REVISTA

PolEd

POLÍTICAS EDUCATIVAS

VOLUME 20
Nº 1



Políticas Educativas
PolEd

ASSOCIAÇÃO DE UNIVERSIDADES
GRUPO MONTEVIDEO

ISSN eletrónico **1982-3207** (A4)

SUMÁRIO

Vol. 20 Núm. 1 (2026)
Publicado: 2026-11-04

SEÇÃO ESPECIAL

INTERNACIONALIZAÇÃO, PRODUÇÃO CIENTÍFICA E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO: Uma análise bibliométrica de vinte anos da revista Políticas Educativas (rede NEPI/AUGM)
Ivan Pereira Quintana, Rita de Cássia Soares de Souza Bueno

ARTIGOS

1. **CAED/UFJF NO MERCADO DE AVALIAÇÃO ESPECIALIZADA (2019–2025):** novas configurações e aprofundamento dos processos de privatização da educação básica brasileira
Jonas da Silva Rodrigues, Andréia Ferreira da Silva, Ana Lúcia Félix dos Santos

2. **A "EMPRESA PEDAGÓGICA" COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO:** Um programa de treinamento para que tipo de jovem?
Tailson Hugo Félix de Oliveira, Ângela Cristina Alves Albino

3. **POLÍTICA CURRICULAR, CONCEPÇÃO CURRICULAR E PLANEJAMENTO DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO PORTO ALEGRE:** o pacto de alfabetização
Fernanda Garcia Pereira, Luis Armando Gandin

4. **GOVERNANÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO AZONASUL:** Análise das Parcerias Público-Privadas (PPPs) em Pelotas e Rio Grande
Luis Eduardo dos Santos Celente, Verônica Rodrigues de Lima, Maria de Fátima Cóssio

5. **A CHAMADA "CIDADE EDUCATIVA":** Pandemia, privatização digital e o futuro imaginado na política educacional de São José dos Campos/SP
Lucas Monteiro Pereira, Márcia Aparecida Jacomini

6. **A GESTÃO DEMOCRÁTICA PODE SER EFICIENTE?**
Raquel Fontes Borghi

7. **PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE:** Expansão em tempos de domínio do capital financeiro (2000-2024)
Cristiane Praciano Lauriano de Lima, Maria Aparecida dos Santos Ferreira

8. **RACIONALIDADE EMPRESARIAL NAS ESCOLAS**
Carolina Yelich

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

INTERNACIONALIZAÇÃO, PRODUÇÃO CIENTÍFICA E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DOS VINTE ANOS DA REVISTA POLÍTICAS EDUCATIVAS (REDE NEPI/AUGM)

Ivan Pereira Quintana
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória científica e editorial da revista Políticas Educativas (PolEd) ao completar vinte anos de existência, compreendendo o periódico como espaço de produção, circulação e legitimação do conhecimento no campo das políticas educacionais latino-americanas. O estudo tem como objetivo mapear os movimentos, contribuições e transformações presentes na produção científica publicada pela revista entre 2007 e 2026, identificando como sua trajetória expressa a constituição de uma comunidade acadêmica, a consolidação de agendas de pesquisa e a construção de formas de produção e divulgação do conhecimento no sul global. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliométrica de natureza histórico-documental, desenvolvida a partir do levantamento integral de todas as publicações disponíveis nas 40 (quarenta) edições do periódico. O corpus documental foi organizado mediante análise sistemática dos registros editoriais, contemplando a produção científica publicada, documentos institucionais e demais seções editoriais. Para a análise dos artigos científicos, foram considerados indicadores relacionados à evolução editorial, perfil das autoras e autores, circulação institucional e geográfica, formação acadêmica, dimensões temáticas e características da produção científica. Os resultados evidenciam que a PolEd se consolidou como espaço científico vinculado à construção de diálogos acadêmicos latino-americanos, contribuindo para a circulação de conhecimentos sobre políticas educacionais a partir de diferentes realidades (inter)nacionais e institucionais. A análise revela movimentos de ampliação das agendas investigativas, passando de preocupações centradas na organização dos sistemas educacionais para abordagens voltadas às disputas, sentidos e transformações das políticas públicas em contextos sociais complexos. Evidencia-se, ainda, que a revista constituiu-se em uma experiência de internacionalização baseada na cooperação científica, especialmente por sua vinculação à Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM), fortalecendo redes acadêmicas sul-americanas e formas colaborativas de produção do conhecimento. Conclui-se que a trajetória da PolEd ultrapassa a dimensão editorial, configurando-se como uma construção coletiva de memórias científicas, articulações, discussões e produções interpretativas sobre os desafios educacionais latino-americanos.

Palavras-chave: políticas educacionais; produção científica; revista científica; América Latina; internacionalização acadêmica.

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

INTERNATIONALIZATION, SCIENTIFIC PRODUCTION, AND KNOWLEDGE CIRCULATION: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF TWENTY YEARS OF THE EDUCATIONAL POLICIES JOURNAL (NEPI/AUGM NETWORK)

ABSTRACT

This article analyzes the scientific and editorial trajectory of the journal *Políticas Educativas* (PolEd) as it marks twenty years of existence, viewing the periodical as a space for the production, circulation, and legitimation of knowledge within the field of Latin American educational policy. The study aims to understand the movements, contributions, and transformations present in the scientific output published by the journal between 2007 and 2026, identifying how its trajectory reflects the formation of an academic community, the consolidation of research agendas, and the construction of knowledge production methods in the Global South. Methodologically, this is a bibliometric study of a historical-documentary nature, based on a comprehensive survey of all publications across the journal's 40 issues. The documentary corpus was organized through a systematic analysis of editorial records, covering published scientific output, institutional documents, and other editorial sections. The analysis of scientific articles considered indicators related to editorial evolution, author profiles, institutional and geographic circulation, academic background, thematic dimensions, and characteristics of the scientific output. The results demonstrate that PolEd has established itself as a scientific space linked to the construction of Latin American academic dialogues, contributing to the circulation of knowledge regarding educational policies across diverse (inter)national and institutional realities. The analysis reveals an expansion of research agendas, shifting from concerns centered on the organization of educational systems to approaches focused on the contestations, meanings, and transformations of public policies within complex social contexts. Furthermore, the study highlights that the journal represents an internationalization initiative rooted in scientific cooperation—particularly through its affiliation with the Association of Universities of the Montevideo Group (AUGM)—thereby strengthening South American academic networks and collaborative forms of knowledge production. It is concluded that PolEd's trajectory extends beyond the editorial realm, constituting a collective construction of scientific memories, connections, discussions, and interpretive works regarding the educational challenges facing Latin America.

Keywords: educational policies; scientific production; scientific journal; Latin America; academic internationalization.

INTERNACIONALIZACIÓN, PRODUCCIÓN CIENTÍFICA Y CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE VEINTE AÑOS DE LA REVISTA POLÍTICAS EDUCATIVAS (REDE NEPI/AUGM)

Este artículo analiza la trayectoria científica y editorial de la revista Políticas Educativas (PolEd) al cumplir veinte años de existencia, entendiendo la revista como un espacio para la

producción, circulación y legitimación del conocimiento en el campo de las políticas educativas latinoamericanas. El estudio busca comprender los movimientos, contribuciones y transformaciones presentes en la producción científica publicada por la revista entre 2007 y 2026, identificando cómo su trayectoria expresa la constitución de una comunidad académica, la consolidación de agendas de investigación y la construcción de formas de producción de conocimiento en el Sur Global. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliométrica de carácter histórico-documental, desarrollada a partir del análisis exhaustivo de todas las publicaciones disponibles en las 40 ediciones de la revista. El corpus documental se organizó mediante un análisis sistemático de los registros editoriales, que abarcan la producción científica publicada, documentos institucionales y otras secciones editoriales. Para el análisis de los artículos científicos, se consideraron indicadores relacionados con la evolución editorial, el perfil de los autores, la circulación institucional y geográfica, la formación académica, las dimensiones temáticas y las características de la producción científica. Los resultados muestran que PolEd se ha consolidado como un espacio científico vinculado a la construcción de diálogos académicos latinoamericanos, contribuyendo a la circulación del conocimiento sobre políticas educativas desde diferentes realidades (inter)nacionales e institucionales. El análisis revela movimientos de ampliación de las agendas de investigación, pasando de preocupaciones centradas en la organización de los sistemas educativos a enfoques enfocados en las disputas, los significados y las transformaciones de las políticas públicas en contextos sociales complejos. También es evidente que la revista constituyó una experiencia de internacionalización basada en la cooperación científica, especialmente a través de su afiliación a la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), fortaleciendo las redes académicas sudamericanas y las formas colaborativas de producción de conocimiento. Se concluye que la trayectoria de PolEd trasciende la dimensión editorial, configurándose como una construcción colectiva de memorias científicas, articulaciones, debates y producciones interpretativas sobre los desafíos educativos latinoamericanos.

Palabras clave: políticas educativas; producción científica; revista científica; América Latina; internacionalización académica.

Uma revista científica não se mede apenas pelo número de páginas publicadas, mas pelas redes humanas que constrói, pelas perguntas que preserva e pelos mundos que ajuda a imaginar.
(Ivan P. Quintana – 2026).

Introdução

Ao longo dos tempos, uma revista científica pode constituir-se para além de um espaço de publicação dos resultados de pesquisas, porquanto representa um território de circulação de ideias, encontro entre pesquisadoras(es), consolidação de campos científicos e registro das transformações sócio-históricas pelas quais atravessam determinadas áreas do conhecimento. Ao completar vinte anos de existência, a revista Políticas Educativas (PolEd) apresenta-se como expressão de uma trajetória coletiva construída a partir da articulação entre

pesquisadoras(es), instituições e redes acadêmicas comprometidas com a produção de conhecimento no campo das políticas educacionais.

Criada em 2006, no âmbito do grupo de estudos do Programa de Políticas Educativas do Núcleo de Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM), a PolEd possui uma característica que marca profundamente sua identidade editorial: sua origem está vinculada a uma rede universitária internacional constituída a partir da cooperação entre instituições latino-americanas. Essa condição atribui ao periódico uma dimensão que ultrapassa a publicação científica em sentido estrito, pois sua trajetória se insere em um projeto mais amplo de aproximação entre universidades, pesquisadoras(es) e experiências educacionais situadas em diferentes contextos sociais.

Portanto, celebrar duas décadas de existência significa revisitar uma história construída por múltiplas(os) sujeitas(os) em diferentes formas de colaboração acadêmica. Cada edição publicada carrega as marcas dos seus tempos e espaços, com predominância de debates educacionais daquele período, preocupações teóricas mobilizadas pelas(os) pesquisadoras(as) e as transformações institucionais vivenciadas pelas universidades envolvidas nos desafios sociais que perpassam a educação latino-americana. É nesse sentido que a revista constitui uma memória científica em movimento, na qual a produção intelectual publicada revela tanto as permanências quanto as mudanças nas formas de compreender as políticas educacionais.

A presente investigação parte dessa compreensão e realiza um levantamento bibliográfico e uma análise bibliométrica da trajetória editorial da PolEd entre os anos de 2007 e 2026. Entretanto, o estudo não se limita à contabilização de artigos, autoras(es), instituições ou palavras-chave. Embora esses indicadores sejam fundamentais para caracterizar a produção científica acumulada pelo periódico, eles são compreendidos como evidências de processos mais amplos e relacionados à construção de comunidades científicas, à circulação do conhecimento e à formação de redes acadêmicas ao longo dos tempos.

Por conseguinte, analisar vinte anos de produção científica significa compreender como determinado periódico participa da consolidação de um campo de conhecimento. Os artigos publicados não representam apenas unidades documentais isoladas, mas elementos de uma rede intelectual composta por pesquisadoras(es), instituições, territórios e perspectivas teóricas que dialogam entre si. Desse modo, o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa assume uma dimensão histórica, buscando identificar os caminhos percorridos pela

revista, os temas que mobilizaram sua comunidade científica e as formas pelas quais as diferentes sujeitas(os) participaram da construção desse espaço editorial.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante quando considerada a dimensão internacional da PolEd. A internacionalização presente na trajetória da revista não deve ser compreendida exclusivamente como ampliação de alcance geográfico, presença de autoras(es) estrangeiras(os) ou inserção em indicadores institucionais de desempenho acadêmico. Mais do que um movimento quantitativo de expansão, trata-se de um processo de construção de redes de cooperação científica, fundamentado na circulação de conhecimentos entre diferentes contextos educacionais e na valorização da diversidade das experiências produzidas no espaço latino-americano.

Ao tratar da conceitualização de interculturalidade crítica, Catherine Walsh (2012 e 2017) entrelaça assuntos como luta por direitos, poder e (de)colonialidade. A autora afirma que a interculturalidade crítica vai além do reconhecimento dos diferentes saberes e culturas, consiste em diálogos críticos na construção de conhecimentos que confrontam as estruturas de poder herdadas da colonização. É um projeto político, epistêmico e ético de transformação social, que conjuga diversos modos de poder, ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com.

Mignolo (2007, p. 29-30) utiliza a noção de "desprendimento epistêmico" e a metáfora de "abertura de portas" em busca do giro decolonial. Porém, a abertura dessas portas não conduz à verdade, mas sim a outros lugares e a outras verdades sobre as memórias coloniais. Ou seja, o giro decolonial seria: "A abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economia-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia".

Nesse sentido, a trajetória da PolEd aproxima-se de uma compreensão crítica da internacionalização da educação superior, conforme discutida por Knight (1994) e De Wit (2011), para os quais a internacionalização não pode ser reduzida a estratégias competitivas, mobilidade acadêmica ou posicionamento institucional em rankings globais. Ela envolve dimensões acadêmicas, culturais, sociais e históricas que possibilitam a construção de relações de cooperação e intercâmbio entre diferentes comunidades científicas.

A experiência da PolEd evidencia uma forma de internacionalização construída pelo protagonismo de uma rede de universidades, na qual a América Latina não aparece apenas como espaço receptor de conhecimentos produzidos por centros científicos do norte global,

mas como território produtor de interpretações, teorias e análises sobre seus próprios desafios educacionais. Trata-se de uma internacionalização baseada na cooperação, no reconhecimento da pluralidade epistemológica e na construção de diálogos científicos que ampliam as possibilidades de produção do conhecimento.

Dessa forma, investigar a trajetória da revista Políticas Educativas significa analisar simultaneamente uma produção científica, uma rede acadêmica, um projeto político e epistemológico de circulação do conhecimento. O presente artigo busca compreender como, ao longo de vinte anos, a revista consolidou-se como espaço de produção intelectual no campo das políticas educacionais, identificando suas características editoriais, seu perfil autoral, sua configuração institucional e geopolítica, suas agendas temáticas e os processos de internacionalização que atravessaram a sua trajetória.

Para alcançar esse objetivo, o estudo está organizado em três movimentos complementares. Inicialmente, apresenta-se o percurso metodológico e as intencionalidades que orientaram a construção do levantamento bibliográfico e dos indicadores analíticos. Em seguida, são discutidos os resultados derivados da análise da produção científica publicada pela PolEd, considerando suas dimensões editoriais, autorais, institucionais, geográficas, políticas e temáticas. Por fim, são apresentadas reflexões acerca dos significados dessa trajetória de vinte anos, compreendendo a revista como uma experiência coletiva de produção e circulação do conhecimento científico em políticas educacionais na América Latina.

Percurso metodológico e intencionalidades da investigação

Investigar a trajetória de um periódico científico ao longo de duas décadas exige uma abordagem metodológica capaz de articular a dimensão quantitativa da produção publicada com a compreensão sócio-histórica e geopolítica dos processos que constituíram sua identidade editorial. Nesse sentido, o presente estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem bibliométrica de natureza histórico-documental, combinando procedimentos de levantamento bibliográfico, sistematização de dados e análise qualitativa dos conteúdos publicados pela revista PolEd, entre 2007 e 2026.

A escolha pela análise bibliométrica decorre da possibilidade que esse campo oferece para compreender padrões de produção e circulação do conhecimento científico. Desde as contribuições pioneiras de Price (1963), Garfield (1955) e Pritchard (1969), a bibliometria consolidou-se como uma abordagem destinada à investigação quantitativa da ciência, permitindo identificar tendências relacionadas à produtividade científica, autoria, redes

institucionais, circulação de referências teóricas e desenvolvimento de campos de pesquisa. Entretanto, os indicadores bibliométricos não foram compreendidos nesta investigação como medidas isoladas de desempenho, mas como elementos interpretativos inseridos em contextos históricos, políticos, institucionais e epistemológicos específicos.

A partir dessa perspectiva, o levantamento bibliográfico realizado buscou reconstruir a trajetória da revista para além da dimensão estatística. Conforme discutem estudos metodológicos sobre pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2017), a organização sistemática de fontes científicas permite identificar conhecimentos produzidos em determinado campo, compreender sua evolução histórica e estabelecer relações entre diferentes objetos, autoras(es) e perspectivas teóricas. Assim, o levantamento das publicações da PolEd foi conduzido como um processo de reconstrução documental de sua trajetória editorial.

O estudo tomou como unidade empírica todas as publicações disponibilizadas pela revista desde sua primeira edição, em 2007, até as publicações disponíveis em 2026. Foram analisadas integralmente as 40 (quarenta) edições do periódico, considerando diferentes modalidades editoriais presentes ao longo de sua trajetória. A constituição do corpus documental permitiu distinguir a produção científica propriamente dita dos documentos institucionais e demais materiais editoriais, garantindo maior precisão na construção dos indicadores a serem analisados.

O corpus analítico foi constituído exclusivamente pelos artigos científicos publicados pela revista, considerados como unidades fundamentais para a análise bibliométrica. Sobre esse conjunto foram desenvolvidos indicadores relativos à evolução temporal da produção científica, perfil das(os) autoras(es), instituições participantes, circulação geográfica, formação acadêmica, áreas temáticas e características metodológicas dos estudos publicados.

Além da dimensão quantitativa, a investigação incorporou procedimentos qualitativos baseados na leitura individual dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos analisados. Essa estratégia permitiu interpretar os sentidos presentes na produção científica da revista, identificando tendências temáticas, permanências conceituais e transformações nas agendas de pesquisa ao longo das duas décadas. Dessa forma, a análise combinou a mensuração da produção científica com a interpretação dos conteúdos que constituíram a identidade intelectual da PolEd.

O marco crítico-analítico pressupõem os conceitos de interculturalidade crítica, (de)colonialidade, geopolítica do conhecimento e pensamento transfronteiriço, a partir das

teorias de Catherine Walsh (2003, 2012 e 2017) e Walter Mignolo (2003 e 2007). Os autores expõem que historicamente os saberes científicos considerados válidos eram os produzidos pelo norte global, em detrimento dos saberes produzidos no sul global. Neste contexto, a América Latina seria uma invenção da modernidade eurocêntrica, colocada à margem da grande narrativa filosófica do norte global. A partir disso, apontam para a necessidade de novos percursos para a construção e divulgação de conhecimentos científicos, resgatando saberes subjugados e rompendo epistemologicamente com a ciência hegemônica e eurocentrada.

A dimensão da internacionalização também foi analisada a partir de uma perspectiva crítica, considerando que a circulação internacional do conhecimento científico envolve processos mais amplos do que a simples presença de vínculos institucionais estrangeiros. Conforme argumentam Knight (1994) e De Wit (2011), a internacionalização da educação superior deve ser compreendida como um processo de integração de dimensões internacionais, interculturais e globais às atividades acadêmicas, evitando reduções associadas exclusivamente à competição institucional ou à busca por reconhecimento em sistemas hierarquizados de produção e avaliação.

Nesse sentido, a trajetória da PolEd foi analisada considerando a internacionalização como construção de redes científicas e espaços de cooperação intelectual. Vinculada historicamente ao NEPI/AUGM, a revista expressa uma experiência de internacionalização baseada na articulação entre instituições latino-americanas, na circulação do conhecimento e na valorização de pesquisas produzidas a partir de diferentes realidades educacionais.

Portanto, o percurso metodológico adotado não teve como finalidade apenas produzir um inventário quantitativo das publicações realizadas ao longo de vinte anos. Seu propósito foi construir uma interpretação integrada da trajetória científica da PolEd, articulando indicadores bibliométricos, análise documental e leitura qualitativa da produção publicada. A metodologia constitui, assim, uma ferramenta para compreender como uma revista científica se transforma em espaço de memória, cooperação e produção coletiva do conhecimento.

Estudo bibliométrico da trajetória editorial da Políticas Educativas (Poled)

Compreender a trajetória de um periódico científico implica analisá-lo para além da sucessão cronológica de suas edições, considerando-o como um espaço de produção, circulação e legitimação do conhecimento. Nessa perspectiva, a presente seção caracteriza-se

como uma pesquisa bibliométrica de natureza histórico-documental, desenvolvida a partir da análise sistemática da produção científica publicada pela PolEd ao longo de seus vinte anos de existência.

A investigação tomou como unidade empírica o conjunto das publicações veiculadas entre 2007 e 2026, tendo como objetivo caracterizar, de forma integrada, a trajetória editorial do periódico, o perfil de sua comunidade científica, a configuração institucional e geopolítica das publicações, os níveis de formação acadêmica das(os) autoras(es), as áreas e subáreas do conhecimento mobilizadas, as modalidades editoriais adotadas e a evolução das principais agendas de pesquisa consolidadas no campo das políticas educacionais.

Mais do que quantificar publicações, o percurso metodológico buscou compreender como esses diferentes indicadores, analisados de forma articulada, evidenciam processos de consolidação científica, cooperação acadêmica, circulação regional do conhecimento e internacionalização da produção intelectual vinculada à revista, constituindo a base empírica para as análises desenvolvidas nas seções subsequentes.

Constituição e organização do corpus documental

A constituição do corpus documental fundamenta-se no levantamento integral das publicações da PolEd desde sua primeira edição, publicada em 2007, até as edições disponibilizadas no ano de 2026. Para tanto, procedeu-se à consulta sistemática dos sumários de todas as edições do periódico, totalizando 40 (quarenta) números publicados ao longo de vinte anos de atividade editorial. Ao considerar a natureza histórico-documental da pesquisa, cada edição foi examinada individualmente, possibilitando a identificação, extração, organização e posterior padronização das informações bibliográficas necessárias à construção dos indicadores bibliométricos empregados neste estudo.

A coleta dos dados foi realizada manualmente, mediante leitura integral dos sumários e das informações editoriais constantes em cada número da revista. Para cada publicação foram registrados o título do trabalho, autoria, modalidade editorial, ano de publicação, edição correspondente, instituição de vínculo das(os) autoras(es) e país de afiliação institucional, além de análises adicionais. Sempre que essas informações estavam disponíveis ou puderam ser verificadas documentalmente, registraram-se também a formação acadêmica, a função ou vínculo profissional, a área e a subárea do conhecimento, além de outros elementos necessários à caracterização do perfil científico da produção publicada.

As informações foram obtidas a partir dos metadados disponibilizados nas publicações, das informações editoriais constantes em cada edição e, quando necessário e passíveis de validação documental, dos registros institucionais públicos associados às(aos) autoras(es), preservando-se, em todos os casos, a rastreabilidade das informações utilizadas. Embora o periódico reúna diferentes modalidades de publicação, optou-se por distinguir, desde a constituição do corpus, a produção científica propriamente dita dos documentos institucionais e das demais seções editoriais. Essa opção decorre da compreensão de que cada modalidade possui finalidades distintas no processo de comunicação científica e, consequentemente, não deveria ser tratada de forma homogênea durante a análise bibliométrica.

Nesse sentido, o corpus documental da pesquisa compreendeu 424 (quatrocentos e vinte e quatro) registros, distribuídos entre 385 (trezentos e oitenta e cinco) artigos científicos, 35 (trinta e cinco) documentos institucionais únicos e 4 (quatro) seções especiais, identificados ao longo das 40 (quarenta) edições analisadas. Ao considerar os objetivos desta investigação, definiu-se como corpus analítico exclusivamente o conjunto dos 385 (trezentos e oitenta e cinco) artigos científicos publicados entre os anos de 2007 a 2026, compreendendo artigos de dossiês temáticos, artigos publicados em edições regulares e trabalhos da seção: Jovens Pesquisadores. Neste estudo, a expressão produção científica refere-se exclusivamente a esse conjunto de artigos, sobre o qual foram construídos todos os indicadores bibliométricos apresentados nas seções subsequentes. O quantitativo foi obtido mediante contagem individual das publicações em cada edição, preservando a distribuição anual da produção científica e assegurando a consistência estatística da série histórica construída para esta investigação.

Paralelamente à produção científica, foram identificados 35 (trinta e cinco) documentos institucionais distintos, constituídos principalmente por atas, declarações, relatórios de reuniões, documentos produzidos no âmbito do NEPI/AUGM e demais registros institucionais publicados pela revista. Durante o processo de organização do corpus observou-se que parte significativa desses documentos foi republicada em diferentes edições, sobretudo nos primeiros anos de circulação do periódico. Em razão dessa característica editorial, optou-se por contabilizar cada documento apenas uma única vez, independentemente da frequência com que tenha sido reproduzido ao longo da coleção. Esse procedimento evitou a superestimação quantitativa da produção documental e preservou a comparabilidade entre os diferentes tipos de publicação presentes na revista.

Além dos documentos institucionais, foram identificadas 4 (quatro) seções especiais, compostas por entrevistas, publicações comemorativas e outros materiais de natureza editorial que, embora integrem a trajetória da revista, não constituem artigos científicos nem documentos institucionais. Essas publicações permanecem registradas no levantamento geral do periódico, porém foram analisadas separadamente da produção científica. Como resultado desse processo de organização, o corpus documental totalizou 424 (quatrocentos e vinte e quatro) registros (Quadro 1), distribuídos entre 385 (trezentos e oitenta e cinco) artigos científicos, 35 (trinta e cinco) documentos institucionais únicos e 4 (quatro) seções especiais. Enquanto o corpus documental foi utilizado para reconstruir a trajetória editorial e preservar a memória institucional da revista, os indicadores bibliométricos apresentados nas seções subsequentes foram construídos exclusivamente a partir do corpus analítico composto pelos 385 (trezentos e oitenta e cinco) artigos científicos.

