitário e unificado, mas sim busca-se analisar o aparato estatal, os equilíbrios e efeitos que formam o poder estatal (Jessop, 2019). Este seria reflexo de um conflito sempre em mudança, cujos interesses podem ser contraditórios, inclusive contrários aos do próprio sistema estatal (suas instituições). O equilíbrio de forças varia de acordo com as demandas e organizações econômicas e do próprio modelo com o qual ele vai levar a cabo seus objetivos. Um Estado absolutista e feudal, seguramente, tem uma maneira diferente de organização de sua correlação de forças perante a sociedade que o rege. Nesse sentido, o estudo do Estado e o enfoque estratégico-relacional advogam por uma temporalidade para fazê-lo, considerando que “[a] constituição histórica e formal dos estados sempre tem sido resultado das lutas passadas e é reproduzida (ou transformada) em e através da luta”³ (Jessop, 2019, p. 101, tradução nossa).

Compreender como e em que medida o poder estatal é concretizado vai depender de um conjunto de fatores: a ação, a reação e a interação de forças sociais dentro e fora do Estado (Jessop, 2019), que vão também depender das relações entre o Estado e o sistema que o envolve, e do conjunto de redes que vinculam o Estado e o sistema político com seu entorno (Jessop, 2019).

As redes para as quais Jessop chama a atenção acima são consideradas as redes políticas de governança na abordagem usada por Stephen Ball em suas pesquisas (Ball, 2014). Considerando que o Estado não é um ator isolado, e que o enfoque estratégico-relacional enfatiza a necessidade de uso de teoria e metodologia que estuda as formas, as funções e os efeitos do exercício do poder estatal, a ferramenta teórico-metodológica das redes políticas, desenvolvida por Ball, é elemento poderoso para essa abordagem. Segundo ele, as redes políticas constituem novas formas de governança que introduzem novas formas de autoridade na esfera política. Além disso, salienta que as modalidades e os conteúdos das políticas estão a mudar, produzindo uma nova montagem na

³ No original: “La constitución histórica y formal de los estados siempre ha sido el resultado de las luchas pasadas y es reproducida (o transformada) en y a través de la lucha.”

matriz de governança que envolve relações complexas de interdependência recíproca. Nesse contexto, as fronteiras entre o Estado, a sociedade civil e a economia são borradas, e há uma proliferação de redes que são formadas por organizações “operacionalmente autônomas”, mas “estruturalmente acopladas” (Ball, 2014, p. 9).

A noção de redes políticas constitui-se como uma ferramenta teórica importante porque considera que existe uma mudança no processo de condução de políticas, pelo qual o Estado mobiliza diferentes atores, de diferentes setores (público, privado e voluntário), para o tratamento de questões sociais. Essas redes são constituídas por atores que não necessariamente comungam de uma agenda comum ou estratégia política equivalente, mas trazem consigo atores que propõem soluções gerenciais e mercadológicas para essas questões. As políticas educacionais são o ponto de encontro desses atores, e a “liberdade para gerir” (Newman; Clarke, 2012) é o que vai dar legitimidade a esses atores para que possam levar adiante o seu projeto de sociedade. Nas palavras de Ball (2014, p. 29):

Redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. [...]. Por meio delas, é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política. Novas narrativas sobre o que conta como uma “boa” política são articuladas e validadas [...].

A mobilização de atores expressa a ideia de uma correlação de forças em construção no interior do poder estatal. A autorização concedida pelo Estado para que esses atores ajam em seu nome, por meio das práticas gerencialistas, configura uma forma de atuação estatal que, ao reforçar a concepção do Estado como uma relação social, implica reconhecer que tais atores passam a compor seu aparato institucional. Isso ocorre a partir da dispersão do poder estatal, característica central do gerencialismo (Clarke; Newman, 1997).

A seguir, vamos apresentar o desenho metodológico para a captura desses atores e das políticas educacionais em estudo, com vistas a analisar as repercussões no trabalho docente, currículo e gestão escolar.

Abordagem metodológica e de análise

A teoria de redes pode ser usada tanto como teoria quanto como metodologia. Como teoria, a utilizamos para representar as mudanças que têm sido levadas a efeito na educação, examinando as redes (Ball, 2014, p. 30). Ao mesmo tempo, a rede é uma técnica analítica que busca capturar e descrever os aspectos mais visíveis dessas relações. Para poder capturar os atores, o emprego da etnografia de redes foi utilizado nesta pesquisa. A etnografia de redes consiste em um “[...] mapeamento da forma e do conteúdo de relações políticas em um campo particular” (Ball, 2014, p. 28). Ela direciona o olhar para os atores e as organizações, considerando suas atividades, relações e histórias. Devemos olhar para os “quem”, os “quê”, mas também os “onde” da política; verificar “[...] lugares e eventos nos quais o passado, presente e potenciais futuros da educação coexistem”⁴ (Ball, 2016, p. 63, tradução nossa).