Quadro 1 – Composição do corpus documental da revista (2007–2026).

Categoria de publicação	Total	Percentual[1]	Caracterização
Produção científica (artigos)	385	100,0%	Conjunto de artigos científicos publicados entre 2007 e 2026, incluindo artigos de dossiês temáticos, artigos livres/regulares e trabalhos da seção jovens pesquisadores.
Documentos institucionais únicos[2]	35	—	Atas, relatórios de encontros da NEPI/AUGM, declarações, cartas e demais documentos institucionais, contabilizados apenas uma vez por título, desconsiderando as republicações.
Seções especiais	4	—	Entrevistas, *e-books*, homenagens e outras publicações de caráter editorial ou comemorativo.
Total do corpus documental	**424**	—	Conjunto completo dos materiais identificados nas 40 edições da revista PolEd.

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas 40 edições da revista PolEd, publicadas entre 2007 e 2026.

Notas:

[1] Os percentuais referem-se exclusivamente à produção científica (n = 385).

[2] Os documentos institucionais foram contabilizados apenas uma vez por título, independentemente de suas republicações em diferentes edições do periódico.

Após a definição do corpus documental e do corpus analítico, iniciou-se o processo de qualificação e padronização dos registros bibliográficos. Essa etapa teve como objetivo eliminar inconsistências decorrentes das diferentes formas de apresentação das informações ao longo das duas décadas analisadas, assegurando uniformidade aos dados utilizados na construção dos indicadores bibliométricos. Foram revisados individualmente os registros de autoria, as denominações institucionais, os países de afiliação, as modalidades editoriais e as

áreas do conhecimento, reduzindo ambiguidades e evitando duplicidades decorrentes de variações de grafia, traduções ou nomenclaturas adotadas em diferentes períodos da revista.

Como resultado desse procedimento, foram identificados 592 (quinhentos e noventa e duas) autoras(es) distintas(os), após a eliminação de registros duplicados decorrentes de diferentes formas de apresentação dos nomes nas publicações analisadas. A partir desse universo autoral foram produzidos os indicadores relativos ao perfil das(os) pesquisadoras(es), contemplando a distribuição por gênero, níveis de formação acadêmica, categorias profissionais, instituições de vínculo, países representados, áreas e subáreas do conhecimento e demais características utilizadas para a caracterização da comunidade científica que publica na PolEd.

A caracterização do perfil acadêmico das(os) autoras(es) foi realizada exclusivamente com base nas informações documentais passíveis de verificação obtidas durante o levantamento. Sempre que possível, identificaram-se os níveis de formação acadêmica das(os) pesquisadoras(es), classificadas(os) nas categorias previamente definidas para esta investigação. Nos casos em que as informações não puderam ser identificadas de forma inequívoca, optou-se por não realizar inferências, preservando apenas os dados efetivamente documentados. Em razão dessa limitação documental, os indicadores referentes à formação acadêmica foram apresentados em valores percentuais, calculados exclusivamente sobre o conjunto de autoras(es) cujas informações puderam ser efetivamente identificadas e validadas, permitindo comparações proporcionais sem introduzir distorções decorrentes de registros incompletos.

Outro procedimento metodológico relevante refere-se ao tratamento das instituições e dos países representados na pesquisa. Considerando que o objetivo do estudo consiste em analisar a produção científica publicada pela revista, e não a composição institucional da rede NEPI/AUGM, estabeleceu-se uma distinção metodológica entre as instituições latino-americanas representadas diretamente nas publicações e as instituições internacionais identificadas nas trajetórias acadêmicas das(os) autoras(es).

Assim, as instituições latino-americanas correspondem às afiliações institucionais declaradas nas publicações analisadas, enquanto as instituições internacionais foram consideradas exclusivamente como evidências de formação acadêmica, pós-doutorado em andamento, dupla vinculação institucional ou cooperação científica internacional das(os) pesquisadoras(es). Essa distinção metodológica evita interpretações equivocadas acerca da

composição da rede de colaboração analisada e assegura maior precisão às análises sobre internacionalização apresentadas nas seções seguintes.

Construção dos indicadores bibliométricos e organização das categorias analíticas

Constituídos e padronizados o corpus documental e o corpus analítico, procedeu-se à construção dos indicadores bibliométricos que orientaram a análise da trajetória editorial da PolEd. Diferentemente de levantamentos restritos à mensuração da produção científica, esta investigação buscou integrar indicadores quantitativos e qualitativos capazes de caracterizar simultaneamente a evolução editorial da revista, o perfil da comunidade científica participante, os processos de circulação do conhecimento e as transformações das agendas de pesquisa. Para tanto, os indicadores foram organizados em cinco dimensões analíticas complementares:

(i) evolução da produção científica;

(ii) perfil das(os) autoras(es);

(iii) caracterização institucional e geopolítica;

(iv) configuração editorial do periódico; e

(v) caracterização temática da produção científica.

Essa organização permitiu estruturar a análise de forma progressiva, articulando diferentes níveis de observação e favorecendo uma interpretação integrada.

No âmbito da evolução da produção científica, foram construídos indicadores referentes ao número de artigos publicados por ano, à distribuição da produção segundo os diferentes períodos editoriais identificados na pesquisa, ao quantitativo de edições publicadas em cada fase da revista e à participação relativa de dossiês temáticos e edições regulares. Esses indicadores possibilitam examinar a dinâmica de crescimento da produção científica, identificar mudanças na política editorial e compreender a evolução temporalmente.

A análise da produção científica permitiu identificar 385 (trezentos e oitenta e cinco) artigos distribuídos entre os anos de 2007 a 2026 (Figura 1/Quadro 2), evidenciando oscilações quantitativas associadas às diferentes configurações editoriais adotadas pela revista. A organização da série histórica possibilitou, ainda, calcular a média de artigos publicados por edição em cada uma das fases editoriais, oferecendo um indicador complementar para a compreensão do processo de consolidação do periódico.

Figura 1 – Evolução anual da produção científica (2007–2026).



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).

Complementarmente, a trajetória editorial foi organizada em cinco períodos históricos definidos a partir das características predominantes da política editorial observadas durante o levantamento documental: constituição do periódico (2007–2009), diversificação editorial (2010–2015), predominância dos dossiês temáticos (2016–2021), predominância das edições regulares (2022–2023) e composição editorial combinada (2024–2026). Essa periodização (Quadro 2) foi construída com base nas modalidades de publicação efetivamente adotadas em cada intervalo temporal, permitindo interpretar as mudanças observadas na organização da revista sem fragmentar a continuidade de seu projeto científico.

Quadro 2 – Evolução editorial da revista (2007–2026).

Fase editorial	Período	Caracterização	Edições	Dossiês	Regulares	Artigos
Constituição do periódico	2007–2009	Implantação da revista, consolidação da proposta editorial e publicação predominantemente por meio de dossiês temáticos.	5	5	0	**56**
Diversificação editorial	2010–2015	Introdução das edições regulares, coexistindo com os dossiês temáticos e ampliando a diversidade de temas e autores.	12	8	4	**117**
Predominância dos dossiês temáticos	2016–2021	Consolidação dos dossiês como principal estratégia editorial, fortalecendo a especialização temática e a cooperação regional.	12	12	0	**128**
Predominância das edições regulares	2022–2023	Publicação exclusivamente de edições regulares, com reorganização da política editorial.	4	0	4	**32**

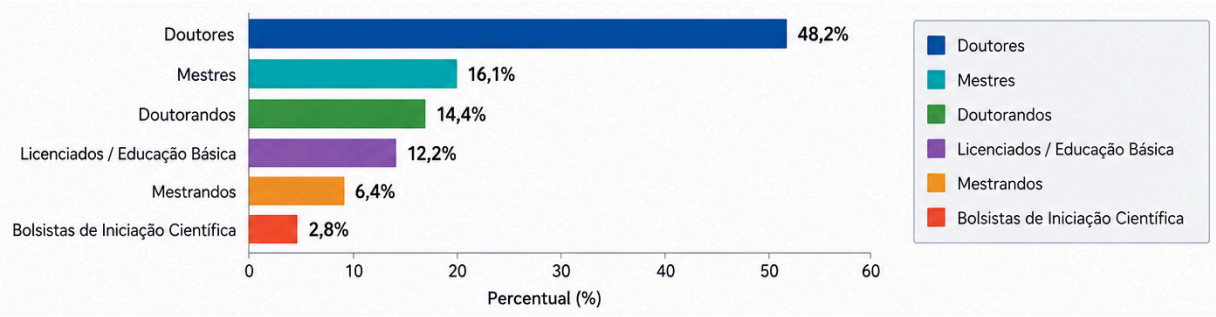
Composição editorial combinada	2024–2026*	Retomada da coexistência entre dossiês temáticos e edições regulares, ampliando a diversidade editorial e o volume de trabalhos publicados.	7	3	4	**52**
Total	**2007–2026**	Produção bibliográfica analisada da PolEd.	**40**	**28**	**12**	**385**

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).
Nota: Os dados referentes ao ano de 2026 contemplam apenas as publicações disponíveis até a data da coleta, podendo sofrer alterações até o encerramento do ciclo editorial anual.

A caracterização da comunidade científica participante constituiu a segunda dimensão analítica da pesquisa. Para essa etapa foram utilizados os registros individuais de autoria previamente padronizados, possibilitando identificar 592 (quinhentas e oitenta e duas) autoras(es) distintas(os) ao longo do período investigado. A partir desse universo autoral foram produzidos indicadores relativos à distribuição por gênero, aos níveis de formação acadêmica, às categorias profissionais, às instituições de vínculo e aos países representados nas publicações.

A classificação da formação acadêmica foi realizada considerando exclusivamente as informações documentais passíveis de verificação obtidas durante o levantamento, segundo os critérios metodológicos estabelecidos na subseção anterior. Considerando que parte dos registros não apresentava informações suficientes para classificação inequívoca, os resultados foram expressos em termos percentuais, calculados exclusivamente sobre o conjunto de autoras(es) cujas informações puderam ser efetivamente identificadas. Esse procedimento metodológico assegura maior consistência às análises e evita interpretações decorrentes da ausência de informações em parte dos registros. Os resultados dessa dimensão encontram-se sintetizados na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição percentual dos níveis de formação acadêmica das(os) autoras(es).



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).
Notas:

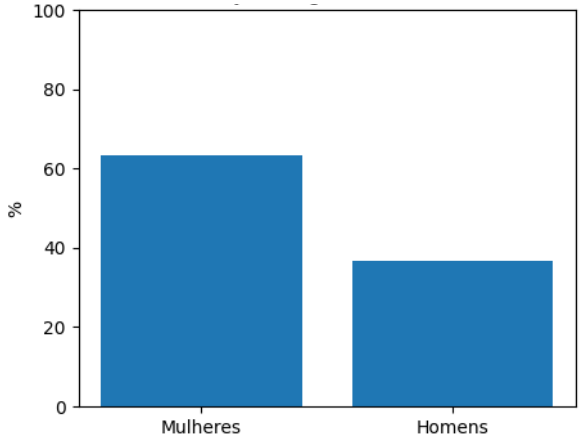
[1] Para a identificação da formação acadêmica das(os) autoras(es), foram considerados 361 registros com informações curriculares e institucionais disponíveis e passíveis de verificação, de um universo total de 592 registros autorais identificados no período de 2007 a 2026. A delimitação decorre das alterações ocorridas nos sistemas de submissão e gerenciamento editorial da revista ao longo de sua trajetória, que resultaram em diferentes padrões de preenchimento e atualização dos metadados autorais. Considerando que tais informações dependem da inserção e manutenção realizadas pelos próprios autores no processo de submissão, registros incompletos, desatualizados ou sem elementos suficientes para validação não foram submetidos a inferências, preservando-se a consistência metodológica e a confiabilidade dos dados analisados.

[2] Os percentuais foram arredondados para uma casa decimal, podendo ocorrer diferença residual de 0,1 ponto percentual na soma final em razão do arredondamento.

Outrossim, a caracterização da autoria evidenciou predominância feminina entre os pesquisadores identificados no corpus analítico (Figura 3). Das(os) autoras(es) cuja identificação de gênero foi possível, aproximadamente 63,2% correspondem a mulheres e 36,8% a homens, indicando que a produção científica publicada pela PolEd acompanha uma tendência observada em parte significativa das pesquisas em educação, caracterizada pela expressiva participação feminina na produção do conhecimento.

Figura 3 – Distribuição de autoria por gênero (2007–2026).

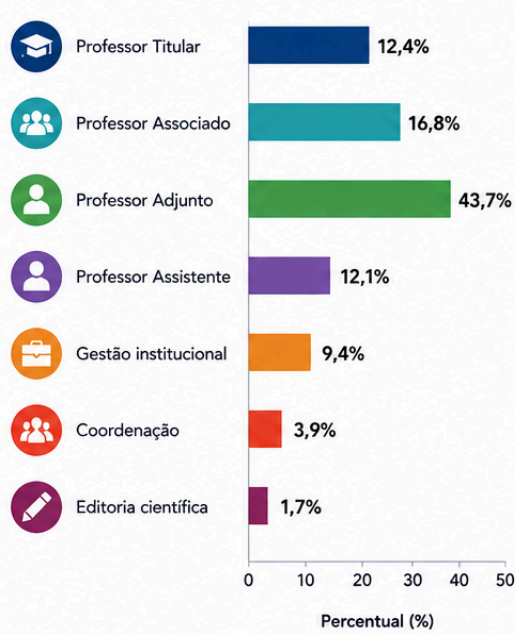
Mulheres: **63,2%**
Homens: **36,8%**



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).

Da mesma forma, os indicadores relativos às categorias profissionais foram organizados segundo as informações declaradas pelas(os) próprias(os) autoras(es) e passíveis de verificação documental, permitindo identificar a diversidade de vínculos institucionais presentes na comunidade científica da revista. Embora predominem docentes e pesquisadoras(es) vinculados à educação superior, também foram identificados profissionais da educação básica, estudantes de pós-graduação, bolsistas e outras categorias acadêmicas, evidenciando a heterogeneidade do universo autoral que participa da produção científica publicada pelo periódico. Os resultados desta caracterização são apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Categoria profissional das(os) autoras(es) (2007–2026).



Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).

Nota: Para a identificação do perfil hierárquico das(os) autoras(es), foi utilizada a mesma amostragem de 361 registros autorais considerada na análise da formação acadêmica, em razão da disponibilidade e consistência das informações institucionais e profissionais apresentadas. Tal delimitação considera as alterações ocorridas nos sistemas editoriais e nas versões dos *templates* de submissão utilizados pela revista ao longo dos anos, que resultaram em diferentes padrões de preenchimento e atualização dos campos referentes aos dados das(os) autoras(es).

Outro conjunto de indicadores foi dedicado à caracterização institucional e geográfica da produção científica publicada pela PolEd. Para essa análise, todas as instituições informadas pelas(os) autoras(es) foram submetidas a processo de padronização, eliminando variações de nomenclatura observadas ao longo da coleção e unificando diferentes formas de identificação de uma mesma instituição. Posteriormente, essas instituições foram organizadas segundo sua localização geográfica e sua relação com a rede AUGM, permitindo compreender a amplitude da circulação institucional da revista e os diferentes níveis de inserção de sua comunidade científica.

A análise evidenciou três dimensões complementares dessa circulação institucional. A primeira corresponde às instituições situadas nos países que compõem a rede AUGM: Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia e Paraguai; espaços a partir dos quais a revista foi constituída e historicamente consolidada. No corpus documental foram identificadas 94 (noventa e quatro) instituições pertencentes a esse conjunto, distribuídas entre Brasil (54), Argentina (23), Uruguai (12), Chile (4) e Bolívia (1). Embora o Paraguai integre formalmente a rede AUGM, não foram identificadas instituições paraguaias entre as publicações analisadas no período investigado.

A segunda dimensão refere-se às instituições localizadas em outros países da América Latina que, embora não integrem a rede AUGM, participaram da circulação científica da PolEd por meio da publicação de artigos. Foram identificadas instituições do México (2) e da Venezuela (1), evidenciando que a revista ultrapassou progressivamente o espaço institucional de sua rede de origem e passou a incorporar contribuições provenientes de outros contextos acadêmicos latino-americanos, ampliando seu alcance geográfico.

A terceira dimensão compreende as instituições situadas fora da América Latina. Nesse grupo foram identificadas instituições da Espanha (4), França (4), Portugal (2), Alemanha (1), Itália (1) e Canadá (1). Diferentemente das instituições pertencentes à rede AUGM e daquelas oriundas de outros países latino-americanos, esses registros não representam a expansão da rede institucional da revista, mas expressam processos de internacionalização da produção científica nela publicada. Essas instituições foram identificadas em situações de pós-doutorado em andamento, dupla afiliação institucional, cooperação científica internacional e participação direta de pesquisadoras(es) vinculadas(os) a essas instituições em artigos publicados pela PolEd, revelando conexões acadêmicas que extrapolam o espaço latino-americano, sem descaracterizar a identidade e o propósito do periódico.

Com base nessa organização analítica, o Quadro 3 apresenta, respectivamente, a distribuição das instituições latino-americanas participantes da produção científica da PolEd e das instituições localizadas fora da América Latina identificadas no corpus documental.

Quadro 3 – Dimensões da circulação institucional e geográfica identificadas na produção científica da PolEd (2007–2026).

Circulação	Síntese
Instituições da rede AUGM	Foram identificadas **94 instituições** pertencentes aos países integrantes da rede AUGM, distribuídas entre Brasil (54), Argentina (23), Uruguai (12), Chile (4) e Bolívia (1). Embora o Paraguai integre formalmente a rede, não foram identificadas instituições paraguaias no corpus analisado. Esse conjunto corresponde ao núcleo histórico de constituição e consolidação da PolEd.
Instituições de outros países latino-americanos	Foram identificadas **três instituições**, provenientes do México (2) e da Venezuela (1). Esses registros evidenciam a ampliação da circulação científica da revista para além da rede AUGM, incorporando contribuições de outros contextos acadêmicos latino-americanos.
Instituições localizadas fora da América Latina	Foram identificadas **13 instituições**, distribuídas entre Espanha (4), França (4), Portugal (2), Alemanha (1), Itália (1) e Canadá (1). Esses registros decorrem de processos de cooperação científica internacional, dupla afiliação institucional, pós-doutorado e participação de pesquisadores estrangeiros, evidenciando a internacionalização da produção científica publicada sem descaracterizar a identidade latino-americana da revista.

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).

A caracterização temática da produção científica constituiu a quinta dimensão analítica desta investigação e foi desenvolvida mediante uma abordagem quali-quantitativa. Diferentemente de procedimentos fundamentados exclusivamente na mensuração da frequência de palavras-chave, esta etapa articulou a análise quantitativa da recorrência dos descritores informados nas publicações com a análise qualitativa do conteúdo dos artigos, realizada por meio da leitura individual dos títulos e respectivos resumos das 385 (trezentos e oitenta e cinco) publicações que compõem o corpus analítico da pesquisa.

Inicialmente, procedeu-se ao levantamento, à consolidação e à padronização terminológica das palavras-chave informadas pelas(os) autoras(es), independentemente do idioma de publicação. Expressões semanticamente equivalentes foram unificadas em português, permitindo a identificação dos descritores mais recorrentes da produção científica da revista. A frequência desses termos constitui um primeiro indicador das tendências temáticas predominantes.

Entretanto, considerando que a simples recorrência de descritores não é suficiente para caracterizar a complexidade da produção científica, realizou-se, em uma segunda etapa, a leitura individual dos títulos e dos resumos de todos os artigos. Esse procedimento permitiu validar, complementar e reinterpretar as categorias inicialmente sugeridas pelas palavras-chave, reduzindo a probabilidade de ambiguidades decorrentes da utilização de diferentes terminologias para objetos de investigação semelhantes ou, inversamente, de um mesmo descritor empregado em contextos analíticos distintos.

A partir da integração entre essas duas estratégias de análise foi construída uma matriz temática composta por cinco macroáreas analíticas, posteriormente desdobradas em microáreas de investigação. Essa organização não corresponde a uma classificação rígida dos artigos, mas a uma síntese interpretativa elaborada a partir da convergência entre a frequência dos descritores e a leitura analítica do conteúdo das publicações, permitindo compreender as principais agendas de pesquisa que marcaram a trajetória editorial da PolEd ao longo destas duas décadas de existência.

Embora cada artigo tenha sido classificado segundo sua temática predominante, observou-se a existência de múltiplas interfaces entre as macroáreas identificadas, evidenciando o caráter interdisciplinar da produção científica publicada pela revista. As fronteiras entre essas categorias mostraram-se permeáveis, uma vez que diferentes estudos articulam simultaneamente dimensões relacionadas às políticas educacionais, à formação

docente, à educação superior, às modalidades de ensino e aos fundamentos epistemológicos da educação.

Em razão dessa inter-relação, a organização temática apresentada no Quadro 4 deve ser compreendida como um recurso analítico de sistematização, e não como uma classificação rígida ou mutuamente excludente. O quadro sintetiza as macroáreas temáticas identificadas, suas respectivas microáreas analíticas e a caracterização de cada eixo de investigação.

Quadro 4 – Organização das macroáreas e microáreas temáticas da produção científica da PolEd (2007–2026).

Macroárea temática	Microáreas analíticas	Caracterização
Políticas, Gestão e Regulação Educacional	Marcos legais; Governança e administração educacional; Avaliação; Economia; Políticas da/para educação	Estudos voltados às políticas públicas, regulação dos sistemas educacionais, gestão institucional, processos de avaliação e transformações decorrentes das reformas educacionais.
Formação e Trabalho Docente	Desenvolvimento profissional; Identidade docente; Processos formativos; Práticas pedagógicas	Produção dedicada à formação inicial e continuada de professores, profissionalização docente, práticas educativas, identidade profissional e processos de desenvolvimento da docência.
Educação Superior e Internacionalização	Universidade; Pós-graduação; Pesquisa; Cooperação acadêmica; Internacionalização; Mobilidade acadêmica; Educação comparada	Reúne investigações sobre universidade, produção científica, pós-graduação, cooperação regional, internacionalização e circulação do conhecimento na educação superior.
Modalidades e Níveis de Ensino	Educação Especial; Educação Inclusiva; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância	Contempla pesquisas voltadas às diferentes modalidades, etapas e contextos de oferta da educação, enfatizando diversidade, inclusão e especificidades dos processos educativos.
Epistemologia, Sociedade e História da Educação	Fundamentos teóricos; História da educação; América Latina; Ditaduras; Exílio; Materialismo histórico-dialético; Complexidade; Utopia	Abrange estudos de natureza teórica, histórica e epistemológica, bem como pesquisas que analisam os condicionantes sociais, políticos e históricos da educação na América Latina.

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) a partir da análise integrada da recorrência dos descritores, da leitura individual dos títulos e resumos e da interpretação temática das 385 publicações analisadas (2007–2026).

Outro dado interessante é que, ao longo da análise dos artigos, detectou-se aproximadamente (~)630 (seiscentas e trinta) referências bibliográficas mobilizadas, evidenciando uma estrutura intelectual fortemente sustentada em literatura especializada, combinando referenciais clássicos do campo educacional com produção científica contemporânea. Predominam livros e capítulos (38%), seguidos por artigos de periódicos (32%), legislação e documentos oficiais (20%) e teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos científicos (10%).

Cabe, adicionalmente destacar que a produção científica publicada pela PolEd se caracteriza pela predominância de abordagens qualitativas, especialmente pesquisas documentais e bibliográficas, acompanhadas por análises de conteúdo, estudos comparados e

estudos de caso. Embora menos frequentes, também foram identificadas pesquisas quantitativas, revisões sistemáticas da literatura e estratégias metodológicas participativas, revelando diversidade de procedimentos investigativos e crescente pluralidade metodológica ao longo das duas décadas analisadas, vide Quadro 5:

Quadro 5 – Principais abordagens metodológicas identificadas na produção científica da PolEd (2007–2026)

Categoria	Principais abordagens identificadas
Estratégias de pesquisa	Pesquisa qualitativa; estudos de caso; pesquisa descritiva; pesquisa exploratória; educação comparada
Procedimentos analíticos	Análise documental; análise bibliográfica; análise de conteúdo; revisão sistemática da literatura
Estratégias participativas	Pesquisa-ação; pesquisa-formação; círculos dialógicos investigativo-formativos
Métodos quantitativos	Survey; indicadores estatísticos; tratamento de bases censitárias; estimativas
Instrumentos	Entrevistas; questionários; observação; entrevistas grupais
Matrizes teórico-metodológicas	Materialismo histórico-dialético; ciclo de políticas; neoinstitucionalismo; teoria da complexidade e etc.

Fonte: Elaborado pelo(a) autor(a) com base nas edições da revista PolEd (2007–2026).

Considerados em conjunto, os indicadores relativos às referências bibliográficas, às estratégias metodológicas e às agendas temáticas permitem caracterizar a identidade científica da PolEd. Observa-se a predominância de pesquisas voltadas à compreensão das políticas educacionais latino-americanas, fortemente apoiadas em referenciais teóricos clássicos do campo da educação, em documentos normativos e em abordagens qualitativas de investigação, sem prejuízo da incorporação gradual de métodos quantitativos, revisões sistemáticas e estudos comparados.

A articulação entre os diferentes procedimentos metodológicos empregados nesta investigação permitiu construir uma matriz analítica integrada da trajetória editorial da PolEd. Longe de se restringir à quantificação da produção científica, o percurso metodológico possibilitou reunir evidências sobre a evolução da revista em diferentes dimensões que se complementam, contemplando sua dinâmica editorial, o perfil de sua comunidade científica, a configuração institucional e geográfica das publicações, os processos de circulação (inter)nacional do conhecimento e a evolução das agendas temáticas que marcaram a sua trajetória.