Para dar conta das tarefas que consistem na etnografia de redes, utilizamos a noção de seguir a política, ou seja, seguir pessoas, coisas – como políticas, documentos, parcerias e dinheiro (Ball; Junemann; Santori, 2025). Isso foi feito por meio dos seguintes movimentos:

⁴ No original: “[...] *the places and events in which the ‘past, present and potential futures of education co-exist’*”.

- 1) Levantamento das políticas que estavam sendo levadas a efeito no Rio Grande do Sul e que tinham relação com *accountability* em educação, levantando noções sobre avaliação em larga escala realizada localmente, centralização curricular, redefinição do trabalho docente e da gestão escolar. O levantamento foi feito inicialmente por meio do acesso ao documento Relatório da Gestão 2021/2022. Das diversas políticas vigentes (mudança curricular, reestruturação do Ensino Médio, ampliação de escolas, reforma no formato de seleção de diretores), selecionamos as políticas que envolviam questões relativas à avaliação, currículo e trabalho docente, cujos motivos serão explicitados na sequência.
- 2) Busca de contratos e parcerias que a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul havia firmado com atores políticos que estavam fora da alçada pública (fundações, institutos etc.). Essa busca foi feita via Lei de Acesso à Informação, solicitando os documentos à Secretaria da Educação via plataforma eletrônica da Ouvidoria-Geral do Estado.⁵
- 3) Mapeamento das relações entre esses atores dentro das políticas e da sua atuação e participação na execução da política, sobretudo pelo trabalho compartilhado nas formações ou na formulação da avaliação educacional.
- 4) Análise das políticas com base no tripé trabalho docente, currículo e gestão, buscando compreender seus efeitos.
- 5) Representação e análise da rede política.

O uso do tripé trabalho docente, currículo e gestão vai ao encontro do que afirma Hypolito (2020) sobre as recentes reformas educativas globais que vêm ocorrendo no mundo e no Brasil. Ele defende que esses eixos de análise são uma chave para a compreensão das dinâmicas das políticas educacionais contemporâneas. Para Hypolito (2020, p. 158), esses três elementos estão interligados, uma vez que as transformações que ocorrem nas escolas passam pela gerência (gestão), que também é atravessada pelas políticas curriculares, e pelas formas de construção identitária docente, em especial por meio das modificações de seu trabalho. Nesse sentido, considerando que estamos diante de um estudo que busca dar conta da reforma educativa por meio da NGP, o uso do tripé trabalho docente, currículo e gestão (chamado de trilogia por Hypolito) é necessário, em especial porque tais reformas não impactam somente um âmbito da educação (por exemplo, a mudança curricular não é fechada em si mesma, mas afeta diretamente os docentes) e, portanto, é necessário poder fazer uma análise que dê conta dos três aspectos de forma integrada.

A partir desses cinco procedimentos e do uso do tripé analítico trabalho docente, currículo e gestão, buscamos compreender como se articulam as redes de atores que operam reformas educacionais no contexto da NGP. Exploramos, assim, conexões entre organizações, agentes e políticas que, em suas interações, produzem efeitos sobre os eixos do tripé analisado. Reforçamos que nosso foco são as políticas no estado do Rio Grande do Sul no período de 2021 a 2023, quando passaram a intensificar-se iniciativas de teor gerencial. Focando nesse cenário específico, desenvolvemos as análises que se seguem, a fim de compreender as repercussões dessas políticas nas escolas públicas do contexto em estudo, mas defendemos que também elaboramos ferramentas de análise que podem ser usadas em outros contextos.

As políticas analisadas no contexto do Rio Grande do Sul

Nossas buscas nos levaram à captura de duas políticas específicas que estavam sendo atuadas (Ball; Maguire; Braun, 2016) no estado do Rio Grande do Sul, a saber: Alfabetiza Tchê e Aprende Mais. Essas políticas estavam envolvidas em um conjunto amplo de mudanças que estavam acontecendo na educação gaúcha à época, em especial devido à mudança da pessoa

⁵ O portal da Ouvidoria está disponível em: <https://ouvidoriageral.rs.gov.br/informacoes>. Acesso em: 2 maio 2025.

responsável pela Secretaria da Educação. Antes, é importante explicarmos o que estava acontecendo no estado naquele momento, para que se possa compreender o porquê do recorte temporal e da necessidade de uma investigação que desse conta de compreender esses atores.