Nesse sentido, a análise bibliométrica desenvolvida nesta pesquisa compreende a produção científica como expressão de uma rede de relações acadêmicas construída ao longo do tempo. Cada artigo foi analisado não apenas como unidade de publicação, mas como

elemento constitutivo de um sistema mais amplo de produção, circulação e legitimação do conhecimento, no qual autoras(es), instituições, países, campos científicos e objetos de investigação estabelecem conexões que somente podem ser compreendidas quando examinadas de forma integrada.

A combinação entre procedimentos quantitativos e qualitativos mostrou-se particularmente relevante para esse propósito. Enquanto os indicadores bibliométricos permitiram dimensionar a evolução da produção científica, identificar padrões de autoria, mapear redes institucionais e caracterizar a distribuição geográfica das publicações, a leitura individual dos títulos, resumos e descritores possibilitou interpretar os movimentos de consolidação, permanência e renovação das agendas de pesquisa, evidenciando aspectos que dificilmente seriam captados por análises exclusivamente estatísticas.

Essa perspectiva integrada também tornou possível compreender a revista como um espaço de articulação entre diferentes escalas de circulação científica. Os indicadores institucionais evidenciaram a frequência da rede AUGM na constituição histórica da PolEd, ao mesmo tempo em que revelaram a ampliação progressiva da participação de instituições provenientes de outros países latino-americanos e de centros acadêmicos diversos. Paralelamente, a organização temática demonstrou que essa expansão institucional foi acompanhada pela diversificação dos objetos de investigação, das abordagens teóricas e dos problemas educacionais discutidos ao longo destas duas décadas.

Desse modo, o percurso metodológico adotado não apenas sistematiza indicadores bibliométricos, mas estabelece uma estrutura analítica capaz de interpretar a trajetória editorial da revista em sua complexidade, articulando dimensões quantitativas, qualitativas, institucionais e temáticas. A integração desses indicadores constitui o fundamento empírico das análises apresentadas na seção seguinte, permitindo compreender como a PolEd se consolidou como espaço de produção, circulação e internacionalização do conhecimento em políticas educacionais no contexto latino-americano, preservando sua identidade editorial e ampliando, simultaneamente, seus diálogos científicos com outras realidades acadêmicas.

Resultados e discussão

Ao revisitar vinte anos de produção científica da revista Políticas Educativas (PolEd), o primeiro movimento que emerge não é apenas o de crescimento de um periódico, mas o de construção gradual de um espaço intelectual voltado à compreensão das políticas educacionais em perspectiva latino-americana. Sua trajetória revela uma comunidade científica que, ao

longo do tempo, foi constituindo perguntas próprias, compartilhando problemas comuns e produzindo interpretações sobre a educação a partir das experiências históricas, sociais, geopolíticas e institucionais.

Nesse sentido, os artigos publicados pela PolEd não representam apenas registros isolados de pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos acadêmicos. Eles expressam movimentos de pensamento: mudanças nas formas de compreender as políticas educacionais, deslocamentos nas agendas de pesquisa e transformações nas próprias perguntas que orientam a produção do conhecimento. Portanto, a revista constituiu-se na representação de uma memória científica viva e num campo em permanente construção.

Um dos principais movimentos identificados ao longo desta trajetória é a ampliação da compreensão sobre o significado das políticas educacionais. Inicialmente marcadas por preocupações relacionadas à organização dos sistemas de ensino, às reformas educacionais e aos processos de democratização da educação, as investigações publicadas passaram progressivamente a incorporar análises mais amplas sobre as(os) sujeitas(os), interesses e disputas que atravessam a formulação e a implementação das políticas públicas educacionais.

Esse deslocamento revela uma importante contribuição da PolEd na consolidação de uma perspectiva que compreende as políticas educacionais, não apenas como mecanismos de gestão, mas como processos sociais construídos em determinados contextos históricos. A produção da revista demonstra que as políticas carregam concepções de educação, projetos de sociedade e diferentes compreensões sobre o papel do Estado, das instituições educativas e das(os) sujeitas(os) envolvidas(os).

A partir dessa perspectiva, outro movimento torna-se evidente: a transição de uma leitura predominantemente voltada aos sistemas de educação nacionais, para uma compreensão e problematização global das políticas educacionais. A PolEd contribui para pensar para além das fronteiras dos Estados, permitindo observar aproximações, diferenças e aprendizagens compartilhadas entre diferentes experiências na América Latina.

Essa característica de produções científicas com base geopolítica, tendo enfoque no/para sul global (Walsh e Mignolo, 2003), constitui-se na marca mais significativa da identidade editorial e científica construída pela revista. Os desafios educacionais presentes na América Latina, tais como, desigualdades persistentes, disputas em torno do direito à educação, transformações do trabalho docente, processos de regulação e desafios da educação superior, configuram-se em características próprias que exigem interpretações produzidas a partir dos contextos que esses fenômenos acontecem.

Nesse aspecto, a contribuição da PolEd está justamente em fortalecer uma produção científica situada, capaz de compreender o sul global não como espaço de aplicação de modelos do norte global, mas como território produtor de conhecimentos científicos. A revista possibilita que diferentes experiências latino-americanas dialoguem entre si, criando condições para que problemas comuns sejam analisados coletivamente; e para que novas interpretações sejam construídas a partir das especificidades históricas e sociais do ponto de vista geopolítico (Walsh, 2017; Mignolo, 2007; Walsh e Mignolo, 2003).

Esse movimento não significa negar o diálogo global, mas compreender e produzir conhecimentos científicos em perspectiva crítica e ampliada - que abarque os dilemas e disputas de/para as realidades locais. A trajetória da PolEd demonstra que internacionalizar o conhecimento não se resume apenas à ampliação quantitativa de vínculos institucionais ou à inserção em contextos acadêmicos. A internacionalização também pode ser compreendida como construção de redes de cooperação, reconhecimento mútuo e produção compartilhada de conhecimento entre diferentes comunidades escolares e científicas.

Este é o ponto de encontro das relações históricas da revista com o NEPI/AUGM, assumindo um significado fundamental. Mais do que uma vinculação institucional, essa relação expressa uma concepção de universidade e de ciência baseada na cooperação ampliada e crítica. Pois, constitui-se em uma experiência coletiva, na qual instituições de ensino latino-americanas constroem juntas espaços de diálogo educacionais, circulação intelectual e fortalecimento de suas próprias capacidades epistemológicas.

Essa experiência também permite refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos à internacionalização da educação superior. Conforme discute a autora como Jane Knight (1994) e o autor Hans de Wit (2011), a internacionalização universitária envolve processos complexos que não devem ser reduzidos à mobilidade, aos indicadores ou às estratégias de posicionamento institucional. A trajetória da PolEd evidencia uma forma de internacionalização baseada na colaboração acadêmica e na construção de comunidades científicas, na qual diferentes territórios produzem conhecimento em diálogo, para além das relações hierárquicas com centros considerados hegemônicos.

Outro movimento observado refere-se à transformação das próprias agendas de investigação. Ao longo de duas décadas, a revista acompanha a passagem de debates concentrados em reformas educacionais, expansão dos sistemas e organização institucional para questões relacionadas às novas formas de regulação, às relações público-privadas, às

mudanças no trabalho docente, aos desafios das universidades e escolas na contemporaneidade e às transformações provocadas pelas novas tecnologias.

Esse movimento demonstra a capacidade da comunidade científica vinculada à PolEd de preservar questões fundamentais sem permanecer limitada a elas. Visto que, mantém como preocupação permanente a educação como direito social e bem público, ao mesmo tempo em que incorpora os novos dilemas insurgentes pelas mudanças na sociedade contemporânea. Assim, a identidade científica construída neste espaço revela uma comunidade marcada pela preocupação em compreender a educação em sua dimensão pública, política, social e geográfica. Trata-se de uma produção que não busca apenas descrever fenômenos educacionais, mas compreender seus sentidos, suas consequências e suas possibilidades de transformação em conexão.

Ao completar vinte anos, a revista também evidencia a importância das comunidades científicas como espaços de continuidade e circularidade de conhecimento. Um periódico não se sustenta apenas pela publicação de artigos, mas pela capacidade de reunir pesquisadoras(es) em torno de problemas comuns em diferentes perspectivas, formando novas gerações acadêmicas e promovendo debates que atravessam momentos históricos. Nesse sentido, a PolEd constitui-se como espaço de memória, encontros, produção intelectual, circulação e intercâmbio de conhecimentos.

Os próximos anos apresentam novos desafios para essa comunidade científica. As transformações tecnológicas, a expansão de novas formas de privatização da educação, as desigualdades educacionais persistentes, as mudanças no trabalho docente e as disputas em torno do futuro das universidades públicas exigirão novas perguntas e novas formas de investigação. Entretanto, a sua trajetória consolidada permite identificar algumas permanências fundamentais: a defesa da educação como direito público e subjetivo, a valorização da cooperação científica e a compreensão de que os conhecimentos produzidos pelas universidades possuem papel central na interpretação e transformação das sociedades.

Assim, os vinte anos da PolEd revelam mais do que a consolidação de uma revista científica. Demonstram a consolidação de um espaço ao sul global, que fortalece a construção de saberes científicos na latino-americana, oportunizando a produção de conhecimentos sobre seus próprios desafios, compartilhando experiências e construindo coletivamente horizontes possíveis e desejáveis para a educação. Sua maior contribuição talvez esteja justamente nesse movimento: transformar a circulação científica em encontros de saberes, a pesquisa em diálogo ampliado e crítico – o conhecimento em patrimônio histórico e coletivo.

Considerações finais

Há trajetórias científicas que podem ser compreendidas pelos números que produzem, pelas métricas que alcançam ou pelos espaços que ocupam nos sistemas acadêmicos. Outras, para além, precisam ser compreendidas pelo que deixam como legado – pelas comunidades que constroem, pelos questionamentos que as mantêm vivas e pelos caminhos que percorrem para a construção de saberes e conhecimentos. A trajetória da revista Políticas Educativas (PolEd), ao completar vinte anos, pertence a essa segunda dimensão.

Mais do que um periódico que atravessou duas décadas de produção acadêmica no campo das Políticas Educativas, representa uma experiência coletiva de construção científica. Sua história revela o esforço contínuo de pesquisadoras(es), instituições e redes universitárias e escolares que compreenderam a produção do conhecimento como uma prática (com)partilhada, construída pelo encontro entre diferentes saberes, experiências, territórios e perspectivas epistemológicas sobre a educação, a partir do sul global.

Ao longo desse percurso, a revista consolidou-se como espaço de reflexão sobre os desafios educacionais latino-americanos, preservando uma característica fundamental: a capacidade de pensar a educação a partir das realidades sociais que a constituem. Em um cenário científico marcado, muitas vezes, pela busca de modelos universais e referências externas, sua trajetória demonstra a importância da produção de conhecimento situado, reconhecendo que os dilemas e disputas educacionais envolvem contextos históricos, geopolíticos e sociais próprios.

O legado construído nesses vinte anos não está apenas nos textos publicados, mas, também, nas relações intelectuais que esses textos possibilitaram. Cada manuscrito representa uma contribuição específica, que colabora para atingir um objetivo maior – a produção em rede de pesquisadoras(es) que compartilham inquietações, formulam questionamentos e buscam compreender os caminhos da educação em sociedades marcadas por desafios complexos. Assim, a revista vem tornando-se uma memória viva de um campo científico que se transforma, sem abandonar seus compromissos fundamentais.

A vinculação com o NEPI/AUGM expressa uma dimensão especialmente significativa dessa trajetória. A PolEd demonstra que a internacionalização da ciência pode assumir outros sentidos, além daqueles orientados pelas métricas acadêmicas, podendo ser encontro, cooperação, solidariedade intelectual e construção coletiva. A experiência vivida por todas(os) as(os) integrantes reafirma que as redes científicas também são espaços de

fortalecimento das vozes, especialmente quando possibilitam que diferentes comunidades acadêmicas e escolares produzam conhecimento em diálogo, preservando suas identidades e ampliando suas possibilidades de reflexão e atuação.

Celebrar os 20(vinte) anos deste periódico científico significa, portanto, reconhecer a importância que o acompanhou, não apenas nas transformações do campo das políticas educacionais, mas na sua construção. Pois, ao longo do tempo, acolheu as diferentes gerações de pesquisadoras(es), registrou as mudanças nas formas de compreender a educação e contribuiu para manter em aberto um espaço de debate crítico e ampliado sobre questões essenciais para a sua realidade social.

Os desafios que se apresentam para o futuro são inúmeros. As transformações tecnológicas, as novas formas de regulação da educação, as desigualdades persistentes, as disputas sobre os sentidos das políticas educacionais exigirão novos questionamentos e novas formas de investigação. Entretanto, a trajetória construída oferece uma base sólida, com a certeza de que a ciência se fortalece quando é produzida de forma dialógica e coletiva, quando reconhece os diferentes saberes e quando permanece comprometida com as problematizações sociais de forma contextual.

Os 20(vinte) anos da PolEd estão marcados pelos ensinamentos de que uma revista científica não é apenas um lugar onde pesquisas são publicadas; é um um espaço onde os conhecimentos ganham vida, encontram interlocutores e permanecem em movimento. É a representação de construções que ultrapassam a dimensão editorial e tornam-se patrimônio histórico e intelectual de uma comunidade acadêmica - do campo das políticas educacionais.

Referências

De Wit, Hans. (2011). Internationalization misconceptions. International Higher Education, (64), 6–7. https://doi.org/10.6017/ihe.2011.64.8556

Garfield, Eugene. (1955). Citation indexes for science: A new dimension in documentation through association of ideas. Science, 122(3159), 108–111. https://profiles.nlm.nih.gov/spotlight/SC/catalog/nlm:nlmuid-101584906X5967

Gil, Antônio Carlos. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6. ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, Antônio Carlos. (2017). Fundamentos de metodologia científica (8. ed.). São Paulo: Atlas.

Knight, Jane. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints (CBIE Research No. 7). Canadian Bureau for International Education. https://eric.ed.gov/?id=ED549823

Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria (2017). Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 346 p.

Price, Derek J. de Solla. (1963). Little science, big science. New York: Columbia University Press. https://archive.org/details/littlesciencebig0000dere

Pritchard, Alan. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? Journal of Documentation, 25(4), 348–349. https://www.researchgate.net/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics

Mignolo, Walter D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Castro-Gomez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (comp.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar. p. 25-46.

Walsh, Catherine. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago de Chile, v. 1, n. 4, p. 01-22. https://polis.ulagos.cl/pt_BR/article/view/539/486.

Walsh, Catherine. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez..

Walsh, Catherine. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In Walsh, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 17-45.

Submetido em agosto de 2026
Aprovado em agosto de 2026

Informações autorais

Ivan Pereira Quintana
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Link ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2778-2084
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/8201760004797711
E-mail: ivanquintana274@gmail.com

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4254-5514
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/6330026319881338
E-mail: rita.bueno@ufrgs.br

Políticas Educativas
PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

O CAEd/UFJF NO MERCADO ESPECIALIZADO DA AVALIAÇÃO (2019-2025): NOVAS CONFORMAÇÕES E APROFUNDAMENTO DOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Jonas da Silva Rodrigues
Universidade Federal de Pernambuco (PPGEd/UFPE)

Andréia Ferreira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG)

Ana Lúcia Félix dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco (PPGEd/UFPE)

RESUMO
O artigo analisa a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) no denominado mercado especializado da avaliação (Silva, 2025), com foco nas parcerias e contratos firmados com atores privados, sob gestão da Fundação CAEd, no período de 2019 a 2025. O objetivo consiste em compreender de que modo a consolidação e a expansão institucional do CAEd/UFJF contribuem para o aprofundamento das múltiplas formas de privatização da educação básica brasileira. A pesquisa fundamenta-se em três eixos analíticos: os conceitos de privatização *lato sensu* e *stricto sensu* (Lima, 2018), a transferência da execução e direção das políticas educacionais ao setor privado (Peroni, 2018) e a lógica do filantrocapitalismo (Adrião *et al*., 2024). Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, sendo o *corpus* analítico composto por informações institucionais coletadas no Sistema Eletrônico de Informações da UFJF e em páginas institucionais do CAEd/UFJF, da Fundação CAEd e de seus parceiros contratuais. Os resultados evidenciam que o CAEd/UFJF se consolidou como ator central no mercado de avaliação externa a partir do final da década de 1990, não apenas como prestador de serviços para entes federativos, mas também como operador político e técnico contratado por atores privados. Verifica-se que essas parcerias fortalecem uma governança em rede orientada por métricas e resultados, ampliando a influência de fundações e institutos empresariais na definição das políticas educacionais, constituindo-se, no país, uma gestão corporativa da educação. Conclui-se que tal dinâmica materializa processos de privatização que incidem sobre a direção, execução e regulação das políticas públicas, subordinando o direito à educação à lógica mercantil.

Palavras-chave: privatização da educação; avaliação externa em larga escala; filantrocapitalismo; políticas educacionais; CAEd.

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

CAED/UFJF IN THE SPECIALIZED ASSESSMENT MARKET (2019-2025): NEW CONFIGURATIONS AND THE DEEPENING OF PRIVATIZATION PROCESSES IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article analyzes the role of the Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) within the so-called "specialized assessment market," focusing on partnerships and contracts established with private actors under the management of Fundação CAEd between 2019 and 2025. The objective is to understand how the institutional consolidation and expansion of CAEd/UFJF contribute to the deepening of multiple forms of privatization in Brazilian basic education. The study is grounded in three analytical axes: the concepts of privatization lato sensu and stricto sensu (Lima, 2018); the transfer of the implementation and direction of educational policies to the private sector (Peroni, 2018); and the logic of philanthrocapitalism (Adrião *et al*., 2024). This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, whose analytical corpus comprises institutional information collected from the UFJF Electronic Information System and from institutional webpages of CAEd/UFJF, Fundação CAEd, and their contractual partners. The findings indicate that CAEd/UFJF has consolidated itself as a central actor in the external assessment market since the late 1990s, not only as a service provider to federative entities but also as a political and technical operator contracted by private actors. These partnerships are shown to strengthen a network-based governance model oriented toward metrics and results, expanding the influence of corporate foundations and institutes in shaping educational policies and contributing to the emergence of a corporate governance model in education in Brazil. It is concluded that this dynamic materializes processes of privatization affecting the direction, implementation, and regulation of public policies, subordinating the right to education to market logic.

Keywords: education privatization; large-scale external assessment; philanthrocapitalism; educational policies; CAEd/UFJF.

EL CAED/UFJF EN EL MERCADO ESPECIALIZADO DE LA EVALUACIÓN (2019–2025): NUEVAS CONFIGURACIONES Y PROFUNDIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA

RESUMEN

El artículo analiza la actuación del Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) en el denominado "mercado especializado de la evaluación", con énfasis en las asociaciones y contratos establecidos con actores privados bajo la gestión de la Fundación CAEd en el período de 2019 a 2025. El objetivo consiste en comprender de qué manera la consolidación y la expansión institucional del CAEd/UFJF contribuyen al profundizamiento de las múltiples formas de privatización de la educación básica brasileña. La investigación se fundamenta en tres ejes analíticos: los conceptos de privatización lato sensu y stricto sensu

(Lima, 2018); la transferencia de la ejecución y dirección de las políticas educativas al sector privado (Peroni, 2018); y la lógica del filantrocapitalismo (Adrião *et al*., 2024). Se trata de un estudio cualitativo, basado en investigación bibliográfica y documental, cuyo corpus analítico está compuesto por informaciones institucionales recolectadas en el Sistema Electrónico de Información de la UFJF y en páginas institucionales del CAEd/UFJF, de la Fundación CAEd y de sus socios contractuales. Los resultados evidencian que el CAEd/UFJF se ha consolidado como un actor central en el mercado de evaluación externa desde finales de la década de 1990, no solo como proveedor de servicios para entidades federativas, sino también como operador político y técnico contratado por actores privados. Se observa que estas asociaciones fortalecen una gobernanza en red orientada por métricas y resultados, ampliando la influencia de fundaciones e institutos empresariales en la definición de las políticas educativas y configurando, en el país, un modelo de gestión corporativa de la educación. Se concluye que esta dinámica materializa procesos de privatización que inciden sobre la dirección, ejecución y regulación de las políticas públicas, subordinando el derecho a la educación a la lógica del mercado.

Palabras clave: privatización de la educación; evaluación externa a gran escala; filantrocapitalismo; políticas educativas; CAEd/UFJF.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) no "mercado especializado da avaliação" (Silva, 2025, p. 4), examinando como suas parcerias com atores privados, firmadas por meio de contratos geridos pela Fundação CAEd, entre 2019 e 2025, contribuem para o aprofundamento da privatização da educação básica brasileira no período em destaque. Para tanto, o estudo atualiza os dados apresentados em estudos anteriores (Silva, 2024; 2025) que analisaram sua natureza, conformações e as ambiguidades da sua atuação. Articula, assim, três chaves analíticas fundamentais: os conceitos de privatização lato sensu e stricto sensu (Lima, 2018); a materialização do privado por meio da execução e direção das políticas educativas (Peroni, 2018, p. 221); e a lógica do filantrocapitalismo (Adrião et al., 2024, p. 9).

O trabalho busca demonstrar que a cultura das métricas e avaliações estandardizadas financiadas por uma rede de avaliação, formada por fundações e institutos empresariais, não apenas fortalece a hegemonia do CAEd/UFJF no mercado da avaliação externa no cenário nacional, mas atua como instrumento central para a transferência da direção das políticas educacionais e a instauração de um novo modo de administração educacional com a instituição de um modelo de governança em rede que (re)produz processos de privatização da educação.

Sendo assim, pretende-se responder a seguinte questão: de que modo a consolidação da atuação do CAEd/UFJF no mercado especializado da avaliação e a diversificação de suas parcerias com o setor privado, tem contribuído para o aprofundamento das múltiplas formas de privatização da educação básica brasileira?

O estudo parte da constatação de que, desde a década de 1990, o Estado brasileiro tem passado por redefinições em seu papel, adotando os pressupostos da Nova Gestão Pública e atuando cada vez mais como um Estado avaliador e regulador, em detrimento de seu papel de executor direto das políticas sociais (Freitas, 2007; Afonso, 2013). Essa mudança de paradigma gerou um terreno extremamente fértil para a introdução de lógicas de mercado no interior do Estado, configurando uma "privatização *lato sensu*" (Lima, 2018, p. 130) ou um contínuo processo de "impregnação empresarial" (Lima, 2018, p. 140). Nesse sentido, o modo de atuação da escola e da gestão pública passam a incorporar a lógica do setor privado em busca de modernização e eficiência.

Nessa racionalidade, o setor privado e mercantil passa a ditar a organização e o conteúdo da educação pública com a justificativa de contribuir para a sua qualidade. Assim, observa-se a atuação do privado não apenas na privatização da oferta e na comercialização de produtos e serviços, mas, também, na direção estratégica das políticas educativas, definindo o currículo, a formação e a gestão escolar (Peroni, 2018).

Nos últimos anos, a governança corporativa da educação vem sendo marcada por uma atuação sistêmica e institucionalizada de atores de base empresarial – os chamados "novos filantropos" ou filantrocapitalistas. Atuando na fronteira entre a "caridade" e o investimento financeiro, esses atores exigem contrapartidas, métricas precisas, monitoramento e evidências dos resultados de seus investimentos privados na esfera pública (Adrião *et al*., 2024). É exatamente a necessidade do capital de produzir evidências, gerar índices, estándares e monitorar resultados em larga escala que consolida o altamente rentável mercado especializado da avaliação. O problema central é, portanto, a submissão do direito à educação à lógica mercantil e concorrencial exigida pelo filantrocapitalismo para legitimar seu controle sobre o setor público.

O foco desse estudo direciona-se à natureza, ao hibridismo institucional e ao amplo portfólio de serviços e contratos do CAEd/UFJF e de seus parceiros, no período indicado. Assim, a despeito de sua vinculação a uma universidade pública federal, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o Centro possui, historicamente, uma postura ambígua, ao

atuar na venda de serviços e produtos de avaliação orientado por uma racionalidade gerencial e mercadológica (Silva, 2025).

Considerando-se a ausência de estudos que analisem as conformações e atuação do CAEd/UFJF, a partir de 2019, evidencia-se a relevância de explorá-las. Portanto, o presente artigo propõe-se a examinar os contratos firmados entre 2019 e 2025, buscando compreender a consolidação do CAEd/UFJF não apenas como prestador de serviços dos diversos governos (Federal, estaduais e municipais), mas como um operador político e técnico de atores privados, identificados nesse estudo, para orientar e avaliar as redes públicas de ensino.

A presente investigação fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho com documentos de política educacional parte do pressuposto de que os documentos não são registros neutros, mas expressam correlações de forças, articulam interesses de classe e projetam políticas de intervenção social e na educação básica brasileira (Evangelista, 2012). Para atualizar os dados referentes à atuação do CAEd/UFJF no mercado especializado da avaliação, referente ao recorte entre 2019 e 2025, o levantamento dos documentos foi realizado por meio de buscas em portais de transparência, no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) da UFJF e nas páginas institucionais oficiais do CAEd/UFJF e da Fundação CAEd, bem como das suas organizações parceiras do Centro, quando necessário.

O *corpus* documental da pesquisa foi constituído pelos contratos de prestação de serviços técnicos, termos de cooperação e relatórios de prestação de contas firmados entre a Fundação CAEd e atores privados que desenvolvem iniciativas com o CAEd/UFJF. Foram identificados 28 contratos firmados entre a Fundação CAEd e atores privados no período selecionado. A identificação e nomeação desses atores demandou a leitura dos contratos, incluindo número, objeto e valores envolvidos. Desse modo, a análise tomou como base o mapeamento realizado, que possibilitou a identificação dos atores privados parceiros do CAEd/UFJF.

O texto está organizado em três seções, além dessa introdução, que contextualiza o estudo, explicita seu objetivo e apresenta aspectos metodológicos. A segunda seção discute os fundamentos teórico-políticos de emergência do “mercado especializado da avaliação" (Silva, 2025), buscando evidenciar suas relações com os processos de privatização da educação básica. Na terceira seção, analisa-se a atuação do CAEd/UFJF nas diferentes esferas educacionais (internacional, nacional, estadual e municipal) com o objetivo de identificar os principais atores públicos e privados parceiros no período de 2019 a 2025, bem como as políticas e programas por eles desenvolvidos, a fim de apontar, como a constituição de uma

rede de avaliação em sintonia a governança corporativa da educação contribui para o aprofundamento de processos e formas de privatização da educação básica no país. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais discussões apresentadas ao longo do texto.

O mercado especializado da avaliação: fundamentos teóricos e suas relações com a privatização da educação

Para situar as discussões acerca do mercado especializado da avaliação, é necessário, inicialmente, delimitar a compreensão mais ampla de mercado educacional. Para Laval (2019), este último conceito constitui uma construção central da ideologia neoliberal, que subverte a função histórica, cultural e emancipadora da escola. Nesse modelo, a educação deixa de ser concebida como um direito social voltado à formação de cidadãos e passa a ser tratada como um bem de natureza predominantemente privada, orientado à capitalização individual e dotado de valor prioritariamente econômico.

No âmbito desse processo de "mercadorização da educação" (Laval, 2019, p. 129), observa-se a crescente atuação do setor privado em diferentes frentes, articuladas também aos processos de privatização da educação em nichos específicos, como oferta educacional, avaliação, currículo, gestão educacional e escolar, formação de profissionais da educação e tecnologias educacionais (Adrião, 2018; Adrião & Domiciano, 2020; Garcia & Silva, 2023; Silva, 2025).

A mercadorização da educação consiste na submissão das atividades escolares à lógica de valorização do capital, expressa na intensificação da racionalidade do mercado de trabalho na escola, na presença de empresas em seu espaço, na comercialização de produtos educacionais, que transforma saberes e conteúdos em mercadorias, no estímulo à competição entre instituições e na difusão da ideia de que devem operar como empresas (Laval, 2019). Nesse contexto, a educação é redefinida como serviço a usuários-clientes, voltado à formação de capital humano, isto é, ao desenvolvimento de competências úteis ao mercado, esvaziando sua função histórica de formação cidadã e ampliando as condições para o avanço de formas de privatização.

Desse modo, compreendemos que a privatização da educação não se resume apenas à mudança de propriedade das instituições, manifestando-se através de duas lógicas distintas e frequentemente complementares: a privatização *stricto sensu* e a privatização *lato sensu*, conforme apontado por Lima (2018). A privatização *stricto sensu* refere-se aos processos mais tradicionais, visíveis e diretos de privatização. Esta modalidade altera o estatuto da

propriedade das escolas, as regras de financiamento, as formas de provisão e os modos de regulação da educação. Caracteriza-se por ações como a abertura política e desregulação em favor do setor privado, incluindo empresas com fins lucrativos e organizações do chamado "terceiro setor", o fomento à criação de escolas privadas, a concessão de escolas públicas para empresas privadas e organizações não-governamentais, ou até mesmo processos diretos de transferência de propriedade do Estado para o privado, e a introdução explícita de mecanismos e lógicas de mercado na oferta da educação (Lima, 2018).

Por sua vez, a privatização *lato sensu*, em sentido amplo, é um processo de privatização mais complexo, profundo e abrangente que não depende da transferência formal de propriedade, atuando na mudança da cultura e da gestão da instituição pública, ou seja, vincula-se à importação da lógica da empresa privada para dentro do setor público. É caracterizada pela adoção de estatutos fluidos e regimes híbridos que misturam direito público com direito privado, fundindo a administração pública com a gestão empresarial. Atua, também, na transferência substantiva de modelos e conceitos do setor privado para organizações do setor público, em uma tentativa de tornar as escolas e universidades cada vez mais semelhantes a empresas privadas, por meio da qual a empresa capitalista é assumida como o arquétipo definitivo da boa gestão, da eficiência e da boa racionalidade (Lima, 2018).

Nessa lógica, o filantrocapitalismo relaciona-se intrinsecamente aos processos de privatização ao atuar como o principal motor da transferência de responsabilidades e atividades do Estado para o setor privado (Adrião *et al*., 2024). Diferente da filantropia tradicional, o filantrocapitalismo, ou a ação dos novos filantropos, opera em uma zona híbrida entre a caridade e o investimento financeiro, pois esses atores de base empresarial encaram o financiamento destinado à área social como um investimento de capital. A principal marca dessa lógica é a exigência por contrapartidas, retornos e evidências mensuráveis dos resultados de seus investimentos na esfera pública.

Para garantir que seus investimentos gerem os resultados esperados, o "filantrocapitalismo" impulsiona a instalação de uma gestão corporativa da educação (Adrião *et al*., 2024). Essa lógica transfere modelos, ferramentas de gestão e lógicas de mercado para o interior das escolas públicas, exemplificando claramente a privatização *lato sensu* e a impregnação empresarial discutidas anteriormente a partir de Lima (2018), em que a escola passa a mimetizar a empresa privada, contrapondo-se aos princípios da gestão democrática da educação.

Portanto, ao fornecer capital e ferramentas de gestão, esses grupos empresariais e fundações privadas assumem a direção das políticas educativas, reorganizando-se as fronteiras entre o público e o privado na educação básica, e permitindo que a lógica mercantil se materialize na escola pública (Peroni, 2018). Esta autora destaca que essa interferência ocorre mediante três dimensões principais: a execução, a direção, e a articulação entre direção e execução das políticas educativas.

A execução caracteriza-se pelo processo em que o governo repassa recursos públicos para que o setor privado (com ou sem fins lucrativos) ou o terceiro setor realize a oferta direta do ensino. Nessa lógica, o poder público se desresponsabiliza da atuação direta na execução da política, transferindo-a para a sociedade civil. Essa materialização é visível sobretudo em áreas específicas, como na educação infantil por meio de parcerias com creches comunitárias, na educação de jovens e adultos via instituições executoras de programas de alfabetização, no ensino profissional, por exemplo, via repasse de recursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para instituições privadas, e na educação especial, campo historicamente executado por instituições filantrópicas de direito privado, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Pestalozzi (Peroni, 2018).

A privatização via direção, por sua vez, materializa-se quando sujeitos e organizações do setor privado interferem e definem o "conteúdo" da educação pública, isto é, o currículo, os objetivos, a organização escolar e a gestão, desde a fase de elaboração da política até a sua chegada às escolas (Peroni, 2018). O Estado continua garantindo a expansão de vagas e a propriedade das escolas permanece pública, mas a lógica pedagógica e gerencial é determinada por agentes de mercado sob a justificativa de trazer qualidade ao ensino. A direção ocorre não apenas pela venda de pacotes de materiais pedagógicos e propostas de avaliação, mas também pela forte influência de *think tanks*[1] e redes empresariais (como é o caso do Movimento Todos pela Educação) na formulação da agenda educacional e na definição dos mecanismos de monitoramento das políticas (Peroni, 2018).

A atuação conjunta na direção e execução na privatização da educação acontece geralmente por meio de parcerias e convênios. Nesses casos, embora a escola continue sendo estatal, a instituição privada assume a direção de todo o processo de gestão e da proposta

[1] De acordo com Rocha (2015), *Think tanks* são instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas, situadas na sociedade civil, que buscam influenciar governos e a opinião pública. Podem ser independentes ou vinculadas a interesses específicos e atuam como ponte entre a produção acadêmica e a esfera pública, ao traduzirem conhecimentos especializados em formatos acessíveis para gestores e para a população.

pedagógica (definindo metas, currículos e lógicas de trabalho), ao mesmo tempo em que atua diretamente na execução, promovendo a formação dos professores, aplicando avaliações próprias, gerindo sistemas informatizados de dados e monitorando os resultados (Peroni, 2018). Um exemplo dessa dupla atuação refere-se às parcerias de institutos empresariais com as redes públicas de ensino, como as do Instituto Ayrton Senna e Instituto Unibanco.

Esse movimento de mercado acompanha as transformações mais recentes no campo educacional, como às relacionadas aos processos de digitalização da educação (Saura, Cancela & Parcerisa, 2023) e ao uso intensivo da avaliação externa em larga, de métricas e de estándares[2] (Shiroma & Brito Neto, 2015).

Quanto aos processos de digitalização da educação, Saura, Cancela e Parcerisa (2023) nos apontam que é uma tendência global crescente nos sistemas educacionais, impulsionando novos processos de governança digital. Estes processos não são mais gerenciados de forma analógica, mas sim por meio de tecnologias digitais, e essa governança digital se estrutura em redes políticas compostas por um conjunto de atores políticos. Entre os atores políticos humanos estão as corporações de tecnologia, entidades bancárias, organizações internacionais, centros de pesquisa, fundações filantrópicas, grupos de pressão, empreendedores, startups e empresas educacionais, entre outros. Além disso, as redes incluem atores políticos não humanos, como softwares, aplicativos, plataformas, ferramentas e a Inteligência Artificial. A união e a operação desses atores, tanto humanos quanto não humanos, unem-se para conceber, decidir, configurar e implementar políticas educacionais que transformam as escolas.

Em relação ao uso intensivo da avaliação externa em larga, de métricas e de estándares, as mudanças no papel do Estado no setor educacional se materializaram com a consolidação de um mercado educacional, a estruturação, pelo Governo Federal, do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), a partir da década de 1990 no Brasil, e, posteriormente, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento de um mercado cada vez mais especializado das

[2] Shiroma e Brito (2015) explicam que, ao ser traduzido para a língua portuguesa, o termo estándar está associado às ideias de padrão, critério e regra. Entretanto, as autoras destacam que seu significado vai além dessas aproximações, sendo compreendido como a definição do que um sujeito deve saber e ser capaz de fazer, em determinado campo profissional ou educacional, para ser reconhecido como competente. Dependendo da finalidade atribuída aos estándares de desempenho, é possível estabelecer apenas um nível de avaliação, indicando se o sujeito alcançou ou não o padrão esperado, ou ainda definir diferentes níveis progressivos de domínio, como básico, competente e avançado/especialista. Esses níveis se articulam a parâmetros operacionais expressos em pontos de corte que indicam se os sujeitos atingiram ou não o padrão previamente estabelecido. As autoras também alertam que os estándares não devem ser confundidos com noções semelhantes, como competências, diretrizes ou delineamentos curriculares.

avaliações externas (Silva, 2025), que, em nossa concepção, relaciona-se aos interesses do setor privado, expressos pelas parcerias e redes estratégicas de diversos atores privados (institutos, fundações, associações etc.) pela via do 'filantrocapitalismo' (Adrião *et al*., 2024).

O mercado especializado da avaliação é compreendido, no presente estudo, como

> [...] um setor do mercado da educação que envolve serviços relativos ao desenvolvimento e à implantação de sistemas, medidas e iniciativas de avaliação externa adotados pelo governo federal, por governos subnacionais e internacionais, empresas, institutos, fundações e organizações internacionais. Esse mercado exige o desenvolvimento de uma expertise em relação à criação de estándares e medidas de avaliação, bancos de informações e sistemas de monitoramento dos resultados. Esses sistemas são validados por dados estatísticos e especialistas, que transformam as questões educacionais em questões técnicas, buscando negar o seu caráter político (Silva, 2025, p. 4).

Para compreender a robustez e a incidência sistêmica desse mercado são analisadas, a seguir, algumas de três de suas características centrais. A primeira característica refere-se à pretensa neutralidade técnica anunciada pelo mercado especializado da avaliação. Compreendemos que esse mercado especificamente busca construir a sua legitimidade a partir de um esvaziamento do caráter político, filosófico e social da educação, buscando transformá-la em uma questão puramente técnica, em que seus resultados podem ser medidos por testes estandardizados. Os peritos desse mercado, que envolvem estatísticos, psicometristas, analistas de dados, administradores e, inclusive, pedagogos convertidos à lógica gerencial etc., operam na lógica dos procedimentos de precisão matemática e estatística para ratificar a pauta privatista a partir de uma aura de superioridade racional. Desse modo, a avaliação passa a ser pensada por critérios técnicos e/ou racionais externos à escola, por meio do fortalecimento dos dados estatísticos, em detrimento de um debate político-pedagógico.

A segunda característica refere-se à criação de estándares (Shiroma; Brito Neto, 2015) no interior do mercado de avaliação, que vem deslocando o foco da atenção dos processos de ensino-aprendizagem para os resultados de desempenho dos estudantes, dos professores e gestores nas avaliações externas. Desse modo, o setor demanda conhecimentos altamente especializados para a criação de padrões educacionais, elaboração de medidas de avaliação, construção de bancos de dados e desenvolvimento de sistemas para monitorar os resultados alcançados.

As análises de Peroni (2018) sobre as formas de privatização, contribuem na compreensão de que a atuação desse mercado não se limita à aplicação de provas (execução),

mas incide diretamente sobre o conteúdo da proposta educativa (direção), influenciando o que ensinar, como ensinar e como avaliar.

A terceira característica que revela a força desse mercado consiste no aprofundamento e a naturalização da "impregnação empresarial" (Lima, 2018, p. 140), evidenciada pela incorporação de princípios privados e gerenciais às dimensões organizacionais da escola e da gestão educacional como um todo. Nesse contexto, o mercado especializado não se limita à venda de testes, mas também elabora soluções para os problemas que ele próprio diagnostica, ampliando seu campo de influência.

As escolas, por sua vez, passam a adotar uma lógica de gestão inspirada no setor privado, pautada na concorrência, na meritocracia, na eficiência e na *accountability* educacional conjugando a avaliação, a prestação de contas e responsabilização dos profissionais (Santos & Vilarinho, 2021). Tais políticas, em nossa concepção, ajudam a fomentar "(...) uma cultura de competitividade e concorrência entre os diversos elementos que compõem nossos sistemas escolares (professores, gestores, escolas...) (Santos & Vilarinho, 2021, p. 1176). Para viabilizar esse processo, o mercado da avaliação oferece plataformas digitais que operam como verdadeiras "máquinas de administrar a educação"[3] (Lima, 2021, p. 9), contribuindo para a consolidação de uma cultura orientada por avaliações externas, quantificação de resultados, ranqueamento e mecanismos contínuos de controle e vigilância do trabalho docente. Desse modo, institui-se uma forma de gestão cada vez mais corporativa da educação, corroborando os estudos de Adrião *et al.* (2024).

A próxima seção analisa o CAEd/UFJF, buscando situá-lo no mercado especializado da avaliação e sua atuação no aprofundamento de processos de privatização educacional no país.

O CAEd/UFJF como ator estratégico no mercado especializado da avaliação e os processos de privatização educacional

Desde sua criação, em 1997, a organização do CAEd/UFJF passou por sucessivas adequações orientadas pelas exigências de sua institucionalização e consolidação na educação

[3] Nas palavras de Lima (2021, p. 9): "A administração digital de escolas e instituições de educação superior encontra-se em acelerado processo de implantação, através do recurso a plataformas que, mais do que simples instrumentos ou ferramentas, emergem como máquinas de administrar, dotadas de capacidade de decisão automatizada em várias áreas, de regimes de regras, de capacidade de exercer uma vigilância ativa, monitorizar as ações, emitir avisos e advertências, produzir cálculos e realizar avaliações, além de apresentar estatísticas e as representar graficamente de modo variável. Tudo isso de forma constante e sem interrupções, com a sistematicidade e a calculabilidade típicas de uma máquina, bem como com a especialização, a objetividade e a impessoalidade que são apanágio do funcionário especializado numa organização burocrática".

nacional e subnacional. A expansão de sua atuação a partir desse período implicou reconfigurações em sua estrutura organizacional, de modo a responder tanto às crescentes demandas do "mercado especializado da avaliação" (Silva, 2025) no país, especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, quanto ao aumento e à diversificação dos serviços vinculados às avaliações externas em larga escala.

O CAEd/UFJF, desde 2023, passou a se constituir como um órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora, especializado na produção e gestão de avaliações educacionais em larga escala, bem como na formação de gestores e no desenvolvimento de tecnologias voltadas à administração escolar (CAEd, 2026). O Centro propõe uma atuação orientada pela pesquisa aplicada, especialmente na elaboração de indicadores de desempenho e na análise de fatores associados à aprendizagem dos estudantes. Além disso, estabelece parcerias com diferentes esferas governamentais, incluindo o Governo Federal e redes estaduais e municipais de ensino, e também com instituições e fundações, tanto nacionais quanto internacionais, o que amplia seu alcance e reforça seu papel estratégico na formulação e implementação de políticas educacionais (CAEd, 2026).

Diante disso, Lima (2023, p. 34) propõe a noção de "Complexo CAEd" para caracterizar a multiplicidade de formas assumidas pela instituição - ora como Centro, ora como Programa de Pós-Graduação, ora como Fundação CAEd, esta última consolidada a partir de 2019. Tal interpretação reforça a análise de Silva (2025), ao evidenciar a necessidade de constantes reconfigurações institucionais em resposta às novas demandas produzidas pelo mercado especializado da avaliação em cenário nacional e, mais recentemente, internacional. Para Oliveira (2019), considerando sua atuação em âmbito nacional, esse Centro pode ser compreendido como uma companhia de conhecimento, na medida em que é contratado para difundir um modelo hegemônico de avaliação e de gestão educacional nas instâncias subnacionais do país.

Segundo Silva (2025), considerando os processos de criação e expansão até 2018, a trajetória do CAEd/UFJF pode ser organizada em três momentos: (i) criação e institucionalização (1997-2001); (ii) expansão, diversificação das atividades e consolidação de sua hegemonia nos sistemas de avaliação externa dos estados brasileiros (2002-2018); e (iii) criação da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) e seu credenciamento como fundação de apoio à UFJF, em 2018, passando a atuar, a partir de 2019, no suporte às atividades desenvolvidas pelo CAEd/UFJF, em substituição à Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadepe).

A primeira fase tem início em 1997, com a criação do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (LAME), e se estende até 2001, quando é aprovado o Regimento Interno do CAEd/UFJF. Nesse período, o Centro desenvolveu o Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME), cujo nome preserva o sufixo do seu laboratório de origem, realizou os primeiros projetos-piloto de avaliação externa em larga escala e ofertou sua primeira turma de especialização, em 1999.

Ao longo dessa fase, o CAEd/UFJF buscou afirmar sua identidade institucional e desenvolver sua expertise no campo da avaliação externa em larga escala, estabelecendo parcerias, sobretudo, com o MEC e governos estaduais. No entanto, já em 2001, com a institucionalização de seu Regimento, observam-se indícios de um caráter privatizante, uma vez que se previa a captação de recursos por meio da prestação de serviços, a adoção de uma política de remuneração própria e a delegação da gestão de convênios e contratos a uma fundação de direito privado, a Fadepe.

A segunda fase de atuação está associada à expansão do Centro, à diversificação de suas atividades e à construção de uma posição hegemônica no cenário nacional, no período entre 2002 e 2018. A partir de então, o CAEd/UFJF passou a atuar, em certa medida, como uma extensão do MEC no desenvolvimento de sistemas de avaliação para estados e municípios, o que contribuiu para a consolidação de sua hegemonia tanto em âmbito nacional quanto local (Oliveira, 2019). A diversificação dos serviços oferecidos envolveu, sobretudo, o desenvolvimento de projetos em parceria com a iniciativa privada, como institutos e fundações, e com organismos internacionais, estruturando sua atuação em três frentes principais: avaliação externa, sistemas de gestão e programas de formação profissional, a exemplo do Mestrado Profissional, criado em 2009.

Segundo Silva (2025), essa posição hegemônica está relacionada, em grande medida, à circulação do fundador e diretor do CAEd/UFJF, o professor Manuel Palácios, por cargos de alto escalão no MEC – fenômeno que a autora denomina de "porta-giratória"[4]. Tal dinâmica teria influenciado a definição das políticas nacionais de avaliação externa e favorecido a expansão do Centro, viabilizando a captação de volumes expressivos de recursos e contribuindo para seu processo de autofinanciamento. Cabe destacar que, até o final dessa

[4] O mecanismo de "porta giratória" refere-se à circulação de profissionais entre cargos em instituições reguladoras, como órgãos governamentais, e organizações por elas reguladas. Conforme Scheffer *et al.* (2020), esse trânsito pode gerar conflitos de interesse e influenciar decisões políticas que tendem a favorecer as instituições reguladas.

segunda fase, os recursos do CAEd/UFJF eram gerenciados pela Fadepe, situação que se alterou e marcou o início de sua terceira fase de atuação, a partir de 2019.

A terceira fase, que compreende o momento analisado no presente texto, remete à criação e ao credenciamento da Fundação CAEd à UFJF no ano de 2018. A fase teve início com a criação de uma fundação privada de apoio, a Fundação CAEd, instituída por professores que já coordenavam o próprio CAEd/UFJF, com o objetivo de que a nova fundação assumisse a gestão administrativa e financeira dos projetos do Centro em substituição à Fadepe. A justificativa oficial apontada para a criação dessa fundação consistiu na necessidade de uma estrutura gerencial mais especializada e familiarizada com a complexidade e capilaridade dos serviços de avaliação e tecnologias educacionais ofertados pelo CAEd/UFJF (Fundação CAEd, 2018).

A mudança apontada na configuração do CAEd/UFJF revela a busca pela instituição de processos mais ágeis na gestão de seus contratos e parcerias pela constituição de uma fundação própria para assessorá-lo, com vistas à potencialização de sua capacidade de ação e expansão de sua inserção no rentável mercado especializado da avaliação.

Nesta seção, apresentamos os atores públicos e privados que têm demandado os serviços do CAEd/UFJF: (1) Governo Federal; (2) governos estaduais e municipais; (3) institutos, fundações e associações empresariais; (4) organismos internacionais; (5) governos internacionais. Nesse trabalho, é conferida maior ênfase à análise das parcerias e contratos com atores privados, em função de seus objetivos.

O levantamento realizado teve como fonte informações disponíveis no *site* da Fundação CAEd (contratos, convênios etc.), na aba "Transparência", e do CAEd/UFJF, na aba "Parcerias". As informações coletadas foram organizadas por atores, conforme a Imagem 1. Mesmo reconhecendo-se que os dados expostos possam apresentar lacunas, ausências e omissões de fontes, o mapeamento permite compreender a capilaridade da atuação do Centro, que se estende do nível local, junto a escolas e municípios, ao âmbito internacional, por meio de parcerias com organizações e governos de outros países[5].

A Imagem 1 nos provoca para a necessidade de investigar os tipos de relação que são estabelecidas entre esses diferentes atores, bem como os serviços vendidos pelo CAEd/UFJF para esses atores públicos e privados. Essas análises contribuem para a compreensão de como,

[5] O estudo permitiu identificar parcerias do CAEd/UFJF com atores públicos em esfera internacional, com órgãos educacionais de Angola e Moçambique. Compreendemos que tais parcerias evidenciam a expansão de sua atuação para além do contexto nacional e sua inserção em dinâmicas transnacionais de avaliação educacional. Contudo, considerando o objetivo deste artigo, tais parcerias não foram objeto de análise.

em qual medida e em quais dimensões, a privatização da educação básica vem ocorrendo, considerando a atuação desse conjunto de atores em rede.

Imagem 1. Atores públicos e privados que mantiveram relações contratuais com o CAEd/UFJF (2019-2025)



Fonte: Fundação CAEd e CAEd/UFJF. Organizada pelos autores.

A partir da Imagem 1, no âmbito das relações com o setor público destacamos as parcerias com as esferas federal, estadual e municipal. No âmbito federal, elas ocorrem com o Governo Federal, especialmente com o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essas parcerias envolvem a execução de diversas iniciativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, (incluindo a elaboração dos itens para os testes), a oferta de cursos de especialização para o corpo técnico do MEC/Inep, a execução do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), bem como dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Incluem, ainda, a atuação na Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), o gerenciamento da Plataforma de Acompanhamento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e da Plataforma de Apoio à Aprendizagem, além da participação na avaliação e no monitoramento da implementação da Base Nacional Comum Curricular (CAEd, 2025, *online*).

Foram mapeados 18 atores privados que mantém parcerias diretas com o CAEd/UFJF. Observa-se, a partir da Figura 1, a formalização de contratos com um conjunto diversificado

de atores privados: duas Associações, oito Institutos, cinco Fundações e três organizações internacionais. Percebe-se uma maior concentração das parcerias do CAEd/UFJF com Institutos e Fundações empresariais que, em geral, operam na formulação, difusão e implementação de projetos educacionais no cenário nacional, com destaque para a Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna e Fundação Itaú. Essa ênfase pode indicar a centralidade desses atores na mediação entre os interesses público e privado, contribuindo para a incorporação de agendas e políticas inspiradas na lógica privada. Além disso, a presença de organismos internacionais aponta para a inserção do CAEd/UFJF em redes mais amplas de circulação de políticas educacionais, nas quais se articulam referências globais da gestão e avaliação educacionais.

O estudo, identificou 62 parcerias operacionalizadas pelo Centro, o que revela sua capilaridade, com forte inserção nos níveis estadual e municipal, além de evidenciar sua internacionalização, expressa pela atuação no Pisa e em países africanos, como Angola e Moçambique.

A presença do CAEd/UFJF no assessoramento de programas e projetos junto aos governos Federal, estaduais e municipais, com ênfase nas redes estaduais, revela uma ampla capilaridade que não se configura como neutra, mas que é orientada por determinada intencionalidade, conforme discutimos ao apontar, na seção anterior, a dimensão política desse mercado das avaliações. Tal atuação indica a difusão de um modelo de gestão e avaliação educacional alinhado a padrões de desempenho, seja por meio da implantação de sistemas de avaliação, seja pelo seu gerenciamento. Por isso, Oliveira (2019) conclui que o Centro promove uma "formulação homogeneizadora" (p. 150) por meio da sua assessoria na implantação dos sistemas estaduais de educação e na definição de indicadores locais de desempenho.