No ano de 2021, o Rio Grande do Sul passou a atuar com uma secretária da Educação de fora desse estado – Raquel Teixeira. Ela foi trazida de Goiás para trabalhar no estado com a promessa de que colocaria a educação do Rio Grande do Sul em outro patamar – tal como a figura do gerente livre para empreender, apontada na análise do estado gerencial de Clarke e Newman (1997). Nesse mesmo período, e levando em conta que o Estado havia aumentado sua arrecadação de impostos, em especial devido ao aumento do ICMS (R\$ 72 bilhões em 2021 e R\$ 90,6 bilhões em 2022) (conforme dados do Portal da Transparência desse estado), o governo do estado lançou um conjunto de reformas educativas chamado “Avançar na Educação” (Governo já anunciou [...], 2022). Essas reformas, levadas adiante por meio do “Avançar”, são as que estão contempladas nesta pesquisa, incluindo a introdução de diversos atores privados colocados em ação para formações, avaliação e formação docente.

O programa Avançar na Educação suscitou um conjunto de reestruturações educativas que trazia consigo políticas como investimentos em obras e tecnologia, diminuição da burocracia para as obras escolares, Educação Baseada em Evidências, Aprende Mais e a construção de uma escola modelo, a “Escola do Amanhã”. Disso, o Avançar na Educação incorporou duas políticas que continham mudanças estruturais de currículo, trabalho e gestão e, portanto, foram as eleitas para nossa análise.

Por meio da Lei de Acesso à Informação, solicitamos todos os contratos e acordos firmados pela Secretaria da Educação relativos aos programas em vigor, para poder ter uma visão clara dos recursos utilizados e das instituições que atuariam na condução de tais políticas. Parte dos dados analisados aqui provém dessas informações.

O programa Aprende Mais

O programa Aprende Mais tinha como eixos principais: aprofundar e recuperar o processo de alfabetização do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, potencializar a política de alfabetização da rede, recuperar e aprofundar as habilidades essenciais dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e de Competências Socioemocionais (Rio Grande do Sul, 2021a). A primeira menção ao Aprende Mais foi no Diário do Estado, para contratação de pessoal a fim de suprir a demanda que seria necessária nesse programa. Ele demandava: flexibilização do currículo, produção de novos materiais instrucionais, avaliação, formação, tecnologias e acompanhamento.

A partir de então, o programa representou mudanças significativas na organização curricular: os componentes de Língua Portuguesa e Matemática passaram a representar, juntos, 52% da carga horária total dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme a Portaria SEDUC/RS 163/2021 (Rio Grande do Sul, 2021a). Além disso, o programa previa o pagamento de bolsas de formação aos docentes, no valor de 200 reais por curso realizado para docentes do Ensino Fundamental – anos iniciais, e de 300 reais para docentes de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Ademais, foram pagos 400 reais para supervisores e supervisoras, orientadores e orientadoras de escola, e coordenadores e coordenadoras. Os das demais disciplinas não receberam o mesmo benefício.

O programa foi iniciado com base na avaliação diagnóstica realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), entre 24 de maio e 11 de junho de 2021, para verificar o aprendizado dos estudantes desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino

Médio. Essas avaliações definiram a forma e o conteúdo das formações, que deveriam ajudar os docentes a preencherem lacunas na aprendizagem dos estudantes.

As formações continuadas no âmbito do programa estavam divididas da seguinte forma: para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as formações ficavam a cargo da Fundação Lemann e do Instituto Natura; para os anos finais do Ensino Fundamental, a formação inicialmente ficava a cargo do Mathema, porém o intermediador do contrato de prestação de serviços era o Instituto Natura; depois, a responsabilidade dessas formações passou à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); o Instituto Iungo ficou responsável pelas formações do Ensino Médio. Fundação Lemann e Instituto Natura são sujeitos conhecidos da política educacional brasileira. A novidade aqui é a inserção de dois novos atores: o Instituto Iungo e o Mathema.

O Mathema é conhecido tradicionalmente por seus materiais didáticos de Matemática. Foi fundado por Katia Smole e Maria Diniz, em 1996. O Instituto Iungo é uma instituição recente, surgida em 2020. Seus principais programas de trabalho são o Programa Nosso Ensino Médio e os Projetos de Vida. Em 2022, firmou um contrato com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) de 4,097 milhões de reais para “[...] contribuir para a melhoria da educação básica nas redes públicas, com foco na implementação dos currículos estaduais e dos itinerários formativos de Ensino Médio” (BNDES, 2022, p. 1).