Tais mecanismos, em nossa compreensão, envolvem (1) a transformação da avaliação externa em larga escala em um serviço vendável e escalável, com atuação destacada em um "mercado de avaliações" (Silva, 2025; Lima, 2023); (2) o fomento à precarização da educação, ao lado de institutos parceiros, por meio da imposição de metas muitas vezes descoladas das condições concretas das escolas públicas; (3) a incidência na formação ideológica dos atores escolares, expressa no Mestrado Profissional voltado a gestores e técnicos das secretarias de educação, que, desde 2009, tem impulsionado a produção de dissertações sobre sistemas estaduais de avaliação, ao mesmo tempo em que articula parcerias com Secretarias de Educação para ofertar turmas com vagas exclusivas aos profissionais

dessas redes (Santos, Silva & Vidal, 2024; Garcia & Silva, 2023); e (4) a constituição de um mecanismo sofisticado de captura de recursos públicos, materializado na criação da Fundação CAEd, que caracteriza o Centro como um vencedor de licitações (Lima, 2023).

Observamos que o Estado vem terceirizando para o CAEd/UFJF os serviços relacionados à realização das políticas de avaliação externa em larga escala, entendendo que esta não é uma execução neutra, pois, o Centro seleciona aquilo que será medido, como será medido e como os resultados serão interpretados e utilizados. Desse modo, os dados apontam que o papel do Estado está sendo deslocado de executor para um mero contratante e validador de resultados produzidos por agentes privados, como o CAEd/UFJF.

Essa forma de direção se materializa em diferentes níveis (da esfera federal à municipal), envolvendo uma rede heterogênea de atores públicos e privados. Nesse arranjo, as secretarias estaduais e municipais assumem, em grande medida, o papel de instâncias receptoras e executoras das diretrizes formuladas em níveis mais amplos com a grande participação do CAEd/UFJF. Desse modo, o Centro se posiciona como um mediador estratégico entre a formulação, frequentemente situada no âmbito federal ou em redes mais amplas de governança, e a implementação concreta das políticas nos sistemas locais de ensino.

Em primeiro lugar, os dados analisados indicam que a atuação do CAEd/UFJF se insere predominantemente no âmbito da privatização *lato sensu* da educação, tomando as análises de Lima (2018). Isso porque suas parcerias se concentram em atividades como consultorias, desenvolvimento de sistemas de avaliação, monitoramento de políticas e formação de gestores, sem que haja, necessariamente, a transferência direta da oferta educacional para o setor privado. Nesses casos, o Estado permanece como responsável formal pela política, mas passa a incorporar instrumentos, metodologias e racionalidades produzidas por agentes externos. Assim, mais do que uma substituição do público pelo privado, observa-se uma reconfiguração interna do próprio Estado, que passa a operar por meio de dispositivos técnicos e gerenciais ancorados em lógicas privadas em prol do desenvolvimento do mercado especializado das avaliações.

Essa forma de privatização, no entanto, não deve ser interpretada como secundária ou menos importante, pelo contrário, visto que atua de maneira difusa e estrutural, incidindo diretamente sobre os modos de funcionamento das políticas educacionais. No caso do CAEd/UFJF, isso se expressa especialmente na centralidade das avaliações em larga escala, dos sistemas de monitoramento e das plataformas de gestão, que passam a organizar tanto a

produção de dados quanto a tomada de decisões no interior das redes de ensino no país. Desse modo, a privatização não se dá prioritariamente pela venda direta de serviços educacionais, mas pela colonização dos discursos, dos processos de gestão, da avaliação e da regulação educacional, o que tende a produzir dependência técnica e institucional por parte dos entes públicos dos serviços do Centro em questão.

Em 2020, o CAEd firmou um contrato em uma espécie de consórcio com a denominada "Frente de Avaliação" (Conviva Educação, 2021, online), composta pela Fundação Lemann, Instituto Reúna, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em prol do desenvolvimento de uma Plataforma de Aprendizagem com o intuito de auxiliar as redes públicas de ensino na identificação das defasagens dos estudantes após o longo período de isolamento social e aulas remotas, em decorrência da pandemia de Covid-19, que ocorreu de março de 2020 a maio de 2023. A criação da "Plataforma de Apoio à Aprendizagem", assim denominada por esse consórcio de atores privados e internacionais, operacionalizada pelo CAEd/UFJF, é um dos exemplos da materialização exata do filantrocapitalismo discutido por Adrião *et al.* (2024).

O filantrocapitalismo instaura uma nova forma de privatização na educação, que se caracteriza não mais por ações isoladas de empresas em escolas específicas, mas pela incidência articulada de atores privados de base empresarial organizados de forma sistêmica e institucional (Adrião *et al*., 2024). A união da Fundação Lemann, Instituto Reúna, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social e Fundação Roberto Marinho em um projeto comum[6] em torno do desenvolvimento da Plataforma evidencia a formação de uma teia de governança corporativa na educação pública, por meio da qual os novos filantropos deixam de atuar de forma atomizada e passam a remar na mesma direção, unindo capitais, nesse caso, com o investimento do BID, para exercer uma intervenção orgânica e de amplo alcance na política educacional brasileira.

[6] Identificamos um contrato relacionado a essa iniciativa ou projeto, o Termo de Cooperação (sem número), firmado entre a Fundação CAEd, o Instituto Lemann e a Fundação Itaú para a Educação e Cultura, cujo objeto consiste na atuação conjunta para o planejamento, a disponibilização e a realização de atividades diagnósticas, para o retorno às aulas no pós-pandemia, que inclui a Plataforma de Aprendizagem, no valor de R$ 240.192,56, que pode ser consultado no Portal da Transparência da Fundação CAEd, disponível em: https://portaltransparencia.caeddigital.net/#!/transparencia. Embora os contratos não mencionem o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Instituto Reúna, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, essas instituições integraram o projeto, uma vez que são indicadas nos sites da Fundação CAEd e do Instituto Reúna. Essas informações complementares podem ser acessadas no site institucional da Fundação CAEd, por meio da página https://caeddigital.net/projetos/plataforma-de-apoio-a-aprendizagem.html, bem como no site do Instituto Reúna, por meio do link https://www.institutoreuna.org.br/projeto/plataforma-de-apoio-a-aprendizagem.

Desse modo, para que esses Institutos e Fundações possam gerir e monitorar as redes de ensino, eles necessitam da expertise do CAEd/UFJF no mercado especializado da avaliação para fornecer plataformas digitais, testes e bancos de informações. A Plataforma de Apoio à Aprendizagem é, portanto, a ferramenta técnica comprada pelos filantrocapitalistas para extrair os dados e as evidências que legitimam a sua atuação.

Nesse contexto, o Centro não apenas participa da definição e da implementação das políticas de avaliação externa no país, como também desenvolve ações alinhadas ao gerencialismo e à gestão por resultados, contribuindo para impulsionar e articular os processos de privatização da educação e a disseminação dessa racionalidade na educação básica pública brasileira.

Considerações finais

Considerando o objetivo principal da pesquisa, o de analisar a atuação do CAEd/UFJF no "mercado especializado da avaliação" entre 2019 e 2025, mediada pela Fundação CAEd, bem como problematizar como essa atuação aprofunda a privatização da educação básica no Brasil, compreendemos que, nesse cenário, ele deixou de ser apenas um prestador de serviços ao Estado e passou a se consolidar como um operador técnico-político contratado por atores privados.

O mapeamento e a análise feita permitiram desvelar uma complexa rede de governança corporativa que atua no mercado especializado das avaliações em âmbito nacional, na qual o Centro mantém parcerias e contratos com atores públicos (MEC/Inep, secretarias estaduais e municipais de educação) e com atores os 18 privados, envolvendo institutos, fundações, associações e organismos internacionais e 62 parcerias operacionalizadas pelo Centro.

Diante disso, o CAEd/UFJF demonstra uma atuação significativa na "direção" e "execução" das políticas educacionais (Peroni, 2018), reforçando a compreensão de sua contribuição para os processos de privatização da educação. Concebemos que o Centro não apenas executa testes, mas também dirige a política educacional ao definir indicadores para a educação em diferentes níveis, criar e gerenciar plataformas (como a Plataforma de Apoio à Aprendizagem) e atuar no monitoramento de políticas educacionais, como evidenciado por sua influência na elaboração e no acompanhamento da implementação da BNCC.

Por fim, ressalta-se a necessidade de análises mais detalhadas do conteúdo dos contratos identificados, a fim de problematizar seus objetivos, os montantes financeiros

envolvidos, os programas e políticas aos quais os recursos são destinados, bem como identificar, de forma precisa, os atores privados envolvidos em cada contrato firmado com o CAEd/UFJF por meio da Fundação CAEd.

Referências

Adrião, T. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. ISSN 1645-1384 (online).

Adrião, T., & Domiciano, C. A. (2021). Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. *Retratos da Escola*, *14*(30), 668–684. https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1223.

Adrião, T., Drabach, N., Garcia, T., & Santos, M. J. M. B. dos. (2024). Filantrocapitalismo e a terceira geração da privatização da educação paulista. *Educação e Pesquisa, 50*, e262306. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450262306.

Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, abr./jun., 2013. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2025). *Parcerias – nacionais*. Online. Disponível em: https://institucional.caeddigital.net/#!/parcerias. Acesso em: 15 mar. 2026.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2026). *Início*. Online. Disponível em: https://institucional.caeddigital.net/#!/pagina-inicial. Acesso em: 24 mar. 2026.

Conviva Educação. Plataforma auxilia na aprendizagem na pandemia. Conviva Educação, 27 jul. 2021. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/3168. Acesso em: 10 maio 2026.

Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In Araújo, R.M. L. & Rodrigues, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (pp. 52-71). Alínea.

Freitas, D. N. T. de. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Autores Associados.

Fundação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. (2018, novembro 01). Ata de reunião extraordinária do Conselho de Administração da Fundação CAEd. Fundação CAEd.

Garcia, L. T. dos S., & Silva, A. F. da (2023). Neotecnicismo e reconversão docente: a atuação do centro de políticas públicas e avaliação da educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). *Paradigma*, *44*(5), 463–490. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p463-490.id1513.

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.

Lima, L. C. (2018). Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras, 18*(1), 129–144. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

Licínio C. Lima (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. Educação & Sociedade, 42, e249276. https://doi.org/10.1590/ES.249276.

Lima, T. S. V. de. (2023). *A rede de avaliação em larga escala como uma das expressões da escalada da burguesia sobre a educação pública brasileira.* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina.

Oliveira, M. A. A. Modelo e formas parcelares de *accountability* na Educação: um olhar sob a região Nordeste do Brasil, *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 34, n. 2, jan./jun., 2019. DOI: 10.33148/CES2595-4091v.34n.220191795.

Peroni, V. M. V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: Sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras, 18*(1), 212–238. ISSN 1645-1384 (online).

Rocha, C (2015). Direitas em rede: *think tanks* de direita na América Latina. In: CRUZ, S. V., KAYSEL, A. & CODAS, G. (Org.). *Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 261-278.

Santos, A. L. F., & Vilarinho, E. (2022). Regulação e *accountability* na (re)configuração das políticas para a educação. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, *37*(3), 1161–1180. https://doi.org/10.21573/vol37n32021.104999.

Santos, A. L. F., Silva, A. F., & Vidal, E. M. (2024). Avaliações estaduais da educação: Seus contornos e evoluções de 1992 a 2022. *Em Aberto, 37*(119). https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.37i119.6201

Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, *27*(1), 11–37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019.

Scheffer, M. C., Partor-Valero, M., Russo, G. & Hernández-Aguado, I. (2020). *Revolving doors and conflicts of interest in health regulatory agencies in Brazil. BMJ Global Health*, 5(4). https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-002325.

Shiroma, E. O., & Brito Neto, A. C. B. (2015). Em nome da qualidade: Construindo estándares para o gerenciamento de professores. *Movimento-Revista de Educação*, (2). https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.252.

Silva, A. F. (2024). Privatização da educação básica no país e o mercado especializado da avaliação. In: Pires, C. (Org.). (s.d.). *Políticas educativas no espaço ibero-americano: temas críticos, tensões e perspetivas*. Fórum Português de Administração Educacional. ISBN 978-972-97521-6-2.

Silva, A.F. (2025). Atuação da CAEd/UFJF no "mercado de avaliações especializadas": Constituição, expansão e conformação (1997-2018). *Education Policy Analysis Archives*, *33*. https://doi.org/10.14507/epaa.33.8669.

Universidade Federal de Juiz de Fora (1998). *Portaria nº 1.105, de 28 de setembro de 1998: Aprova alterações do Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora*. https://www2.ufjf.br/ufjf/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/estatuto.pdf.

Universidade Federal de Juiz de Fora (2023). Resolução Consu/UFJF nº 83, de 13 de dezembro de 2023. Aprova a criação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) como um órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e aprova o Regimento Interno deste órgão suplementar, em consonância com o Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Submetido em abril 2026
Aprovado em maio de 2026

Informações autorais

Jonas da Silva Rodrigues
Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE)
Integra a Rede de Estudos e Pesquisa em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (Repae) e o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE/UFCG)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6963-3680
Link Lattes: https://lattes.cnpq.br/7260760911622430
E-mail: jonas.srodrigues@ufpe.br

Andréia Ferreira da Silva
Professora Titular na Universidade Federal de Campina Grande. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFCG. Bolsista produtividade CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE/UFCG). Integra o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente (UFMG), a Rede Latino Americana e Africana de pesquisadores em privatização da educação (Relaappe) e a Rede de Estudos e Pesquisa em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (REPAE)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9574-3808
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/7044283534835116
E-mail: silvaandreia@uol.com.br

Ana Lúcia Félix dos Santos
Professora Titular na Universidade Federal de Pernambuco (DPSIE/CE). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFPE).
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação. Coordena a Rede de Estudos e Pesquisa em Políticas de Avaliação Educacional e *Accountability* (Repae).
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1040-2156
Link Lattes: http://lattes.cnpq.br/4439575996103777
E-mail: ana.fsantos@ufpe.br

Políticas Educativas
PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

A "EMPRESA PEDAGÓGICA" COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: UMA FORMAÇÃO PARA QUAIS JUVENTUDES?

Tailson Hugo Felix de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-Brasil)

Ângela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Brasil)

RESUMO

A pesquisa analisa o guia da disciplina Empresa Pedagógica (EP), como um componente curricular do Ensino Médio Técnico da rede estadual de educação básica, materializado no documento: "Empresa Pedagógica: formação básica para o trabalho", que foi implementado nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. O objetivo foi compreender as concepções de formação das juventudes que orientavam esse componente e suas implicações para a constituição da educação integral no Ensino Médio. A análise fundamentou-se em referenciais teóricos de Laval, Apple e Freitas, mobilizados para discutir a racionalidade neoliberal e empresarial no currículo. Em seu *corpus* metodológico, a pesquisa inclui a sistematização de um estado de conhecimento, que evidencia a escassez de estudos específicos sobre a disciplina na estrutura curricular do Ensino Médio, seguido pela análise documental do guia da disciplina que aponta uma fragmentação da formação, a centralidade do empreendedorismo e a priorização de competências voltadas à empregabilidade, em detrimento das dimensões históricas, políticas e culturais da organização do conhecimento escolar. Os resultados indicam que a EP integra um conjunto de políticas curriculares que reconfiguram o Ensino Médio para atender às demandas do mercado. Ao enfatizar práticas empresariais e modelos de gestão em um sentido restrito e mercantil, a disciplina contribui para o deslocamento da noção de Educação Integral, ao mesmo tempo em que produz sentidos de formação orientados pela lógica do empreendedor de si, da competitividade e da responsabilização do fracasso dos sujeitos.

Palavras-chave: escola cidadã integral; projeto empreendedor; currículo.

THE "PEDAGOGICAL COMPANY" AS A CURRICULAR COMPONENT IN TECHNICAL HIGH SCHOOL: EDUCATION FOR WHICH YOUTHS?

ABSTRACT

The research analyzes the guide for the Pedagogical Enterprise (PE) subject as a curricular component of Technical Secondary Education in the state public school system. This material is formalized in the document: "Pedagogical Enterprise: basic training for work," which was

implemented in the Technical Integral Citizen Schools (ECITs). The objective was to understand the youth training conceptions that guided this component and their implications for the constitution of integral education in Secondary School. The analysis was grounded in the theoretical frameworks of Laval, Apple, and Freitas, mobilized to discuss neoliberal and corporate rationality within the curriculum. Regarding its methodological corpus, the research includes a systematized state of knowledge, which highlights the scarcity of specific studies on this subject within the Secondary Education curricular structure. This is followed by a documentary analysis of the subject guide, which points to a fragmentation of training, the centrality of entrepreneurship, and the prioritization of skills focused on employability, to the detriment of the historical, political, and cultural dimensions of school knowledge organization. The results indicate that the PE is part of a set of curricular policies that reconfigure Secondary Education to meet market demands. By emphasizing business practices and management models in a narrow and mercantile sense, the subject contributes to the displacement of the notion of Integral Education, while simultaneously producing meanings of training guided by the logic of the "self-entrepreneur," competitiveness, and the individualization of failure.

Keywords: citizen integral school; entrepreneurial project; curriculum.

LA “EMPRESA PEDAGÓGICA” COMO COMPONENTE CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA: ¿UNA FORMACIÓN PARA QUÉ JUVENTUDES?

RESUMEN

La investigación analiza la guía de la asignatura Empresa Pedagógica (EP), como componente curricular de la Educación Media Técnica de la red estatal de educación básica, materializada en el documento: “Empresa Pedagógica: formación básica para el trabajo”, el cual fue implementado en las Escuelas Ciudadanas Integrales Técnicas (ECIT). El objetivo fue comprender las concepciones de formación de las juventudes que orientaban este componente y sus implicaciones para la constitución de la educación integral en la Enseñanza Media. El análisis se fundamentó en los referentes teóricos de Laval, Apple y Freitas, movilizados para discutir la racionalidad neoliberal y empresarial en el currículo. En su corpus metodológico, la investigación incluye la sistematización de un estado del conocimiento, que evidencia la escasez de estudios específicos sobre la asignatura en la estructura curricular de la Enseñanza Media. A esto le sigue el análisis documental de la guía de la asignatura, que señala una fragmentación de la formación, la centralidad del emprendimiento y la priorización de competencias orientadas a la empleabilidad, en detrimento de las dimensiones históricas, políticas y culturales de la organización del conocimiento escolar. Los resultados indican que la EP integra un conjunto de políticas curriculares que reconfiguran la Enseñanza Media para atender a las demandas del mercado. Al enfatizar prácticas empresariales y modelos de gestión en un sentido restringido y mercantil, la asignatura contribuye al desplazamiento de la noción de Educación Integral, al mismo tiempo que produce sentidos de formación orientados por la lógica del "empresario de sí mismo", de la competitividad y de la responsabilización individual del fracaso de los sujetos.

Palabras clave: escuela ciudadana integral; proyecto emprendedor; currículo.

Introdução

O estudo analisa especificamente o documento orientador da disciplina Empresa Pedagógica (EP), no contexto das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas da Paraíba, ao buscar compreender suas concepções formativas. No Brasil, ao longo dos anos, muitas proposituras foram sendo desenvolvidas com o objetivo de melhoria no sistema educacional, precisamente no combate à evasão escolar e à exclusão das populações mais vulneráveis. A ideia de Educação Integral no Brasil surge como essa possibilidade para lidar com esses impasses no processo de formação para as juventudes no ambiente escolar. Logo, alguns entendimentos sobre estratégias de melhorar a educação brasileira a partir do conceito de Educação Integral passaram por experimentações.

Conforme Rodrigues (2019), as discussões acerca da Educação Integral já vinham desde 1920 presentes através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e dos estudos de Anísio Teixeira. De igual forma, os Centros Integrado de Educação Pública (Brizolões), o Programa Mais Educação, o Novo Mais Educação e o PROEMI[1] foram outras ampliações na implementação da Educação Integral no Brasil.

Neste contexto, é preciso distinguir os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral já que estes acabam sendo apropriados e traduzidos a depender do contexto sócio-político. Segundo Ferreira (2020), a perspectiva de Educação Integral considera a formação nas diferentes dimensões e contempla o desenvolvimento ético, estético, lúdico e científico, enquanto a ideia de Educação em Tempo Integral refere-se a necessidade de formação para o mercado de trabalho e a empregabilidade, além do aumento do tempo escolar. É relevante observar que, por vezes no contexto da prática educacional e na formulação das políticas, essas ideias são frequentemente tratadas como sinônimo, a exemplo de que a concepção de Educação Integral é resumida na expansão da carga horária.

A Educação Integral encontra respaldo nos marcos legais que garantem o direito à educação para todos no Brasil. Dito isso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a busca pelo pleno desenvolvimento do indivíduo, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em concordância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, reafirma esses mesmos princípios em seu artigo 2º e, ainda, prevê a ampliação da jornada escolar, reforçando a possibilidade de

[1] Programa Ensino Médio Inovador.

organização da Educação em Tempo Integral a partir do Ensino Fundamental. Desse modo, o Plano Nacional de Educação (PNE) encontra-se alinhado ao definir, como uma de suas metas, a ampliação da oferta da educação em tempo integral na educação básica. O PNE (Lei Federal nº 13.005/2014) define na meta 6 ao tratar da Educação Integral: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica" (Brasil, 2014). Estudos de Coelho, Moehlecke e Silva (2024) indicam que a meta 6 se concentrou na ampliação das jornadas escolares; entretanto, não foram considerados aspectos da gestão democrática, das práticas pedagógicas e organização institucional e curricular.

No estado da Paraíba, em 2016, foi inaugurado o primeiro modelo de Educação Integral no Ensino Médio, assim, instituído como o Programa Escola Cidadã Integral, com bases metodológicas pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), cujas experiências foram consideradas de sucesso no estado de Pernambuco. Desse modo, as propostas pedagógicas desse modelo educacional enfatizam o protagonismo e o espírito empreendedor dos jovens como base para a construção de seus projetos de vida. A partir dessa implementação inicial o programa passou por uma ampliação que atualmente é instituído pela lei nº 13.533/2024, inclui as Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII). Esta lei acabou substituindo a antiga lei nº 11.100/2018. Nesse contexto de expansão da política de tempo integral no estado, dados do Censo Escolar da Educação Básica registram na Paraíba aproximadamente 56 mil estudantes matriculados no Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2025).

De acordo com as pesquisas de Rodrigues (2019), que investigou os primeiros anos de implementação da Escola Cidadã Integral entre 2016 e 2017, observou que as mudanças realizadas no estado da Paraíba possibilitaram a ampliação do tempo escolar e curricular. Porém, a autora destaca que não foram encontrados aspectos formativos que garantisse a formação integral da juventude, o que fez em suas conclusões a justificativa se dá ao pouco tempo de implementação para adaptação das novas medidas.

No ano de 2018 foi desenvolvido o Projeto Empreendedor que derivou as disciplinas empreendedoras (Inovação Social e Científica, Intervenção Comunitária e Empresa Pedagógica) construídas e articuladas por competências e habilidades e, aos eixos estruturantes propostos pelo NEM. Essas disciplinas empreendedoras foram alocadas ao longo dos 3 anos de formação do Ensino Médio. No primeiro e no segundo ano, foram

ofertados os componentes Inovação Social e Científica e Intervenção Comunitária, respectivamente, ambos com carga horária total de 33 horas cada, conforme previsto no currículo do Programa Escola Cidadã Integral. Já no terceiro ano, ofertado às turmas concluintes durante o primeiro semestre, o componente curricular Empresa Pedagógica, também com carga horária total de 33 horas, cujo o objetivo dos alunos seria gerenciarem e desenvolverem uma empresa fictícia.

Dessa forma, a disciplina EP foi planejada e orientada a partir dos seguintes bases propostas pelas diretrizes estaduais:

> a) Planejamento pautado em competências e habilidades: com o objetivo de elaborar o currículo articulado embasado em competências e habilidades, sempre por meio de atividades para os estudantes desenvolverem, como já argumentado anteriormente; b) Métodos de resolução de problemas: as habilidades para o protagonismo profissional, identificadas nas visitas realizadas às empresas, deixaram evidente que, para se tornar um adulto emancipado, o estudante precisa ter capacidade de resolver problemas das mais diversas naturezas; lidar com desafios pessoais, como desenvolver autonomia, resiliência e capacidade de liderança, além de enfrentar a frustração e desafios profissionais, como ter boa comunicação, pensamento estratégico, visão sistêmica, flexibilidade, capacidade de análise de dados, raciocínio lógico, além de saber propor soluções, construir textos etc. (Paraíba, 2023, p. 824-825).

Em razão disso, existe a ênfase no sujeito funcional, que cumpre as habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho, deixando de lado as dimensões culturais, políticas e éticas. Nesse sentido, o currículo que constitui e dá base à disciplina Empresa Pedagógica é mais do que um instrumento técnico, configurando-se também como um campo de disputa política e cultural. Ao compreender que o currículo também pode ser complexo e contraditório, Silva (2016) destaca as dimensões que o perpassam, afirmando que:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2016, p. 28).

Dessa forma, cabe destacar que o currículo da EP idealiza um modelo de sujeito, o qual precisa ser estratégico, flexível, resiliente, conforme anuncia a proposta curricular paraibana. Além disso, a efetivação dessas políticas se dá em um contexto no qual o Ensino Médio tem sido regularmente foco de divergências e diferentes concepções de formação humana. Da mesma forma, os projetos políticos-pedagógicos passam por várias tentativas de

uniformização, na maioria das vezes em detrimento das condições singulares das juventudes, dos docentes e das escolas no Brasil (Fávero *et al*. 2024).

Assim sendo, é essa a circunstância vivenciada pela Educação Básica: um contexto em que a captação de recursos para o funcionamento da escola se torna o foco, enquanto a formação integral dos estudantes ocupa um plano inferior, não sendo esta a prioridade educacional. Por isso, este estudo tem como objetivo analisar as concepções de formação da juventude presentes na disciplina Empresa Pedagógica. Para tanto, identificar a partir do guia da disciplina os conteúdos que orientam o processo formativo dos estudantes, bem como os saberes que são privilegiados e aqueles que permanecem à margem da proposta curricular. Além disso, também analisar possíveis contradições entre a formação voltada ao empreendedorismo e a garantia de direitos no contexto dessa política curricular paraibana.

A partir de uma análise crítica, torna-se necessário discutir e resgatar elementos históricos que antecedem as políticas educacionais, bem como a influência de países do Norte Global (Estados Unidos e Inglaterra). Assim, a seção a seguir parte do acompanhamento dos últimos 35 anos, iniciando-se em 1990, período em que esse movimento neoliberal alcança seu auge, possibilitando compreender os caminhos que tornaram exequível a implementação de um componente curricular denominado Empresa Pedagógica na Paraíba.

Anos 1990 e os comensais da Reforma Empresarial da Educação

Nessa parte do trabalho relacionamos o termo *Commensalis* que tem origem latina, de com (junto) e mensa (mesa), isto é, aquele que compartilha a mesa com o outro. Já em referência a relação ecológica, o comensalismo se dá a partir da relação interespecífica entre duas espécies, em que uma parte se beneficia sem causar prejuízo a outra. Apontamos, em um sentido metafórico, que as organizações multilaterais, acadêmicos e os atores do Estado atuaram como reformadores e arautos (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011) da Reforma Empresarial da Educação (REE), retroalimentando-se com o setor empresarial em um credo salvacionista para os problemas de desenvolvimento do país.

Segundo Freitas (2018), a Reforma Empresarial da Educação organiza-se a partir da proposta da "nova" direita em melhorar a qualidade do sistema educacional, desde que a escola seja pensada como uma empresa, assim, se estabelecendo um livre mercado. Nessa lógica, as escolas de maior qualidade serão escolhidas pelos pais dos estudantes e as que apresentarem menores resultados serão extinguidas. Dessa maneira, a educação conduzida a

uma reforma empresarial pretende premiar os com melhores desempenhos, mas de tal forma, punir e corrigir os intitulados "desvios" negativos.

Esses desvios podem ser compreendidos através de Saviani (2024) que descreve o combate a marginalidade[2] na concepção da pedagogia tradicional. Consideramos que esse movimento aproxima-se de modo semelhante a pedagogia tecnicista que identifica a marginalidade (desvios) como a rejeição, isto significa que aquele que for improdutivo e que não alcançar os resultados esperados será o incompetente.

Dessa forma, essa lógica de ênfase na eficiência e na obtenção de resultados reflete a pedagogia tecnicista, que historicamente ganhou destaque "coincidentemente" com as mudanças e desdobramentos do neoliberalismo. Esse processo perpassa a crise do petróleo em 1970 e o esgotamento das ideias do Estado de Bem-Estar Social (Guimarães, 2015). Logo após, o foco deslocou-se para a lógica da eficácia, que, com menores custos, buscava alcançar o máximo de resultados (Enguita, 2012).

Por isso, com a ascensão dos governos de Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margaret Thatcher na Inglaterra, ambos implementaram políticas conservadoras, guiadas pela redução de impostos e pelo fortalecimento do processo de privatização do Estado. Já na América do Sul, o Chile, no governo de Augusto Pinochet que durou de 1974 a 1990 experienciou as políticas neoliberais, sendo o maior experimento com os *vouchers*[3] na educação. O Banco Mundial (BM) também teve destaque, a partir dos anos 1990, tal instituição financeira passou a instruir normas e diretrizes para a educação nos países periféricos. Conforme Tosta, Ney e Silva (2020), as organizações internacionais (UNESCO[4], OCDE[5], BM, UNICEF[6], BID[7]) dedicaram-se em definir modelos de gestão baseada em dados via avaliações, derivando um cenário de competição entre escolas, professores e estudantes.

A instabilidade política e a crise financeira no Brasil foi utilizada como justificativa para atacar os direitos sociais reconhecidos na Constituição Federal de 1988. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), em 1990, a posse de Fernando Collor de Mello na presidência da república desencadeou o processo de reorganização econômica e ajustes

[2] De acordo com Saviani (2024), a pedagogia tradicional enxerga a escola como um instrumento para eliminar a ignorância.
[3] A política dos vouchers é uma das propostas da nova direita, desenvolvida como "direito democrático dos pais de escolher a escola de seus filhos" (Freitas, 2018). Ou seja, as famílias possuidoras dos vouchers poderão "escolher" as melhores escolas para os seus filhos, passando a ser clientes de um serviço.
[4] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
[5] Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
[6] Fundo das Nações Unidas para a Infância.
[7] Banco Interamericano de Desenvolvimento.

nacionais às exigências econômicas globais. A velocidade das novas reformas se deram a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que durou de 1995 a 2002, mas que antes teve início no governo de Itamar Cautiero Franco (1992–1995) com o "Plano Decenal para a Educação de Todos"[8] que tinha por objetivo "assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea." (Brasil, 1993, p. 12-13).

Ao final da década de 90, houve a implementação de avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a fim de obter informações acerca da qualidade educacional. Mais adiante, em 1996, no governo de FHC, foi estabelecida a LDBEN e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. De acordo com Freitas (2018), estes foram elementos essenciais para a introdução do mecanismo de *accountability*. Assim, tais políticas pavimentaram as ideias neoliberais dos comensais e arautos das reformas educacionais que viriam nos anos seguintes.

Diante desse percurso político, as ações e influências políticas da década de 90 desdobrou-se criando um terreno fertil para a reorientação da formação de sujeitos ofertada na escola. Portanto, é a partir desse contexto que resulta no "Novo" Ensino Médio, dentro do qual a disciplina Empresa Pedagógica ganha sua sustentação e contornos para sua implementação no currículo escolar paraibano.

O "Novo" Ensino Médio é terreno fértil para a lógica empresarial na educação

A disciplina Empresa Pedagógica se concretiza a partir das constantes transformações e mudanças de pensar o tipo de formação no Ensino Médio, sendo considerado um período da Educação Básica decisivo na vida pessoal e na carreira profissional dos jovens. Na última década, a Educação Básica passou por diversos marcos normativos, entre os quais podemos destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, e a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio (REM). Essas diretrizes foram suficientes para modificar as concepções e os sentidos de saberes e aprendizagens da educação básica, principalmente na etapa do Ensino Médio.

A BNCC e a REM promoveram a reconfiguração dos currículos para uma ideia fortemente embasada nos interesses empresariais e organismos internacionais que promovem a pedagogia das competências e das demandas do século XXI (Malanchen; Santos, 2020).

[8] O Plano Decenal de Itamar Franco não conseguiu ser implementado devido ao pouco tempo de mandato, a falta de recursos e a constante pressão das agências multilaterais e internacionais (Padilha, 2016).

Conforme Saviani (2007), a pedagogia das competências revela-se como uma estratégia para moldar os sujeitos, tornando-os flexíveis diante de um cenário de insegurança. Nesse contexto, sem a garantia de condições mínimas por parte do Estado, os indivíduos tornam-se dependentes das flutuações do mercado.

Tendo em vista as orientações das reformas recentes, o delineamento para o empreendedorismo e o protagonismo juvenil destinado à educação das juventudes conduz a educação integral à submissão ao mercado de trabalho, este sendo cada vez mais precário. Desse modo, a Empresa Pedagógica prepara os jovens para uma "empregabilidade" de si imediata e a transformação do sujeito empreendedor, sendo ele a própria empresa (Dardot; Laval, 2016).

De acordo Duarte e Lopes (2025), ao compreenderem que a reforma do Ensino Médio confere maior destaque aos conhecimentos básicos, observa-se a redução da perspectiva de acesso ao Ensino Superior, o que contribui para que jovens das classes populares, empregados ou não, assumam postos de trabalho de baixa remuneração e em condições precárias. Ademais, a criação dessas condições torna-se mais evidente no segundo semestre do Ensino Médio Técnico, em virtude da abertura do Programa Estadual Primeira Chance[9], por meio do qual alguns estudantes conseguem sua primeira oportunidade no mercado de trabalho, enquanto aqueles que não são aprovados no processo seletivo passam a se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em suma, a disciplina Empresa Pedagógica insere-se no Ensino Médio como efeito direto das mudanças curriculares promovidas pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, contribuindo para a conformação desse cenário.

O percurso teórico-metodológico da pesquisa

Este trabalho parte de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, pois analisa o documento guia para a ministração da disciplina Empresa Pedagógica no currículo do Ensino Médio Técnico. A escolha metodológica parte da perspectiva que os documentos representam parte de como as políticas educacionais e curriculares se expressam. Dito isso, é indispensável considerar outras implicações para além da análise documental, como o contexto social, político e econômico em que o documento foi formulado.

[9] No estado da Paraíba, esse programa foi instituído em 2019 pela Lei Estadual 11.344, de 05 de junho de 2019, o Programa Estadual Primeira Chance tem o objetivo de incentivar a inserção de estudantes e egressos da Rede Estadual no mundo do trabalho ofertando vagas de estágios em empresas locais. Desse modo, o estudante passa parte do Ensino Médio trabalhando em uma das empresas parceiras.

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os sentidos não são entregues nos documentos; eles são produzidos nos discursos que compõem o contexto político. Os autores destacam a relevância de analisar os documentos reformistas, pois neles há indícios de como as instituições e organizações compreendem a realidade e como tentam legitimar as mudanças realizadas. Buscamos ir além do que está explícito no documento, ou seja, procurar também o que não tem sido dito no processo empreendido pelo Estado da Paraíba para a formação das juventudes no Ensino Médio.

Dessa maneira, nos direcionamos a realizar a análise documental, iniciando pela avaliação do contexto histórico e da conjuntura política em que o documento foi produzido. Posto isso, é certo que tal panorama contribui para a compreensão dos discursos, dos grupos e classes sociais e dos fatos ocorridos, condições estas que tendem a evitar interpretações equivocadas a partir de valores contemporâneos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Logo, partimos para identificar a autoria do texto, seus colaboradores e os interesses que o fundamentam.

Além disso, consideramos os conceitos presentes no texto, buscando captar também o que tem sido disputado e tensionado no discurso neoliberal e na formação integral das juventudes paraibanas. Sendo assim, as considerações de Shiroma, Campos e Garcia (2005), a partir das compreensões de Bowe e Ball (1992), esclarecem e nos alertam para o fato de que as intenções políticas são imbuídas de ambiguidades e contradições, mas também de omissões, de forma que esses processos permitem interpretações na transição do texto à política praticada.

Com esse entendimento que os textos marcam as particularidades de seu processo de produção e implementação, foi realizada a análise do documento “Empresa Pedagógica: formação básica para o trabalho”. Portanto, a análise documental delineou-se a partir dos seguintes questionamentos e reflexões: qual conhecimento é selecionado, por quem é definido, qual tipo de juventude se pretende formar e por quais razões este conhecimento, e não outros.

O que se tem produzido sobre a disciplina Empresa Pedagógica

Segundo Gil (2002), o levantamento bibliográfico tem como finalidade aproximar o pesquisador da área a ser pesquisada, sobretudo na delimitação clara e precisa do objeto de estudo. Para isso, foi realizada uma leitura exploratória, a fim de identificar se as obras eram relevantes para a pesquisa. Nessa perspectiva, o estado de conhecimento da produção

acadêmica e científica torna-se uma oportunidade de compreensão, permitindo a identificação de apontamentos, lacunas e contradições na literatura produzida.

Desse modo, em nosso estudo traremos os destaques encontrados sobre Empresa Pedagógica (EP) pelas pesquisas antecedentes. Tal procedimento possibilita compreender o percurso investigativo já produzido, como também a possibilidade de impulsionar novos encaminhamentos nesta pesquisa.

Iniciamos a busca pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o seguinte descritor: "Empresa Pedagógica". Da mesma forma, foi realizada a pesquisa utilizando o mesmo descritor no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ambas as pesquisas de produção acadêmicas tiveram o recorte temporal das publicações feitas a partir de 2016. A demarcação de tempo considera o ano de inauguração da primeira Escola Cidadã Integral da Paraíba[10], mesmo assim, não foram identificados trabalhos sobre o componente Empresa Pedagógica. Somente a partir de 2018, com o lançamento do Projeto Empreendedor pelo Governo do Estado, passaram a ser identificados referenciais acerca da articulação curricular da disciplina Empresa Pedagógica na rede pública da Paraíba.

Posteriormente, foi realizada uma busca nos repositórios institucionais de quatro instituições públicas de Ensino Superior, sendo elas: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), realizada em outubro de 2025. Entretanto, somente foram encontrados três (3) trabalhos vinculados à UFCG que tinham relação com a Empresa Pedagógica. No *Google* Acadêmico foi utilizado para uma busca mais ampla delimitando o descritor "Empresa Pedagógica" para poder localizar produções acadêmicas sobre o assunto, nessa pesquisa foi possível encontrar um (1) artigo publicado.

Em seguida, traremos os estudos de pesquisadores precedentes, mesmo que suas produções não tratem diretamente de EP, mas seu conteúdo cita-a ou discute o componente curricular em algum ponto da produção do texto. Dessa forma, as produções escritas encontradas estão posicionadas conforme a data de publicação em meio digital.

O artigo intitulado "Cidadão neoliberal? Práticas pedagógicas subjacentes ao modelo Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) da rede estadual da Paraíba", publicado na Revista Internacional de Formação de Professores em 2023, buscou investigar os discursos nos

[10] Localizada no bairro Marcos Moura em Santa Rita, a Escola Cidadã Integral Heliton Santana da Paraíba foi inaugurada no dia primeiro de março de 2026 e recebeu um investimento de 5 milhões de reais, de acordo com a Secretaria de Comunicação do Governo do Estado da Paraíba (Partido Socialista Brasileiro, 2016).

documentos do modelo Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT). O artigo analisou os documentos oficiais a partir do aporte teórico de estudos discursivos foucaultianos, que questionam as verdades e normas estabelecidas nas políticas educacionais, desvelando, assim, relações de poder em uma neutralidade assumida pelas propostas pedagógicas. De acordo com Silva e Lima Neto (2023), a disciplina Empresa Pedagógica assume, em sua composição, a redução do mundo do trabalho a alguns cargos, como diretor, recursos humanos, marketing, etc. Segundo os autores, o apagamento de outras funções tende a direcionar os estudantes a um horizonte de expectativas que não condizem com a atual realidade do trabalho, este, por sua vez, precarizado. A partir do estudo, os autores concluíram que os documentos apresentam uma formação aligeirada e fragmentada para o mercado de trabalho. Além disso, a figura do empreendedor surge como o ideal a ser alcançado, de modo que os sujeitos da escola celebram valores de competitividade e eficiência como prática cotidiana.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Ciências Sociais, publicado em 2023 no repositório institucional da UFCG, intitulado "Novo Ensino Médio na Paraíba: a perspectiva de estudantes e professores de escolas Cidadãs Integrais Técnicas", propõe-se a investigar, por meio de questionários, as perspectivas de estudantes e professores. De acordo com Costa (2023), a pesquisa indica a insatisfação entre os docentes diante da formação insuficiente para atender às imposições do modelo ECIT. Além disso, os estudantes apontam que a carga horária do ensino integral poderia ser menor e que as disciplinas diversificadas não contribuem para as necessidades do Ensino Superior. Portanto, a autora destaca em relação à EP, de forma geral, sua composição nas disciplinas empreendedoras voltadas à formação para o mundo do trabalho no contexto do Ensino Médio Técnico, em que cada disciplina é desenvolvida ao longo das séries do EM, destacando as competências socioemocionais e as da BNCC.

Publicado no repositório institucional da UFCG, em 2024, o TCC do curso de Ciências Sociais, intitulado de "A Formação para o trabalho no contexto do Novo Ensino Médio em uma Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba: perspectiva de professores e estudantes". A partir de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas com docentes, e parte quantitativa com questionários que foram aplicados aos estudantes. O estudo de Melo (2024) analisa a percepção desses sujeitos em uma ECIT da Paraíba acerca da carga horária, da qualidade dos cursos técnicos e o futuro após concluírem o Ensino Médio. A pesquisa trata a disciplina Empresa Pedagógica como a culminância da formação técnica no 3º ano do Ensino Médio, mesmo que apresente um questionamento aos estudantes qual disciplina

empreendedora eles gostaram mais de estudar, entretanto não apresenta os resultados desse questionamento. Portanto, o estudo indica que há um descontentamento com a base diversificada (Eletivas, Projeto de Vida, Pós-médio e de Estudo Orientado) por parte docente e discente, os dados mostram que os estudantes sugerem a diminuição da carga horária desses componentes curriculares.

Intitulado de "A Escola é uma empresa? Uma análise do itinerário formativo técnico na proposta curricular do Ensino Médio no estado da Paraíba (2017-2024)", do curso de História, o TCC foi publicado no ano de 2024, no repositório institucional da UFCG. Silva (2024) resolve analisar criticamente o itinerário formativo técnico das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas da Paraíba disposto no documento de Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado da Paraíba. Para essa análise, a autora utilizou o foco nas disciplinas empreendedoras (Inovação Social e Científica, Intervenção Comunitária e Empresa Pedagógica). A pesquisa utilizou os embasamentos teóricos do autor Christian Laval como arcabouço para analisar os interesses do mercado na educação e o conceito de capital humano, principalmente na Proposta Curricular da Paraíba de 2024. Acerca da disciplina Empresa Pedagógica, Silva (2024) aponta que esse componente curricular é um exemplo da prática do capitalismo moderno, em que usa o processo educacional formal para atividade mercantil. Logo, destaca que trata-se de uma evidência da privatização ideológica da educação ao colocar a escola sob as formas de funcionamento de uma empresa.

O artigo e as monografias analisadas apresentam pontos comuns em suas considerações e conclusões. Tanto Costa (2023) quanto Melo (2024) destacam a insatisfação docente ao ministrar disciplinas do itinerário formativo voltadas à formação para o trabalho, o principal descontentamento docente se dá a partir da formação dos professores que não é adequada àqueles conteúdos e áreas de conhecimentos impostos no currículo paraibano. Já Silva e Lima Neto (2023), assim como Silva (2024), convergem ao enfatizar a disciplina Empresa Pedagógica (EP) como um instrumento ideológico neoliberal.

Nesses estudos, entendemos que diferentes abordagens metodológicas foram utilizadas, tanto em nível macro como micro, perpassando a análise do discurso com elementos foucaultianos; a abordagem empírica com as vozes docentes e discentes; bem como análise documental na investigação com documentos oficiais da educação estadual da Paraíba. Apenas o artigo publicado em 2023 esteve apoiado numa perspectiva pós-crítica. Com isso, o levantamento das pesquisas analisadas nos conduzem a ter um panorama da influência neoliberal que infiltra-se em trezentas e quatro (304) escolas integrais, das quais cento e

cinquenta e três (153) Escolas Técnicas, de acordo com os últimos dados disponibilizados em meios oficiais (Governo do Estado da Paraíba, 2024).

Como se estrutura e qual conhecimento está presente no documento-guia de Empresa Pedagógica?

Neste tópico, analisamos e apresentamos a estrutura do documento, os objetivos de formação que norteiam a disciplina Empresa Pedagógica, suas especificidades e as aproximações com uma racionalidade neoliberal. Deste modo, o documento é encaminhado aos docentes quando assumem a ministração do componente curricular durante o primeiro semestre. O plano do documento se divide nas seguintes seções apresentadas na Tabela 1, as quais orientam as práticas empreendedoras da disciplina:

Quadro 1 – Estrutura geral do guia da disciplina Empresa Pedagógica (EP)

SEÇÃO DO DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Apresentação	Expõe o principal objetivo da disciplina empreendedora Empresa Pedagógica (EP). Além disso, lista objetivos específicos, como aprofundar o conhecimento acerca do empreendedorismo e iniciativas empreendedoras, abranger conhecimentos sobre artes, cultura e mídias aplicadas para projetos criativos com auxílio das tecnologias (Paraíba, 2025).
Orientações para a disciplina	Contém quem pode lecionar a disciplina[11], a carga horária, a flexibilidade do guia, reorganização das aulas, como trabalhar em momentos virtuais, o limite de turmas por professor (Paraíba, 2025).
Modos de avaliações	Apresenta que a avaliação deve ser contínua, considerando as atividades e o diário de bordo (Paraíba, 2025).
Culminância da disciplina	Nesse momento, indica-se que deverão ocorrer as apresentações das empresas e propostas desenvolvidas pelos estudantes com a presença das empresas parceiras e da comunidade escolar (Paraíba, 2025).
Competências e habilidades	Três competências articuladas com habilidades são apontadas, entre elas: Utilizar técnicas de empreendedorismo e metodologias que impulsionam a inovação, considerando as necessidades de mercado; Propor práticas empreendedoras direcionadas a ações socioambientais nas organizações e, articular conhecimentos de educação

[11] De acordo com o Guia: "Podem lecionar a disciplina de Empresa Pedagógica os professores do curso técnico ofertado na instituição e que gostem de trabalhar a criatividade, realizar projetos e inovar. Também podem lecionar professores que tiverem cursos complementares, como Administração, Empreendedorismo, entre outros afins, que contemplem a aplicabilidade do componente." (Paraíba, 2025).

	financeira para investigação dos desafios do mundo contemporâneo, tomando decisões éticas e socialmente responsáveis (Paraíba, 2025).
Metodologias de aprendizagem	Há a indicação de 26 metodologias diferentes (Aprendizagem experimental, STEM, Ensino híbrido, Sala de aula invertida, Gamificação, Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em problemas, Storytelling) (Paraíba, 2025).
Recursos didáticos	Nos recursos recomendados divide-se entre audiovisuais, recursos textuais e digitais, além dos recursos específicos, como Scrum, Design Thinking, Business Model Canvas, Kanban e Canva (Paraíba, 2025).
Plano da disciplina	Apresenta a estrutura do guia (Paraíba, 2025).
Sequência didática	Mostra uma sequência didática que indica o levantamento de empresas parceiras, visita técnica, como abrir e montar uma empresa, buscar soluções para desafios da empresa, ao fim de chegar no "protagonismo profissional e social" (Paraíba, 2025).
Abordagem semanal	Delimitação de como a disciplina deve se organizar em quatro etapas, com suas respectivas durações: compreensão do contexto (sete semanas), imersão e ideação (seis semanas), prototipação (quatro semanas) e projeto final e culminância (três semanas) (Paraíba, 2025).

Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2026.

Somado a isso, o guia possibilita acesso ao plano da disciplina, assim, constatamos que ementa do plano da disciplina apresenta-se, com o propósito central de:

> Fornecer conhecimentos básicos de empreendedorismo, tendo como parâmetro a aprendizagem ativa e significativa, a partir da elaboração de projetos empreendedores. A disciplina visa propor um campo de pesquisa e compreensão de como o setor produtivo local se comporta, de como está ligado ao curso técnico da unidade de ensino, de como as novas tecnologias têm transformado os setores e de como podemos hoje entrar no mundo do trabalho através do empreendedorismo e do conhecimento do comportamento da economia criativa e da empatia com o mercado. Para alcançar o propósito da disciplina, as ações serão pautadas em pesquisas e reflexões entre professores e alunos e na disseminação de conhecimentos relacionados à busca de parcerias e à resolução de problemas reais, utilizando métodos de ensino, desenvolvidos com o setor produtivo e comunidade (Escola Cidadã Integral Técnica da Paraíba, s.d.).

Desse modo, ressaltamos que o texto, para além de direcionar aos conhecimentos básicos sobre empreendedorismo, escancara duas narrativas: uma voltada ao estudante em compreender a realidade produtiva local, na investigação do contexto socioeconômico; a

outra, focada no empreendedorismo como principal porta contemporânea para o mundo do trabalho e uma ambiguidade ao se referir a "empatia" com o mercado. Esse último ponto é inquietante, pois, com a intenção de compreender o mercado de modo empático, pode-se centralizar os interesses empresariais em detrimento aos direitos sociais e trabalhistas.

De acordo com Laval (2004), a profissionalização dos jovens na escola passou a ser um fundamento para a prática escolar. Mesmo que essa concepção considerada fundamental não seja recente, o neoliberalismo atual intensificou essa lógica na educação. Principalmente, quando o empreendedorismo torna-se o único ponto de referência para o mundo do trabalho. Harvey (2008), destaca que o pensamento neoliberal reinterpreta a realidade e encena que o bem-estar está apenas associado ao poder de compra e a produtividade.

De tal modo, significa que o neoliberalismo adentra a educação com suposições de liberdade e autonomia que são garantidas apenas quando vinculadas ao comportamento de afeição às exigências do mercado de trabalho. Com essa direção, a disciplina Empresa Pedagógica articula-se também em torno de que o "conceito norteador é o da empregabilidade individual". (Laval, 2004, p. 16). Portanto, conforme afirma Laval (2004), é através da cultura do empreendedorismo que o mercado impõe às escolas o papel de se tornarem "empresas" eficazes e fabricantes de sujeitos conduzidos a uma racionalidade neoliberal.

No guia, destacamos os limites colocados nas fontes de consultas sugeridas aos docentes no documento, estas fontes convergem em sua maioria na visão empresarial do mundo do trabalho. Os referenciais que estão postos para os docentes utilizarem para os estudos acerca da disciplinas e que também podem serem utilizados em sala de aula estão dispostos em: livros acadêmicos (poucos), livros de autoajuda empresarial, sites comerciais, histórias consideradas de sucesso, podcasts de negócios, materiais do Youtube e Sebrae, indicadores e documentos sobre metodologia de pesquisa.

A seleção dessas fontes tende a reforçar uma visão utilitarista e individualista do trabalho, concentrado na perspectiva de atitudes e valores empreendedores, ações estas voltadas às finanças, criatividade, resolução de problemas e protagonismo juvenil, muitas vezes deslocadas das diversas culturas locais do Brasil. Diante dessa realidade que constitui a disciplina, é perceptível que essas informações reforçam as considerações de Apple (2006), ao declarar que a concepção empresarial para a educação é fechada e o papel, em grande parte único, é o econômico.