Essas *lives* de formação eram parte do Programa Aprende Mais, que continha um calendário anual específico. Os docentes deveriam visualizar as *lives* no momento exato da formação ou em momento posterior, pois estas ficariam registradas na plataforma de aprendizagem em linha da Secretaria da Educação, acompanhada de demais materiais de estudo, como um caderno de apoio. Essas *lives* consistiam em promover aos docentes formação nos conteúdos com base nas avaliações feitas, e eram divididas em ciclos: 6º e 7º anos consistiam em um ciclo, e 8º e 9º anos em outro; o Ensino Médio recebia formações em separado.

Essas formações foram divididas da seguinte maneira: foi realizada uma formação de 13 horas e 30 minutos, dividida em nove encontros de uma hora e 30 minutos cada (três encontros por bimestre), em formato de webconferência, para os professores de Matemática e Língua Portuguesa da rede. A formação foi destinada aos docentes do Ensino Fundamental, abrangendo os anos do 6º ao 9º, e, também, aos professores do Ensino Médio.⁶

Constatar que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ter mais preponderância vai ao encontro dos princípios do GERM, de que a educação necessita voltar às disciplinas tradicionais (Sahlberg, 2016), e que, portanto, essas teriam mais valor. Encontra-se também que o papel da *accountability* educacional levou à valorização salarial (ainda que temporária) de alguns docentes em detrimento de outros, sendo uma clara demonstração de que algumas disciplinas têm mais importância. Com menos horas de trabalho por turma, os docentes passaram a assumir mais turmas e mais escolas, o que acaba levando à sobrecarga de trabalho dos professores e das professoras.

Alfabetiza Tchê

O programa Alfabetiza Tchê é a representação estadual da política educativa de avaliação externa da alfabetização no estado do Rio Grande do Sul, que atualmente faz parte do compromisso Criança Alfabetizada, do Governo Federal. No entanto, ele foi construído no ano de 2022, por meio de um Acordo de Cooperação entre a Secretaria da Educação e a Associação

⁶ Dados obtidos a partir do Acordo de Cooperação SEDUC/RS nº 1756/2022 (Rio Grande do Sul, 2022b).

Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura. O acordo tinha como objetivo desenvolver ações por meio da colaboração em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização.

O programa foi instituído por meio do Decreto nº 56.674, de 26 de setembro de 2022, com os seguintes objetivos:

I - garantir que todos os estudantes das redes públicas estadual e municipais de ensino do Estado estejam alfabetizados, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficientes em séries avançadas; III - contribuir para a melhoria do Índice Municipal da Qualidade da Educação do RS - IMERS; e IV - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipais do Estado do Rio Grande do Sul. (Rio Grande do Sul, 2022a, art. 3º).

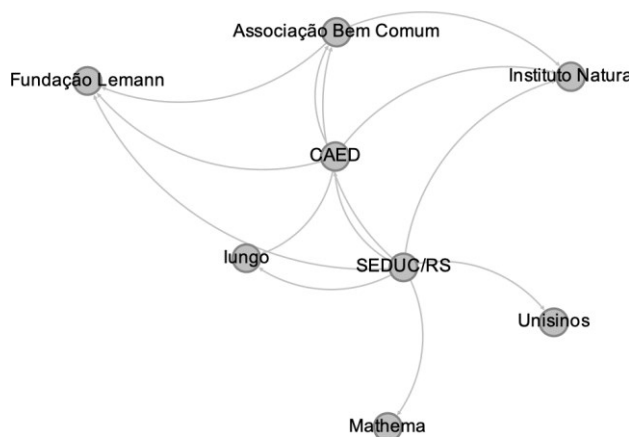
Seus eixos são: formação docente, avaliação, acompanhamento e monitoramento de indicadores, fortalecimento da aprendizagem, fortalecimento da gestão escolar municipal, articulação e incentivo (Rio Grande do Sul, 2022a). Ainda segundo o Decreto, considerando-se que se previa a adesão de redes de ensino municipais à estadual, em regime de colaboração, seria criado o prêmio “Educa RS”, com o objetivo de premiar as redes de ensino e as escolas que obtivessem os melhores resultados, bem como apoiar aquelas que apresentassem os piores (Rio Grande do Sul, 2022a). Somado a isso, haveria um assessoramento pedagógico para essas escolas com pior desempenho. Aqui podemos notar a bonificação por desempenho como elemento central – uma característica de iniciativas baseadas na NGP.

Essa política envolve não apenas a rede estadual, mas também as escolas municipais, que podem aderir ao projeto. As provas são levadas a cabo pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No caso examinado neste estudo, o CAEd é a entidade contratada pela Secretaria da Educação (Seduc) para realizar as provas do referido programa. O CAEd e a Seduc firmaram vários contratos de prestação de serviços, tanto em relação às avaliações formativas (realizadas periodicamente), quanto à avaliação do Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS).

Resultados

Com base nas buscas realizadas, pudemos elaborar a rede da Figura 2 com os atores encontrados na investigação.

Figura 2 – Rede política das políticas estudadas



Fonte: Elaborada pelos autores.

A rede apresenta os atores envolvidos na condução das políticas abordadas neste texto. A Seduc/RS e o CAEd estão centralizados porque a Seduc é a articuladora e condutora dessas políticas, com o papel de catalisadora desses atores. O CAEd, com seu papel de ator hegemônico nas avaliações (Silva, 2025), ocupa também um lugar central na rede. A presença desse ator específico representa um exemplo claro de privatização oculta e do gerencialismo da educação. O CAEd incorpora e obtém hegemonia no país por sua expertise em avaliação, ao mesmo tempo que promove essas avaliações como balizadoras de políticas públicas de gestão e currículo. Isso acontece pois ele produz os relatórios das avaliações que vão levar as equipes diretivas a retrabalharem, na dimensão escolar, a responsabilização educativa.

Também atua por meio do redirecionamento curricular, uma vez que apresentará as deficiências dos estudantes em determinados conteúdos, o que faz com que os docentes devam focar tais conteúdos – à luz do que ocorreu, por exemplo, no Aprende Mais. Como ente que tem acreditação de longa data nas avaliações educativas em diversas redes de ensino, sua presença na condução política de avaliações externas não é questionada. Esse questionamento não ocorre nem mesmo quando o Estado justifica sua contratação devido à debilidade de seus recursos, conforme se pode ver em um de seus acordos de cooperação:

A contratação de terceiros para a prestação de serviços que são, originalmente, de competência da Administração se justifica pelo fato de esta não possuir condições técnicas especializadas para executá-los, tendo em vista que é necessário, além de experiência, sistema de logística própria, planejamento de projeto, equipe pedagógica/instrumentos de avaliação, produção de instrumentos de avaliação, capacitação de pessoal, entre outras necessidades. [...]. Diante do exposto, resta claro que a Instituição atende aos critérios mencionados no art. 24, XIII, da Lei nº 8.666/93. Além do que se estabeleceu uma relação de confiança com a referida instituição, já que foi a instituição que realizou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS 2007 a 2011, 2016 e 2018, o que gera um senso ainda maior de responsabilidade e comprometimento quanto ao que se pretende contratar (Rio Grande do Sul, 2021b).

Esse acordo demonstra duas coisas: o princípio de a NGP delegar a outro ator a responsabilidade do Estado, alegando que esse ator teria mais eficiência em sua condução, bem como um processo de borramento de fronteiras entre o público e o privado. O CAEd, como organismo ligado a uma instituição pública, vem adquirindo um papel cada vez maior e centralizado em relação à avaliação. No entanto, sua presença como ente “público” é questionável, à vista da emergência do que Silva (2025, p. 5) chama de “mercado especializado da avaliação”. A autora afirma que, ainda que o CAEd se configure como uma instituição vinculada a uma universidade pública, sua atuação na venda de serviços educacionais com vistas à promoção das avaliações externas é o que vai colocá-lo como ente presente nesse “mercado”.

Mercado especializado da avaliação, segundo a autora, é um setor que envolve a venda de “[...] serviços relativos ao desenvolvimento e à ampliação de sistemas, medidas e iniciativas de avaliação externa adotados pelo governo federal, por governos subnacionais e internacionais, empresas, institutos, fundações e organizações internacionais” (Silva, 2025, p. 4). Nesse “mercado”, os clientes são os atores mencionados anteriormente, e o provedor é o CAEd. Munido de sua expertise com os exames, bem como de sua relação de confiança já estabelecida com diversas redes de ensino, é ator relevante no que se considera esse “mercado”.

A presença das fundações na condução política estatal apresenta uma faceta nova aqui. Conforme Ball (2014) aponta, novas vozes têm aparecido para construir o que seria uma “boa” política. No contexto da NGP, a avaliação ocupa lugar central – daí a presença do CAEd no centro dessa rede. Ao mesmo tempo, as fundações ocupam um lugar importante, pois serão elas que irão elaborar material didático para atender às deficiências que as avaliações do CAEd apresentam, bem

como conduzir as formações aos docentes e gestores. Avaliação e currículo sempre estiveram estritamente ligados e, como propõe Hypolito (2020), essas dimensões terão repercussões no trabalho docente e na gestão, conforme apontado anteriormente.

Discussão

A presença de tais atores na condução da política educacional, na esteira da NGP e da importância cada vez maior das avaliações externas, traz repercussões ao tripé analítico que já abordamos: trabalho docente, currículo e gestão. Para podermos analisar essas repercussões, agregamos e utilizamos as lentes teóricas produzidas pelos estudos críticos em educação.