"Me falam de vantagens que eu jamais ganhei": a Paraíba nega este currículo?

O verso "Me falam de vantagens que eu jamais ganhei", da canção intitulada de Identidade, composta pelo cantor Ederaldo Gentil e regravada pelo baiano Giovani Cidreira, semeia os incômodos entre as tensões que marcam o mercado de trabalho e as concepções de trabalho que são atribuídas na lógica da Empresa Pedagógica. Que vantagens são essas promovidas? Para quais jovens isso é posto? A canção, neste sentido, crítica e ironiza a realidade cotidiana e invisível do trabalhador no Brasil. Onde o sujeito é visto como códigos numéricos, a exemplo do número da carteira de registro geral, passando grande parte da vida sobrevivendo para um dia receber a aposentadoria[12]. Com isso, a música inspira reflexões que questionam o currículo empreendedor propagado, ocupando lugar de outros conhecimentos e distante da realidade concreta das juventudes paraibanas, mas também longe da situação presente do mercado de trabalho.

Essas contradições e disputas expressas aparecem no que Apple (2006) aponta acerca dos neoliberais, que criticam constantemente as definições que consideram outros conhecimentos importantes, principalmente aqueles que fogem do que é apontado como prioritário às metas e resultados que devem ser alcançados nas avaliações. De acordo com o autor, esses agentes e organizações "querem trabalhadores criativos e empreendedores (e ainda obedientes). A flexibilidade e a obediência andam de mãos dadas" (Apple, 2006, p. 258), sendo essas duas dimensões desejáveis na formação das juventudes.

Desse modo, desde 2016, a disciplina Empresa Pedagógica esteve ganhando suas primeiras proposituras, depois concebida em cinco etapas de construção pelo Projeto Empreendedor. Assim, foi avaliada e aprovada por diversos atores sociais e políticos (Figura 02), na idealização também das outras disciplinas empreendedoras (Intervenção Comunitária e Inovação Social e Científica), que iriam compor o currículo das escolas técnicas (Brasil, 2018).

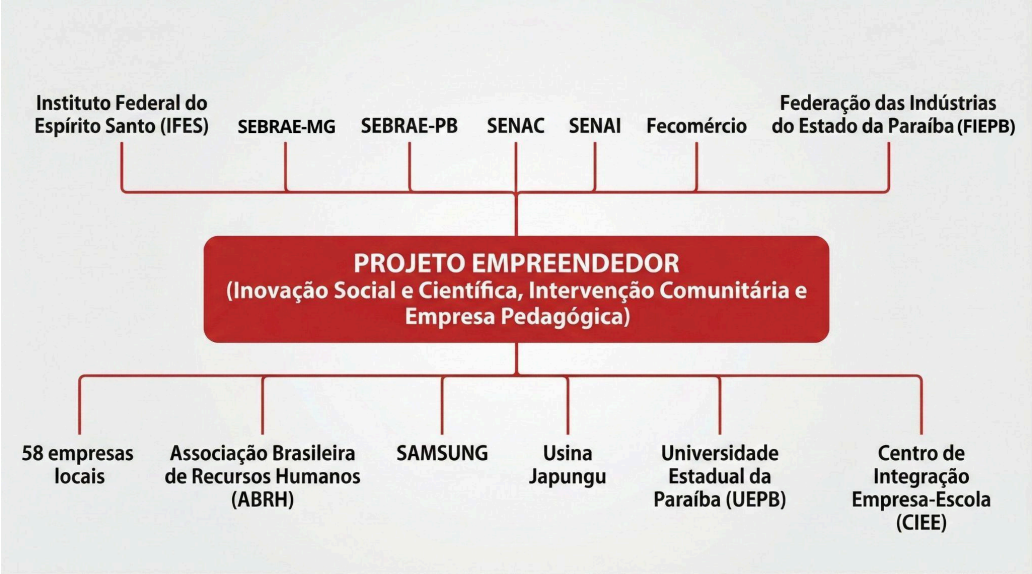
A partir desse processo, um currículo foi construído, a partir de uma leitura do mundo empresarial das empresas envolvidas e do setor produtivo. Desse modo, um currículo embasado em competências e habilidades é justificado em um protagonismo profissional e social. Partindo deste ponto, verificamos que: há um currículo que não é pensado pelos docentes do cotidiano escolar, mas sim, formatado pela lógica empresarial e as necessidades

[12] Nesse ponto, a canção denuncia as falsas vantagens prometidas aos trabalhadores, as quais são constantemente adiadas ou dificultadas pelo Estado e seus agentes influenciadores. Além disso, o texto condena as recentes políticas trabalhistas aprovadas durante os governos de Michel Temer (2016–2018) e de Jair Messias Bolsonaro (2019–2022). As principais mudanças legislativas ocorreram por meio da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), da Lei da Terceirização (Lei 13.429/2017) e da Emenda Constitucional 103/2019, que instituiu a Reforma da Previdência. Isso tudo ocasiona mudanças nas relações e na vida dos trabalhadores.

do mercado. Conforme analisa Laval (2004), os países capitalistas buscam alinhar os conteúdos de formação às expectativas do empresariado, pretendendo uma formação de trabalhadores com maior índice de empregabilidade e controle técnico.

Com base nos documentos de articulação curricular para a rede pública da Paraíba (Brasil, 2018), a seguir, apresentamos na Figura 02 a rede de influenciadores que materializam a elaboração do Projeto Empreendedor.

Figura 02 – Diagrama com os principais influenciadores do Projeto Empreendedor de 2018 para as ECITs



Fonte: Elaborado pelos próprios autores, 2025.

Neste diagrama de influenciadores do Projeto Empreendedor para a educação paraibana, notamos a presença de diversos participantes, envolvendo agentes estatais, grupos do setor produtivo e entidades empresariais de formação. Este cenário de vinculações com as mais variadas entidades privatistas reflete exatamente como a Reforma Empresarial da Educação se articula em redes, construindo uma organização empresarial como modelo de elaboração das políticas educacionais e curriculares (Freitas, 2018).

Logo, essa lógica em que o setor produtivo e as empresas atuam na definição dos currículos aparece no documento do Projeto Empreendedor da Paraíba, cuja aponta sua conclusão:

> Finalmente, a quinta etapa correspondeu à realização do Seminário da Educação com o setor produtivo local, com a consequente validação por parte das empresas parceiras dos projetos empreendedores, que serviu para ampliar o diálogo com as empresas na construção de currículos que fizessem mais sentido e promovessem uma melhor inserção produtiva dos estudantes no mercado de trabalho (Brasil, 2018, p. 14).

Partindo desse ponto, a Empresa Pedagógica é parte da rede conjunta de agentes e comensais interessados no processo formativo dos sujeitos. Nesse sentido, Freitas (2018) enfatiza que os reformadores tecem um processo de legitimação do modelo empresarial de educação, atuando a partir de redes de influência que englobam empresários, políticos, acadêmicos, instituições e a mídia.

Sendo assim, tendo a dimensão de influências a partir da Figura 02, podemos indicar que essa rede de influenciadores está diretamente ligada a uma orientação curricular pautada na teoria do capital humano. Desse modo, é parte também analisar e compreender quem são esses jovens que esta política curricular está sendo direcionada. Que perfil de juventude é este que aparece pronto para assumir esse papel de empreendedor e as exigências do mercado de trabalho?

Por isso, em uma direção contrária ao ideário neoliberal, que costuma mascarar as noções de autonomia e liberdade, o boletim "Juventude no Nordeste: dados socioeconômicos para fomento de políticas públicas" apresenta informações e problemáticas relativas às condições sociais e econômicas das juventudes nordestinas. De acordo com dados da Sudene (2025), grande parte dos jovens do Nordeste brasileiro convive diariamente com condições de vidas precárias, diretamente relacionadas às dimensões de raça, idade e gênero. As informações do boletim afirmam que:

> O perfil do jovem desempregado no Nordeste é caracterizado por pessoas entre 18 e 24 anos, pretos ou pardos e do sexo feminino. Especificamente sobre a faixa etária, observa-se que os jovens entre 18 e 24 anos concentram as maiores taxas de desemprego, especialmente aqueles em transição da escola para o trabalho. Os principais obstáculos se devem à falta de qualificação profissional e a oportunidades no mercado de trabalho. (Sudene, 2025, p. 4).

Além disso, outro dado que o boletim informa é a proporção de jovens em situação de pobreza no nordeste, no qual representa mais da metade desta população (51,7%) na região (Sudene, 2025). Diante desses dados, é evidenciado camadas que recobrem a vivência das diversas juventudes e suas condições que a promessa do empreendedorismo e do livre mercado na educação se contraria com a realidade concreta desses jovens.

Segundo Laval (2004), utiliza-se a ideia da liberdade de empreender e de talentos naturais para apresentar um suposto igualitarismo de oportunidades, desconsiderando as desigualdades estruturais e posicionando o sujeito como empresa de si mesmo, responsabilizado tanto pelo fracasso quanto pelo sucesso. Logo, a própria Empresa Pedagógica representa parte dessa contradição do projeto empreendedor, pois ignora as

condições de desigualdades históricas, territoriais e raciais, especialmente no que diz respeito ao acesso ao trabalho e aos direitos sociais.

Considerações finais

A partir das análises realizadas a respeito do documento Empresa Pedagógica: formação básica para o trabalho, os resultados apresentados não encerram o debate e a crítica. A disciplina Empresa Pedagógica passa a ocupar o lugar de outros conhecimentos, inclusive aqueles de natureza popular e territorial, assim como o Programa Estadual Primeira Chance, que consolida essa lógica, uma vez que ambos os "instrumentos" mobilizam a legitimação da teoria do capital humano ao assumirem que a escola deve formar sujeitos produtivos, competitivos e ativos frente às demandas econômicas.

Ao mobilizar a lógica do investimento individual, da meritocracia e da formação por competências, essa disciplina reforça a ideia de que o valor do estudante está em sua capacidade de gerar lucro ou empreender, deslocando e restringindo a educação do seu potencial social e político e contribuindo para a naturalização de desigualdades estruturais. Logo, esta concepção empresarial na política curricular mostra-se posicionada de modo firme no currículo do Ensino Médio Integral Técnico paraibano, com o objetivo de constante ampliação para as outras ECIs, como destaca o documento do Projeto Empreendedor.

Por fim, mas sem encerrar o ciclo analítico, a presente pesquisa é precursora na análise do documento que orienta a prática pedagógica na disciplina Empresa Pedagógica. É importante sinalizar que o contexto educacional da Paraíba atravessa um novo redirecionamento curricular, no qual a disciplina Empresa Pedagógica sofreu uma mudança de nomenclatura para "Práticas de Inserção no Trabalho". Essa reestruturação sinaliza desdobramentos da política educacional que possibilitam futuras pesquisas sobre o processo de formação continuada dos docentes que estão na ministração desse componente curricular, sobre a dualidade entre uma formação integral e uma formação empreendedora aos discentes, bem como sobre os impactos dessa recente reconfiguração curricular.

Referências

Apple, Michael Whitman. (2006). Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Bookman. Recuperado em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536315584. Acesso em: 09 nov. 2025.

Bowe, Richard; Ball, Stephen J. (1992). Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge. brasil. (1993). Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC. Recuperado em: https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

Brasil. (2014). Lei n.º 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF. Recuperado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 nov. 2025.

Brasil. (2018). Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação. Articulação curricular e projetos empreendedores: uma prática inovadora na rede pública da Paraíba. Organização de Aléssio Trindade. João Pessoa: A União.

Brasil. (2025). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2025 – resultados: dou_finalr_anexo_I.xlsx [base de dados eletrônica}. Brasília: Inep. Recuperado em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/dou_finalr_anexo_I.xlsx. Acesso em: 29 jan. 2026.

Coelho, Ligia Martha C. C.; Moehlecke, Sabrina; Silva, Bruna Adriano Rodrigues da. (2024). PNE 2014-2024: Uma análise da Meta 6 para a construção do novo PNE. Estudos em Avaliação Educacional, 35, e10492. https://doi.org/10.18222/eae.v35.10492

Costa, Maria Clara Oliveira da. (2023). Novo Ensino Médio na Paraíba: a perspectiva de estudantes e professores de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé. Recuperado em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/30880/1/MARIA%20CLARA%20OLIVEIRA%20DA%20COSTA%20-%20TCC%20LIC.%20CI%C3%8ANCIAS%20SOCIAIS%20CDSA%202023.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

Dardot, Pierre; Laval, Christian. (2016). A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo.

Duarte, Matusalém de Brito; Lopes, Lucilene Batista. (2025). Que empreendedorismo é esse? Análise das concepções de trabalho nos discursos do Novo Ensino Médio e das Diretrizes da EPT. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, 8(Especial), 96–112. https://doi.org/10.36524/profept.v8iEspecial.3137

Enguita, Mariano Fernández. (2012). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: Gentili, Pablo A.; Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação (pp. 94-110). Petrópolis: Vozes.

Escola cidadã integral técnica do estado da paraíba. (s.d.). Plano de disciplina – Empresa Pedagógica. João Pessoa: ECI-T PB. Recuperado em:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GTCc1WpqSLDKtf4VeHC1o4ea-SHMvQ0S/. Acesso em: 20 nov. 2025.

Fávero, Altair Alberto; Krawczyk, Nora; Fritsch, Rosangela; Pasinato, Darciel; Ripe, Fernando. (2024). APRESENTAÇÃO: Juventudes e Ensino Médio: cenários de mudanças e contradições. Cadernos de Educação, (68). Recuperado em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27853. Acesso em: 29 mar. 2025.

Ferreira, José Heleno. (2020). TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL. @rquivo Brasileiro de Educação, 7(16), 219–239. https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2019v7n16p219-239

Freitas, Luiz Carlos de. (2018). A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular.

Gil, Antônio Carlos. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas. Recuperado em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

Governo do estado da paraíba. (2024). Paraíba ocupa 4º lugar no ranking nacional de alunos matriculados no ensino em tempo integral. João Pessoa. Recuperado em: https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-ocupa-4o-lugar-no-ranking-nacional-de-alunos-matriculados-no-ensino-em-tempo-integral. Acesso em: 12 nov. 2025.

Guimarães, Marlon da Costa. (2015). Sob Nova Direção: o Gerenciamento Empresarial na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro (2010 – 2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/Marlon%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

Harvey, David. (2008). O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola. Recuperado em: https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008. Acesso em: 30 out. 2025.

Laval, Christian. (2004). A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta.

Malanchen, Julia; Santos, Silvia Alves dos. (2020). Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. Revista HISTEDBR On-line, 20, e020017. https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967

Melo, Izadora Kelly Rodrigues de. (2024). A formação para o trabalho no contexto do novo ensino médio em uma escola cidadã integral técnica da Paraíba: perspectiva de professores e estudantes. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) –

Universidade Federal de Campina Grande, Sumé. Recuperado em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/39383. Acesso em: 12 nov. 2025.

Padilha, Caio Augusto Toledo. (2016). A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. Revista Espaço Acadêmico, 16(180), 82-97. Recuperado em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541. Acesso em: 29 out. 2025.

Paraíba. (2023). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba – PCEM/PB. João Pessoa: SEE-PB. Recuperado em: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

Paraíba. (2025). Secretaria de Estado da Educação. Empresa pedagógica: formação básica para o trabalho: guia da 3ª série do ensino médio. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Acesso em: 29 out. 2025.

Partido socialista brasileiro (PSB). (2016). Ricardo Coutinho inaugura primeira Escola Cidadã Integral da Paraíba. João Pessoa. Recuperado em: https://psb40.org.br/ricardo-coutinho-inaugura-primeira-escola-cidada-integral-da-paraiba/. Acesso em: 12 nov. 2025.

Rodrigues, Ana Claúdia da Silva. (2019). ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: proposições curriculares para jovens do Ensino Médio. Revista Espaço do Currículo, 12(1), 139–152. https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41984

Sá-Silva, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos de; Guindani, Joel Felipe. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1(1), 1–15. Recuperado em: https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

Saviani, Dermeval. (2007). Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados.

Saviani, Dermeval. (2024). Escola e Democracia. 45. ed. Campinas: Autores Associados. shiroma, Eneida Oto; Campos, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, 23(2), 427-446.

Shiroma, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia Marcondes de; Evangelista, Olinda. (2011). Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Silva, Francisco Vieira da; Lima Neto, Avelino Aldo de. (2023). Cidadão neoliberal? Práticas pedagógicas subjacentes ao modelo Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) da rede estadual da Paraíba. Revista Internacional de Formação de Professores, 8, e023012, 1–28.

Silva, Giovana Nunes de Souza. (2024). A escola é uma empresa? Uma análise do itinerário formativo técnico na proposta curricular do ensino médio no Estado da Paraíba (2017-2024). Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. Recuperado em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/39141/1/GIOVANA%20NUNES%20DE%20SOUZA%20SILVA-MONOGRAFIA-CH-LICENCIATURA%20EM%20HIST%C3%93RIA%20(2024).pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

Silva, Tomaz Tadeu da. (2016). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica. Recuperado em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 01 fev. 2026. sudene. (2025).

Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. Boletim temático Juventude no Nordeste: dados socioeconômicos para fomento de políticas públicas. Recife: SUDENE. Recuperado em: https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/boletim-juventude_site.pdf. Acesso em: 1 dez. 2025.

Tosta, Késia Silva; Ney, Marlon Gomes; Silva, Renata Maldonado da. (2020). Reforma do Estado e políticas de avaliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. Educação, 45(1), e55/1-22. https://doi.org/10.5902/1984644436288

Submetido em abril de 2026
Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Tailson Hugo Felix de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4021-2989
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/4658126232940989
E-mail: taisom.hugo@gmail.com

Ângela Cristina Alves Albino
Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2452-1444
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/0763341526691337
E-mail: angela.educ@gmail.com

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

POLÍTICA CURRICULAR, CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE: o Pacto pela Alfabetização

Fernanda Garcia Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

Luís Armando Gandin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)

RESUMO
Este artigo analisa as concepções de currículo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), considerando suas relações com o planejamento docente e com políticas curriculares recentes da rede. A investigação, de natureza qualitativa, foi orientada pela Análise Relacional, assumida nesta pesquisa como lente teórico-metodológica para situar as falas das docentes em um conjunto mais amplo de relações históricas, institucionais e políticas que atravessam o trabalho docente. O artigo descreve a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre como contexto histórico de disputas educacionais, no qual as professoras, assim como suas concepções, estão situadas. A produção dos dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras alfabetizadoras da rede municipal, possibilitando o acesso a suas experiências, concepções e práticas. A análise foi construída a partir da Análise Temática, metodologia que permitiu identificar sete temas recorrentes nas entrevistas com as professoras. Os resultados apresentados neste artigo argumentam que as docentes da rede concebem o currículo, predominantemente, como organização do conhecimento, guia para o planejamento e documento prescrito produzido externamente à escola. Ao mesmo tempo, demonstra que o planejamento, entendido como lugar da modelagem do currículo, constitui um lugar privilegiado de tradução, interpretação e disputa das políticas curriculares, pois nele se articulam documentos oficiais, saberes docentes, diagnóstico das turmas, condições escolares e materiais estruturados apresentados às professoras. A análise evidencia também que o Pacto pela Alfabetização, implementada recentemente na RME/POA, opera como uma política de padronização que tende a intensificar a separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico, incidindo não apenas sobre o que ensinar, mas também sobre o como ensinar. Conclui-se que as políticas educacionais não se realizam apenas nos textos oficiais, mas são recontextualizadas no planejamento cotidiano, em uma zona de tensão entre regulação, autoria docente e controle técnico.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Política curricular; Planejamento docente; Trabalho docente; Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

CURRICULAR POLICY, CONCEPTIONS OF CURRICULUM, AND TEACHER PLANNING IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF PORTO ALEGRE: the literacy pact

ABSTRACT
This article analyzes the conceptions of curriculum held by teachers of the early years of Elementary Education in the Municipal School System of Porto Alegre (RME/POA), considering their relationships with lesson planning and with recent curricular policies implemented within the system. The study is qualitative in nature and is guided by Relational Analysis, adopted here as a theoretical-methodological lens to situate teachers' statements within a broader set of historical, institutional, and political relations that shape teaching work. The article characterizes the Municipal School System of Porto Alegre as a historical context marked by educational disputes, within which teachers and their conceptions are situated. Data were produced through semi-structured interviews conducted with five literacy teachers working in the municipal system, allowing access to their experiences, conceptions, and pedagogical practices. The analysis was developed based on Thematic Analysis, a methodological approach that enabled the identification of seven recurring themes across the interviews. The findings indicate that teachers predominantly conceive the curriculum as an organization of knowledge, a guide for lesson planning, and a prescriptive document produced externally to the school. At the same time, the study shows that planning, understood as the site where the curriculum is shaped, constitutes a privileged space for the translation, interpretation, and contestation of curricular policies. In this process, official documents, teachers' knowledge, classroom diagnoses, school conditions, and structured teaching materials are brought into articulation. The analysis also demonstrates that the Literacy Pact, recently implemented in the RME/POA, operates as a standardization policy that tends to intensify the separation between the conception and execution of pedagogical work, influencing not only what is taught but also how it is taught. It is concluded that educational policies are not realized solely through official texts; rather, they are continuously recontextualized within everyday planning practices, in a field of tension involving regulation, teacher agency and technical control.

Keywords: Educational policies; Curricular policy; Teacher planning; Teaching work; Porto Alegre Municipal Education Network.

POLÍTICA CURRICULAR, CONCEPCIÓN DE CURRÍCULO Y PLANIFICACIÓN DOCENTE EN LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE PORTO ALEGRE: el pacto por la alfabetización

RESUMEN
Este artículo analiza las concepciones de currículo de profesoras de los primeros años de la Educación Primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (RME/POA), considerando sus relaciones con la planificación docente y con políticas curriculares recientes de la red. La investigación, de naturaleza cualitativa, fue orientada por el Análisis Relacional, asumido en este estudio como una lente teórico-metodológica para situar los discursos de las docentes en un conjunto más amplio de relaciones históricas, institucionales y políticas que atraviesan el trabajo docente. El artículo describe la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre como un contexto histórico de disputas educativas, en el cual las profesoras, así como sus concepciones, se encuentran situadas. La producción de los datos se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas con cinco profesoras alfabetizadoras de la red municipal, lo que permitió acceder a sus experiencias, concepciones y prácticas pedagógicas. El análisis se construyó a partir del Análisis Temático, metodología que posibilitó la identificación de siete temas recurrentes en las entrevistas realizadas. Los resultados

presentados en este artículo sostienen que las docentes de la red conciben el currículo, predominantemente, como una organización del conocimiento, una guía para la planificación y un documento prescriptivo producido externamente a la escuela. Al mismo tiempo, se demuestra que la planificación, entendida como el espacio de modelización del currículo, constituye un lugar privilegiado de traducción, interpretación y disputa de las políticas curriculares, ya que en ella se articulan documentos oficiales, saberes docentes, diagnósticos de los grupos, condiciones escolares y materiales estructurados presentados a las profesoras. El análisis también evidencia que el Pacto por la Alfabetización, implementado recientemente en la RME/POA, opera como una política de estandarización que tiende a intensificar la separación entre la concepción y la ejecución del trabajo pedagógico, incidiendo no solo en qué enseñar, sino también en cómo enseñar. Se concluye que las políticas educativas no se materializan únicamente en los textos oficiales, sino que son recontextualizadas en la planificación cotidiana, en una zona de tensión entre regulación, autoría docente y control técnico.

Palabras clave: Políticas educativas; Política curricular; Planificación docente; Trabajo docente; Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre.

1 Introdução

O debate sobre políticas educacionais ganha densidade quando se desloca a atenção dos textos normativos para os modos como eles são vividos, interpretados e tensionados nas escolas. Políticas curriculares não se materializam apenas em documentos oficiais, orientações administrativas ou programas de governo. Elas ganham forma no trabalho docente, na organização do tempo escolar, na seleção de atividades, na relação com os materiais didáticos, nas decisões tomadas em sala de aula e, de modo particularmente expressivo, no planejamento. É nesse ponto que este artigo se insere: a análise das concepções de currículo de professoras dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) é mobilizada para compreender como políticas curriculares recentes atravessam o planejamento docente e reconfiguram as margens de autonomia profissional.

A questão que orienta esta investigação é a seguinte: como as concepções de currículo das professoras se relacionam com o seu planejamento? Ao adaptar essa pergunta para o campo das políticas educacionais, torna-se necessário enfatizar que as concepções docentes não são entendidas como opiniões individuais isoladas. Elas são tratadas como produções situadas, constituídas em relação a uma formação e trajetória institucional específica, a documentos curriculares, a materiais apresentados às professoras, a condições concretas de trabalho e a disputas sobre o sentido da escola pública. Assim, perguntar como as professoras concebem o currículo é também perguntar como elas leem, recebem, traduzem e enfrentam a política curricular que chega à escola.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Ball, Maguire e Braun (2016), para quem as políticas educacionais não devem ser compreendidas como textos que simplesmente descem dos centros formuladores para serem aplicados nas escolas. As políticas são atuadas em contextos específicos: são interpretadas, traduzidas, negociadas e, por vezes, tensionadas por sujeitos que trabalham em condições institucionais concretas. Nessa chave, o modo como as professoras entendem uma política curricular, atribuem sentido a ela e a incorporam, adaptam ou resistem a ela no planejamento torna-se parte constitutiva da própria política.

A RME/POA constitui um campo empírico relevante para essa discussão. Sua história recente é marcada pela experiência da Escola Cidadã, associada à construção de uma educação democrática, crítica e cidadã durante os anos 1990 e início dos anos 2000. Naquele período, a participação da comunidade escolar, a reorganização curricular e a valorização de processos coletivos ocuparam lugar central. Posteriormente, a rede passou por descontinuidades e reorientações, com enfraquecimento dos dispositivos vinculados ao projeto democrático e avanço de políticas mais orientadas por resultados, padronização, parcerias externas e controle sobre o trabalho escolar. Tal trajetória não aparece, neste estudo, como simples pano de fundo. Ela ajuda a compreender por que as docentes entrevistadas reivindicam currículo e orientação, mas também expressam forte tensão diante de materiais estruturados que reduzem a autoria docente.