As formações docentes levadas a cabo pelo estado do Rio Grande do Sul, conduzidas pelos atores que aparecem na rede, produzem processos de requalificação e desqualificação do trabalho docente, que levam a uma maior intensificação de seu trabalho. A desqualificação é o processo de atrofia, perda das habilidades profissionais dos docentes, que passam a ser substituídas, requalificadas. Esse processo de requalificação diz respeito à produção de novas habilidades, que os docentes incorporam para atender às demandas da Seduc (Apple, 2024). Esses processos são justificados por meio de um discurso de que a educação está em crise e, por isso, é necessário requalificar os docentes. A educação e a formação devem estar conectadas com as demandas do século XXI, segundo essa concepção. Esse discurso é exemplificado em uma fala de formação:

É um dado que é posto, está nos cotidianos de nossas escolas... é um dado que a nossa juventude, ou melhor, as nossas juventudes, porque temos muitas juventudes na escola, não se identificam com a escola atual, porque vêm de outra perspectiva, de outro contexto social, de outro contexto global... vivem processos de desigualdades, de exclusão, muito complexos, muito variados, e que não dialogam com a escola que nós temos... a formação é desconectada com os interesses e demandas do século XXI... há uma alta evasão, alto abandono, cujo um dos pontos é o descompasso entre a escola e a demanda dos alunos... e por fim, o IDEB está estagnado desde 2005 até 2017, com crescimento abaixo da média em 2019. Temos que pensar esses dados quantitativos e transformá-los em qualitativos... (Léa Camargo – formadora do Instituto Iungo, 2022, *online*).⁷

Os processos de requalificação e desqualificação, então, fazem parte da intensificação do trabalho docente. Há um processo de perda de autonomia, e a requalificação implica a constituição de novas capacidades, reduzidas a um trabalho técnico que tem apenas a função de atender às demandas da Secretaria. Com os materiais didáticos que os docentes passam a receber – verdadeiros sistemas apostilados de ensino (Adrião *et al.*, 2009) –, o que se percebe é um processo de proletarização do trabalho docente (Calvo-García; García-Gómez; Vázquez-Recio, 2024), no qual a concepção e a execução estão fortemente separadas.

Com a instauração dos princípios do GERM na educação globalmente, podemos ver seus sintomas (para ficar na imagem de um germe que infecta a educação) nas políticas educativas deste ente federativo por meio da crescente política de prestação de contas, da instituição de um modo de gestão gerencialista e da construção de um currículo mais focado em disciplinas ditas “essenciais”. Apple (2014) mostra que essa formulação de um conhecimento oficial e técnico é organizada pelo Estado para favorecer o regime de acumulação capitalista; o Estado atende aos preceitos do mercado e suas necessidades, para dar conta da construção e da formação de sujeitos preparados para atender aos interesses desse mercado, mesmo que seu destino seja estar fora dele.

⁷ Formação proferida no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Syx05ld1Wc>. Acesso em: 8 abr. 2025.

Como uma arena de lutas, o Estado – entendido como uma relação social – é o destino de agendas econômicas, sociais e culturais.

Como lembra Apple (2006), a política curricular é central na educação e nessa disputa pela hegemonia. O conceito de tradição seletiva nos ajuda a entender que o Estado, em seu papel de configurar a construção do conhecimento técnico necessário, prioriza certos saberes em detrimento de outros. Um dos resultados é o maior prestígio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com mais tempo de dedicação aos estudos, e o despreço pelas demais. Isso não se dá apenas no plano curricular, mas contribui também para uma sobrecarga maior no trabalho docente. O que nosso trabalho demonstra, confirmando os estudos de Clarke e Newman, Jessop e Ball, é que o Estado contemporâneo não é mais (e talvez nunca tenha sido, ainda que tivesse maior capacidade de centralizar as políticas) aquele ente discreto (no sentido de apartado da sociedade civil), soberano, que produz as políticas. Ele convoca e é convocado por inúmeros atores para desenvolver políticas educacionais em seu nome, o que tem profundas implicações.

Por fim, tudo isso também tem implicações no trabalho da gestão escolar. Durante as diversas avaliações realizadas pelo CAEd na Secretaria de Educação (em algumas ocasiões, mais de uma por ano), as equipes gestoras devem garantir que todos os estudantes realizem as avaliações, com máxima participação, a fim de garantir maior abrangência. A gestão dessa política, nesse caso, acaba por ser descentralizada. Contudo, essa descentralização para as equipes diretivas não necessariamente significa maior autonomia decisória, mas, sim, se configura como uma dispersão do poder do Estado, que pode levar à responsabilização em todas as instâncias escolares, não apenas dos docentes, mas também das equipes diretivas. Tais políticas vêm agora acompanhadas de prêmios, sugerindo uma bonificação por desempenho nesses exames.

Segundo Gandin e Hypolito (2003), essa combinação de centralização e descentralização tem a ver com combinações de forças do Estado e seu aparato. Um Estado forte (centralização) concentra as capacidades de avaliação, padronização curricular e formação docente, enquanto, no Estado fraco (descentralização), ocorre a transferência de poder e responsabilidades para níveis hierarquicamente menores, que vão incorporar as responsabilidades dos níveis maiores. Clarke e Newman (1997) nos ajudam a entender que a nova configuração do Estado gerencial permite um processo de dispersão da ação estatal, fazendo com que essa ação seja centralizada, mas efetivada de forma descentralizada, tal como evidenciamos nas políticas do Rio Grande Sul examinadas neste artigo. Nesse sentido, a gestão escolar encontra-se em um jogo de responsabilização de dois gumes: de um lado, deve garantir que os processos de avaliação, currículo e ensino funcionem de maneira adequada; de outro, se isso não for bem conduzido, a penalização recai sobre ela. A dispersão de poder e a responsabilização não se dão sem suas contradições.

Conclusão

O presente trabalho buscou apresentar e discutir políticas educativas no contexto da NGP. Para tanto, utilizamos um recorte temporal específico (2021 a 2023) e um local específico de atuação de políticas: a rede estadual do Rio Grande do Sul. Começando com a discussão do estado como relação social, percebemos que ele não é um ente isolado. Os atores agora presentes têm podido atuar na construção das políticas públicas educacionais, ainda que não se apresentem como atores ligados à esfera pública. Defendemos que essa compreensão do estado, ligada aos conceitos da NGP e do gerencialismo, bem como às redes políticas, pode configurar-se como ferramenta teórica potente para descortinar os sujeitos presentes nos processos de quase-mercado e de privatização oculta da educação.

Por meio dessa visão, buscamos dar seguimento a uma agenda de pesquisa que não se limita à identificação desses atores – o que, por si só, já se configuraria como uma importante agenda de investigação –, mas que também pode ir além e analisar os conteúdos que as políticas carregam, a partir da presença desses sujeitos.

No estudo que apresentamos, baseando-nos em conceitos dos estudos críticos em educação, analisamos as políticas educativas compreendendo que uma política de currículo, por exemplo, terá implicações em outras esferas da educação. Por isso, o uso do tripé trabalho docente, currículo e gestão mostrou-se útil para compreender as outras dimensões das implicações dessas políticas educativas.

Por meio desses enunciados, encontramos sujeitos privados atuando na educação pública, em nome do estado, levando a cabo uma agenda de reforma educativa alinhada ao que Sahlberg (2016) chama de GERM. O GERM e a NGP andam de mãos dadas em seus preceitos e trazem consigo repercussões à educação. No nosso estudo, a partir das políticas analisadas, percebemos que há um processo de intensificação e proletarização do trabalho docente, percebido por meio do movimento de controle curricular (com a mudança da organização da carga horária). Docentes de outras disciplinas que não Língua Portuguesa e Matemática acabaram por ter mais turmas, para evitar perda de carga horária. Nota-se também um acirramento do distanciamento entre a concepção e a execução do trabalho docente, por conta das formações e das avaliações externas cada vez mais presentes, e do uso de materiais apostilados em sala de aula. Essa é uma construção de conhecimento oficial e técnico, movido por uma tradição seletiva que elege como principais os conhecimentos de Língua e Matemática (alinhados ao GERM).

Além disso, as políticas apresentam demandas aos gestores educativos, que dispersam as responsabilidades da gestão estadual para as gestoras e os gestores escolares. Todos esses elementos corroboram a tese de Hypolito (2020) de que essas políticas se atravessam e têm diversas repercussões. Defendemos que o uso do tripé proposto por Hypolito pode potencializar as análises de políticas educativas. Ao mesmo tempo, o uso das ferramentas teóricas e metodológicas nos ajudou a encontrar os sujeitos que vêm configurando uma nova forma de fazer política e do que conta como “boa” política.

Assim sendo, esta pesquisa, com os elementos teóricos e metodológicos utilizados, permitiu apresentar e discutir um conjunto de atores e políticas que atuam de maneira coordenada para conduzir políticas educacionais, a partir da introdução dos princípios da NGP na educação. Na pesquisa, pudemos também desenvolver uma estratégia de análise da política que combina o tripé trabalho docente, currículo e gestão, a fim de poder analisar as políticas em suas complexidades, para além do alvo inicial que a política pretendia endereçar. Defendemos que o uso desses instrumentos combinados pode nos oferecer caminhos significativos para analisar as reformas educacionais em curso, e que investigações futuras, em outros sítios, podem se beneficiar dessa articulação teórico-metodológica.

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>

ALVES FILHO, M. A.; OLIVEIRA, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F. Programa de Inovação Educação Conectada: Política de ampliação do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410079>

APPLE, M. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

APPLE, M. **Official knowledge**: democratic education in a conservative age. 2. ed. Londres: Routledge, 2014.

APPLE, M. **Educação e poder**. Tradução: Levindo Pereira. São Paulo: Cortez, 2024.

BALL, S. **Education plc**: understanding private sector participation in public sector education. Londres: Routledge, 2007.

BALL, S. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal of Education Policy**, [s. l.], v. 31, n. 5, p. 549-566, 2016. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

BALL, S.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. **Edu.net**: globalisation and education policy mobility. Londres: Routledge, 2017.

BALL, S.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. Seguindo coisas – a mobilização de formas globais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 25, p. 1-24, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.1142>

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta de la educación pública**. Bruxelas: Educação Internacional, 2008. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em 24 abr. 2025.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Contrato de Aplicação de Recursos não reembolsáveis nº 22.2.0124.1 1 que entre si fazem o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES e a Associação Instituto Iungo**. [S. l.]: BNDES, 2022. Disponível em: https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2022/07/contrato_bndes_iungo_2022.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

BIRCH, K.; KOMLJENOVIC, J.; SELLAR, S.; HANSEN, M. Data as asset, data as rent? Rentiership practices in EdTech startups. **Learning, Media and Technology**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 15-28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2405850>

BIRCH, K.; MUNIESA, F. **Assetization**: Turning things into assets in techno-scientific capitalism. Boston: MIT Press, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/12075.001.0001>

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9204.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8-B, edição extra, p. 1-2, 11 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; PACHECO, R. A reforma do Estado brasileiro e o desenvolvimento. **Revista Eletrônica sobre a Reformado Estado**, Instituto de Direito Público da Bahia, Salvador, v. 3, p. 1-18, set./nov. 2005.

CALVO-GARCÍA, G.; GARCÍA-GÓMEZ, T.; VÁZQUEZ-RECIO, R. M. La proletarianización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 15-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>

CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial State**. Londres: Sage, 1997.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. (org.) **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GOVERNO JÁ ANUNCIOU R\$ 5,6 bi em investimentos pelo programa Avançar. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 28 fev. 2022. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-ja-anunciou-r-5-6-bi-em-investimentos-pelo-programa-avancar>. Acesso em: 7 abr. 2025.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

HYPOLITO, Á. M. Post-Scriptum — Trabalho Docente, Currículo e Gestão. In: HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 140-162.

JESSOP, B. **El Estado**: Pasado, Presente, Futuro. Tradução: Carlos Valdés García. 1. ed. Bernal e Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes e Prometeo Libros, 2019.

LIMA, I. G. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente**: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul. 2011.

Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LIMA, I. G. **As ações do Estado brasileiro na educação básica**: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, D A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS Nº 163/2021**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, [2021a]. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/Portaria163.21.pdf>. Acesso em 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Contrato de Prestação de Serviços nº 185/2021, 2021**. Porto Alegre: Seduc, 2021b.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.674, de 26 de setembro de 2022**. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização — “Alfabetiza Tchê”. Porto Alegre: Secretaria de Educação. [2022a]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56674-2022-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Acordo de Cooperação SEDUC/RS nº 1756/2022**. Porto Alegre: Seduc, 2022b.

SAHLBERG, P. The Global Educational Reform Movement and its impact on schooling. *In*: MUNDI, K.; GREEN, A; LINGARD, B.; VERGER, A. (ed.). **The handbook of global education policy**. Chichester: Wiley, 2016. p. 128-144. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>

SAURA, G.; CANCELA, E.; PARCERISA, L. Privatización educativa digital. **Profesorado**, Granada, v. 27, n. 1, p. 11-37, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>

SILVA, A. F. Atuação do CAED/UFJF no “mercado especializado da avaliação”: constituição, expansão e conformações (1997-2018). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 33, n. 25, p. 1-23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8669>

SILVA, L. L.; HYPOLITO, Á. M. Avaliação, Estado e regulação: repercussões da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, p. 1-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3710>

WILLIAMSON, B. Big EdTech. **Learning, Media and Technology**, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 157-162, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2063888>

Recebido em 02/04/2025

Versão corrigida recebida em 20/06/2025

Aceito em 21/06/2025

Publicado online em 07/07/2025