O artigo toma como foco as professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais porque esse segmento é particularmente sensível às políticas curriculares. A alfabetização tem sido objeto de programas, pactos, metas, materiais e avaliações que incidem diretamente sobre o cotidiano da sala de aula. Nos Anos Iniciais, o planejamento concentra múltiplas responsabilidades: organizar conhecimentos, acompanhar ritmos heterogêneos, articular áreas, responder às necessidades de crianças em processos distintos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, atender às orientações da rede. A professora, nesse contexto, não apenas executa uma política. Ela precisa interpretá-la, compatibilizá-la com sua turma, tensioná-la e, por vezes, resistir a ela.

O argumento central desenvolvido neste artigo é que as professoras entrevistadas concebem o currículo, predominantemente, como organização do conhecimento, como guia para o planejamento e como documento prescrito produzido externamente à escola. Contudo, quando descrevem o planejamento, evidenciam práticas que excedem essa compreensão restrita. Elas selecionam, reorganizam, adaptam, priorizam, deslocam e negociam prescrições curriculares, ainda que nem sempre nomeiem essas ações como produção curricular. Esse

descompasso é decisivo: enquanto a concepção declarada tende a localizar o currículo no documento, a prática de planejamento revela o currículo como processo modelado, vivido e disputado.

A implementação do Pacto pela Alfabetização torna essa tensão ainda mais evidente. Conforme relatam as entrevistadas, o Pacto introduz materiais apostilados, cronogramas e planejamentos previamente estruturados, regulando não apenas objetivos de aprendizagem, mas também sequências, atividades, tempos e formas de intervenção. Desse modo, a política incide sobre o espaço que as professoras reconhecem como seu campo próprio de decisão: o planejamento. O que está em jogo, portanto, não é apenas a definição do que ensinar, mas a disputa sobre quem concebe o trabalho pedagógico, quem define seus ritmos e quem controla suas mediações.

Para desenvolver essa análise, o artigo organiza-se em oito seções, além desta introdução. A primeira apresenta os fundamentos teóricos que articulam currículo, política curricular, planejamento e controle do trabalho docente. A segunda situa a RME/POA como contexto histórico de disputas educacionais. A terceira explicita os procedimentos metodológicos. A quarta analisa as concepções docentes de currículo. A quinta examina o planejamento como lugar de modelagem curricular. A sexta discute o Pacto pela Alfabetização como política de padronização e controle técnico. A sétima sistematiza as implicações dos achados para o campo das políticas educacionais. A última seção apresenta as considerações finais.

2 Políticas curriculares, prescrição e controle do trabalho docente

Analisar o currículo como política educacional exige recusar a ideia de que ele seja apenas uma lista neutra de conteúdos, habilidades ou objetivos. O currículo expressa escolhas sobre o conhecimento considerado legítimo, sobre os sujeitos que a escola pretende formar e sobre os modos pelos quais o trabalho pedagógico deve ser organizado. Para Apple (1989a, 2000, 2006), a pergunta curricular decisiva não é apenas o que deve ser ensinado, mas o conhecimento de quem é transformado em conhecimento oficial. Tal deslocamento é fundamental para o campo das políticas educacionais, pois permite compreender o currículo como uma arena na qual se articulam poder, cultura, Estado, escola e trabalho docente.

Apple (1989a) adverte que as suposições de consenso e neutralidade frequentemente ocultam as disputas que constituem qualquer seleção curricular. Quando um documento

apresenta conteúdos como se fossem evidentes, necessários ou universais, ele tende a apagar as relações sociais que tornaram aquela seleção possível. O currículo, nessa perspectiva, é uma tradição seletiva. Ele preserva determinados conhecimentos, legitima alguns modos de compreender o mundo e marginaliza outros. A política curricular, portanto, não é exterior à disputa cultural. Ela é uma de suas formas mais concretas.

Goodson (2018) contribui para essa discussão ao mostrar que o próprio vínculo entre currículo e prescrição é historicamente produzido. A ideia de currículo como percurso, curso ou sequência favorece uma representação na qual o caminho escolar parece previamente traçado. Essa representação ajuda a naturalizar a prescrição e a fazer com que o currículo seja percebido como algo que antecede a prática, como se a escola apenas devesse percorrer um trajeto já definido. Para uma análise de políticas educacionais, essa observação é importante porque evidencia que a prescrição não é uma qualidade natural do currículo, mas resultado de processos históricos e institucionais.

Sacristán (2020), por sua vez, permite compreender que o currículo não pode ser reduzido ao texto da política. O autor propõe analisar o currículo como processo e como práxis, distinguindo níveis como currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. Essa diferenciação é especialmente produtiva para examinar políticas curriculares, pois mostra que há uma distância entre a formulação oficial e a prática escolar. O currículo não se realiza automaticamente quando é escrito. Ele é mediado por materiais, instituições, professoras, estudantes, avaliações, condições de trabalho e interpretações.

A noção de atuação de políticas, proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), reforça esse deslocamento analítico. Ao estudarem como as escolas fazem as políticas, os autores mostram que a política não existe apenas como prescrição formal. Ela ganha existência concreta quando é lida, interpretada, traduzida e encenada nas rotinas escolares, em meio a recursos disponíveis, culturas institucionais, histórias profissionais e relações de poder. Assim, analisar uma política curricular requer examinar também os sentidos que as professoras constroem sobre ela e as formas pelas quais a transformam em práticas possíveis.

No caso deste artigo, interessa particularmente a relação entre currículo prescrito, currículo apresentado e currículo moldado pelas professoras. O currículo prescrito corresponde às orientações, normas e documentos que definem objetivos e conteúdos no âmbito do sistema escolar. O currículo apresentado refere-se aos meios que traduzem a prescrição para o trabalho docente, como livros didáticos, apostilas, guias, plataformas,

planejamentos prontos e materiais estruturados. O currículo moldado pelas professoras é aquele que se concretiza nas decisões docentes, sobretudo no planejamento, quando as professoras selecionam, reorganizam, adaptam e articulam objetivos e atividades em função de suas turmas.

Essa distinção torna visível um ponto central para as políticas educacionais: os materiais que chegam à escola não são apenas instrumentos neutros de apoio. Eles também são formas de apresentação e interpretação da política. Um material estruturado, por exemplo, não apenas oferece atividades. Ele propõe uma sequência, define tempos, antecipa respostas, pressupõe uma concepção de aprendizagem e delimita margens de decisão. Em redes de ensino que adotam apostilas, pacotes e programas padronizados, o currículo apresentado pode tornar-se tão prescritivo quanto o currículo oficial, ou até mais prescritivo, porque atua diretamente sobre o cotidiano da sala de aula.

A discussão sobre planejamento é, nesse sentido, decisiva. Libâneo (2013) define o planejamento como tarefa docente que envolve previsão, organização, coordenação, revisão e adequação das atividades didáticas em função de objetivos e situações concretas. Planejar não é apenas preencher formulários ou cumprir exigências administrativas. Trata-se de uma atividade consciente e politicamente situada, que supõe opções pedagógicas, leitura da turma, seleção de conteúdos, definição de estratégias e avaliação contínua. Rays (2000) também compreende o planejamento como ato político-pedagógico, no qual se decidem e se organizam situações didáticas para sujeitos concretos, em uma escola concreta.

Gandin e Cruz (1995) criticam a redução do planejamento ao preenchimento de quadros, pois tal redução esvazia seu sentido e o converte em procedimento burocrático. Essa crítica ganha atualidade em contextos nos quais políticas educacionais oferecem planejamentos prontos ou materiais que procuram antecipar todas as decisões da professora. Quando isso ocorre, o planejamento deixa de ser espaço de elaboração profissional e pode transformar-se em comprovação de cumprimento. O problema não está na existência de orientação curricular, mas na substituição da inteligência pedagógica docente por roteiros externos.

A relação entre currículo e planejamento também problematiza a dicotomia entre o que ensinar e como ensinar. Sacristán e Gómez (2007) afirmam que atividade e conteúdo não podem ser compreendidos como elementos separados. O ensino sempre supõe o ensino de algo, e o conteúdo curricular só se torna prática mediante atividades, mediações e decisões. Se o currículo é visto apenas como o que ensinar e o planejamento apenas como o como ensinar,

perde-se a compreensão de que o planejamento também seleciona, hierarquiza e atribui sentidos ao conhecimento. Ele é, portanto, uma dimensão da política curricular em ação.

Essa compreensão exige considerar os saberes docentes. Para Tardif (2012), o saber docente é plural, composto por saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. As professoras não operam apenas com documentos oficiais. Elas mobilizam experiências acumuladas, conhecimentos sobre as crianças, concepções de aprendizagem, práticas construídas na escola, memórias de formação e interpretações de materiais. O planejamento é o lugar em que esses saberes se articulam às políticas curriculares. Por isso, qualquer política que pretenda controlar minuciosamente o planejamento incide diretamente sobre o núcleo do trabalho profissional docente.

Apple (2002) oferece uma chave de leitura para compreender esse processo ao discutir o controle técnico, a desqualificação e a requalificação do trabalho docente. O autor analisa como materiais curriculares pré-empacotados podem separar concepção e execução. Nesses casos, objetivos, conteúdos, atividades, respostas esperadas e avaliações são definidos por agentes externos, enquanto à professora cabe executar o programa. O controle técnico não se realiza apenas por ordens explícitas. Ele se incorpora aos materiais, aos roteiros e aos instrumentos de acompanhamento, reorganizando o trabalho de modo a reduzir a necessidade de decisões autônomas.

No campo das políticas educacionais, essa discussão permite examinar programas curriculares não apenas por seus objetivos declarados, mas por suas formas de organização do trabalho. Uma política pode afirmar que busca melhorar a alfabetização, garantir direitos de aprendizagem ou dar suporte às professoras. Contudo, é preciso analisar como ela estrutura tempos, materiais, sequências, avaliações e responsabilidades. Se a política retira da professora a possibilidade de conceber o percurso pedagógico, ela altera o estatuto profissional da docência. O planejamento torna-se, então, um indicador privilegiado do tipo de relação que a política estabelece com o trabalho docente.

A Análise Relacional, formulada por Apple (2006), orienta este artigo justamente porque permite situar as concepções e práticas docentes em um conjunto mais amplo de relações. Em vez de tratar as falas das professoras como opiniões individuais, a análise relacional pergunta como essas falas se conectam à história da RME/POA, às políticas recentes, à ausência de um currículo próprio de rede, ao Pacto pela Alfabetização, aos materiais apostilados, às condições temporais da escola e aos saberes profissionais. Assim, a

análise das concepções de currículo torna-se também uma análise das políticas curriculares que constituem o cotidiano escolar.

3 A RME/POA como campo de disputas de política educacional

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre possui uma trajetória marcada por projetos educacionais distintos e por disputas sobre o sentido da escola pública. A experiência da Escola Cidadã, implementada durante os anos 1990, constitui um marco importante dessa trajetória. A proposta buscou construir uma educação crítica, democrática e cidadã, reorganizando o ensino por Ciclos de Formação, fortalecendo conselhos escolares, promovendo avaliação processual, instituindo Laboratórios de Aprendizagem, Salas de Integração e Recursos, professor volante, progressão continuada, formação continuada e valorização salarial. No campo curricular, a Escola Cidadã procurou romper com uma lógica centralizada e prescritiva. A construção dos Complexos Temáticos partia de pesquisas socioantropológicas com os sujeitos escolares e organizava o currículo a partir de temas elencados pela comunidade educativa. Essa proposta vinculava currículo, participação e território, deslocando a definição do conhecimento escolar para processos de escuta e construção coletiva. Ainda que sua implementação tenha sido atravessada por dificuldades, conflitos e diferentes graus de adesão, a experiência expressava uma concepção de política curricular democrática, na qual a comunidade escolar não era vista apenas como destinatária da política, mas como participante de sua construção.

A partir de 2005, com a mudança na gestão municipal, iniciou-se um processo de descontinuidade e enfraquecimento da Escola Cidadã. A proposta não foi oficialmente encerrada de forma imediata, mas seus dispositivos foram progressivamente esvaziados ou reconfigurados. A literatura mobilizada no manuscrito que deu origem a este artigo descreve esse processo como uma passagem para políticas menos vinculadas à participação democrática e mais orientadas por resultados, flexibilização, controle, burocratização e distanciamento entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas. Essa transformação alterou o horizonte político da rede e produziu efeitos sobre as formas de compreender o currículo e o planejamento.

As gestões mais recentes aprofundam esse deslocamento. O plano Porto da Educação, a ampliação de parcerias privadas, a preocupação explícita com índices, a política Alfabetiza+POA e o Pacto pela Alfabetização aparecem como componentes de um novo

arranjo político-pedagógico. Nesse arranjo, a linguagem da qualidade educacional tende a ser associada a resultados mensuráveis, materiais estruturados, intervenções externas e padronização de práticas. Nas entrevistas, esse contexto não surge como descrição abstrata. Ele aparece nas experiências concretas das professoras, especialmente quando relatam mudanças em seus planejamentos decorrentes dos materiais do Pacto. A ausência de um currículo próprio da RME/POA é um elemento recorrente nas falas docentes e precisa ser interpretada relacionalmente. Para algumas professoras, essa ausência produz insegurança, falta de unidade e dependência da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho. Para outras, a necessidade de um currículo comum não significa defesa de padronização rígida, mas demanda por um referencial que dialogue com a realidade das escolas municipais. Essa ambivalência é central para uma revista de políticas educacionais, pois revela que a reivindicação por currículo pode expressar tanto busca de justiça curricular quanto exposição a mecanismos de controle.

As professoras entrevistadas não se posicionam simplesmente contra a existência de orientação curricular. Ao contrário, muitas delas afirmam a importância de um currículo de rede que organize objetivos, evite descontinuidades, garanta progressão e ofereça respaldo ao planejamento. O problema aparece quando a orientação curricular assume a forma de material fechado, cronograma único ou planejamento externo, ignorando diferenças entre escolas, turmas, territórios e trajetórias de aprendizagem. A tensão, portanto, não é entre currículo e autonomia, mas entre formas democráticas e formas padronizadoras de política curricular.

A história da RME/POA ajuda a compreender por que o currículo aparece nas entrevistas simultaneamente como falta e como excesso. Falta um documento próprio que dê unidade e referência ao trabalho das professoras. Ao mesmo tempo, sobram prescrições quando materiais externos passam a definir páginas, atividades, tempos e sequências. Essa dupla experiência revela uma política educacional em transição: a memória de uma rede que já experimentou processos participativos de construção curricular convive com a presença crescente de dispositivos de padronização. As falas docentes são produzidas nessa tensão. Essa tensão também recoloca o lugar da escola na formulação das políticas educacionais. No modelo associado à Escola Cidadã, ainda que com limites e conflitos, a escola aparecia como espaço de produção curricular. Nos arranjos mais recentes, a escola tende a ser reposicionada como espaço de implementação de orientações e materiais produzidos externamente. Esse reposicionamento altera o trabalho docente, pois desloca decisões curriculares para fora do

cotidiano escolar e reduz a possibilidade de que o planejamento seja construído coletivamente a partir das necessidades das crianças.

Assim, a RME/POA não é apenas o cenário da pesquisa. Ela é parte constitutiva do objeto. As concepções de currículo das professoras só podem ser compreendidas se relacionadas à história da rede, às disputas entre projetos educacionais e às políticas que hoje incidem sobre a alfabetização. O planejamento docente, nesse contexto, torna-se um lugar privilegiado para observar como uma política curricular se materializa, como encontra resistências e como produz efeitos sobre a autonomia profissional.

4 Procedimentos metodológicos

A pesquisa que sustenta este artigo é qualitativa e foi orientada pela Análise Relacional, formulada por Apple (2006) como postura epistemológica que recusa o isolamento dos fenômenos educacionais de suas condições de produção. Na prática desta investigação, essa lente orientou tanto a construção do roteiro de entrevistas quanto a interpretação dos dados. As perguntas foram formuladas para situar as concepções das professoras em relação à história da rede, às políticas curriculares vigentes, aos documentos mobilizados no planejamento e às condições concretas de trabalho. Não se buscou apenas uma definição abstrata de currículo, mas a compreensão de como as professoras relacionam currículo, política e prática.

O campo empírico é a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Participaram da pesquisa cinco professoras regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuantes em escolas localizadas em diferentes bairros do município. A seleção foi intencional e orientada por critérios de variação qualitativa, buscando reunir professoras com tempos distintos de experiência na rede, trajetórias profissionais diversas e inserção em diferentes contextos escolares. O objetivo não foi construir representatividade estatística, mas produzir um corpus capaz de iluminar tensões relevantes entre concepções de currículo, planejamento docente e políticas curriculares.

As participantes receberam nomes fictícios: Maristela, Eliz, Maitê, Rosângela e Mariza. Maristela ingressou na rede em 2024 e atuou, em 2025, como professora de turmas de segundo ano. Eliz ingressou em 2022, trabalhou com primeiro ano e, posteriormente, com Laboratório de Aprendizagem, após solicitar remoção da turma em razão de discordâncias com o material do Pacto pela Alfabetização. Maitê também ingressou em 2022 e atuou com

turmas de primeiro ano, como professora referência e como volante. Rosângela ingressou em 2010, acumulando experiências como professora, coordenadora de projetos e vice-diretora, e atuou em 2025 com primeiro ano. Mariza ingressou em 2003, possui experiência em escola e em secretaria, exerceu funções de direção e vice-direção e atuou, em 2025, como professora de segundo ano e volante em turmas de primeiro e quinto anos.

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Esse procedimento foi escolhido porque permite acessar as compreensões das professoras sobre currículo e planejamento, ao mesmo tempo em que possibilita acompanhar os sentidos atribuídos por elas a situações concretas de trabalho. As entrevistas ofereceram dados sobre como as docentes definem currículo, quais documentos mobilizam, como constroem seus planejamentos, quais limites encontram, como interpretam a ausência de um currículo próprio da rede e de que modo avaliam políticas recentes de padronização. A análise dos dados foi realizada com base na Análise Temática de Braun e Clarke (2006). O processo envolveu leitura e releitura das entrevistas, produção de códigos iniciais, agrupamento dos códigos em temas potenciais, revisão dos temas, definição de nomes e elaboração interpretativa. A análise não foi concebida como descoberta passiva de temas que emergem dos dados. Reconheceu-se o papel ativo da pesquisadora na seleção, organização e interpretação dos materiais empíricos, sempre em diálogo com o referencial teórico.

A articulação entre Análise Relacional e Análise Temática foi de natureza complementar. A Análise Relacional operou como enquadramento interpretativo, orientando a leitura das falas docentes em relação às políticas curriculares e à história da rede. A Análise Temática operou como procedimento analítico, permitindo organizar sistematicamente recorrências e padrões de sentido. Essa combinação possibilitou produzir uma análise simultaneamente rigorosa na organização dos dados e situada na compreensão das relações políticas e institucionais que atravessam o trabalho docente. Foram identificados sete temas principais. Três dizem respeito às concepções de currículo: currículo como organização do conhecimento, currículo como guia para a professora e currículo externo à escola. Quatro referem-se ao planejamento: contexto de sala de aula e da escola, saberes docentes, autonomia no planejamento e resposta ao currículo apresentado. A articulação desses temas permitiu examinar a relação entre currículo e planejamento como expressão de políticas educacionais em ação.

A análise preservou o sigilo das participantes mediante uso de nomes fictícios. As entrevistas são mobilizadas como fontes empíricas e aparecem no texto por meio de excertos

e sínteses interpretativas escolhidos por sua capacidade de expressar sentidos recorrentes identificados na Análise Temática. Os achados não autorizam generalizações estatísticas, dado o caráter qualitativo e contextualmente situado da investigação. Contudo, oferecem transferibilidade analítica, pois as tensões observadas na RME/POA dialogam com processos mais amplos de padronização curricular, intensificação do controle sobre o trabalho docente e disputa sobre a autonomia profissional nas redes públicas de ensino.

5 Concepções docentes de currículo como leitura situada da política curricular

As entrevistas indicam que a palavra organização é uma das chaves mais recorrentes para compreender como as professoras concebem o currículo. Ao serem convidadas a definir currículo, as docentes tendem a descrevê-lo como aquilo que organiza conhecimentos, habilidades, competências e objetivos de aprendizagem ao longo do ano letivo. O currículo aparece como instrumento de ordenação do percurso escolar, capaz de estabelecer fronteiras entre anos, evitar repetições, garantir progressão e produzir unidade entre turmas e professoras. Essa concepção é visível quando Maristela afirma que a escola precisa ter um currículo, pois ele organiza melhor cada ano. A professora associa a ausência de um currículo próprio à possibilidade de cada docente fazer o que considera mais adequado, gerando desalinhamento entre turmas. Em sua percepção, sem um referencial comum, professoras do mesmo ano podem trabalhar conteúdos diferentes, avançar de modos distintos e produzir desigualdades na experiência dos estudantes. A função do currículo seria, nesse caso, oferecer uma organização compartilhada.

Do ponto de vista das políticas educacionais, essa fala não deve ser lida apenas como adesão à padronização. Ela expressa uma preocupação com continuidade, coerência e direito de aprendizagem. As docentes percebem que uma rede pública precisa oferecer alguma unidade curricular para que o percurso escolar não dependa exclusivamente das escolhas individuais de cada professora. Há, portanto, uma dimensão de justiça curricular na demanda por organização. O problema não está na busca por referência comum, mas na forma política que essa referência assume. A concepção de currículo como organização aproxima-se da tradição histórica que associa currículo a percurso e prescrição, tal como discutida por Goodson (2018). Essa tradição torna plausível imaginar que organizar o currículo significa definir previamente o caminho a ser seguido. Apple (1989a), contudo, permite problematizar essa naturalização. Ao organizar conhecimentos, o currículo também seleciona, hierarquiza e

legitima alguns saberes em detrimento de outros. A política curricular, portanto, não é apenas uma política de organização técnica, mas uma política de definição do conhecimento oficial.

A segunda concepção recorrente é a de currículo como guia para a professora. As docentes recorrem a documentos curriculares para definir objetivos de aprendizagem, organizar o plano anual e estabelecer prioridades. A BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho aparecem como documentos frequentemente consultados, sobretudo diante da ausência de um currículo próprio da RME/POA. Para algumas professoras, esses documentos oferecem respaldo, direção e segurança, especialmente quando assumem um ano escolar com o qual têm pouca experiência. Maitê sintetiza essa compreensão ao afirmar que o currículo é, ao mesmo tempo, ponto de partida e ponto de chegada. Ele orienta o início do planejamento, pois indica o que precisa ser trabalhado, mas também define expectativas de aprendizagem a serem alcançadas ao final do processo. Essa formulação evidencia a relação direta entre concepção de currículo e planejamento. O currículo não é apenas uma referência distante. Ele é mobilizado no momento de planejar, selecionar objetivos, distribuir conteúdos e avaliar o percurso.

Nessa concepção, o currículo guia, mas não determina integralmente. As professoras relatam que consultam documentos oficiais, mas os reorganizam em função das turmas. Maristela, por exemplo, afirma que a BNCC é uma base para compreender melhor o que fazer com a turma e quais conteúdos trabalhar, mas ressalta que não a segue fielmente. Maitê observa que habilidades podem ser deslocadas de um trimestre para outro ou de um ano para outro, conforme a necessidade das crianças. Essas falas mostram que o currículo prescrito é utilizado como referência, mas passa por interpretação e reorganização. Esse ponto é decisivo para uma análise de políticas curriculares. A política não entra na escola como texto puro. Ela é mediada pelo planejamento, pela experiência docente e pelo diagnóstico da turma. As professoras recebem orientações, mas não as reproduzem de modo mecânico. No entanto, como tendem a conceber o currículo principalmente como documento, muitas vezes não reconhecem essa mediação como ação curricular. A autoria docente aparece nomeada como adaptação, estratégia, planejamento ou organização, mas raramente como produção de currículo.

A terceira concepção identificada é a de currículo como algo externo à escola. As professoras percebem que os documentos curriculares são construídos fora do espaço escolar, por instâncias que não coincidem com o cotidiano docente. Essa percepção está associada à ausência de participação das professoras na produção das políticas curriculares e à experiência

de receber documentos e materiais já definidos. Currículo, nesse sentido, é aquilo que chega à escola com objetivos previamente estabelecidos. Essa exterioridade é expressa na afirmação recorrente de que a RME/POA não possui um currículo próprio ou, ao menos, que as professoras não conhecem um referencial curricular da rede. Eliz afirma que, embora exista a BNCC, não recebeu um currículo da rede e foi orientada a seguir o Referencial Gaúcho e a BNCC. Maitê declara que a Rede Municipal de Porto Alegre não tem um referencial curricular próprio. Mariza relembra tentativas anteriores de construção de um referencial que não tiveram continuidade. Rosângela reconhece que a ausência de um currículo único produz dificuldades, mas também questiona como adaptar a BNCC à realidade da educação de Porto Alegre.

Essa demanda por um currículo de rede revela uma questão política importante. As professoras não solicitam simplesmente uma prescrição rígida. Elas reivindicam um documento que dialogue com a realidade das escolas, ofereça respaldo e evite fragmentação. Maristela afirma que a rede precisaria ter um currículo, mas que cada escola também deveria ter seu próprio currículo, considerando diferenças entre territórios, comunidades e realidades escolares. A reivindicação por orientação convive, portanto, com a defesa da contextualização. A exterioridade do currículo também está ligada à separação entre concepção e execução. Tardif (2012) ajuda a compreender essa tensão ao lembrar que os professores mobilizam saberes curriculares e disciplinares, mas não controlam plenamente sua definição. Sacristán e Gómez (2007) observam que, em muitos sistemas, as decisões sobre conteúdos são vistas como pertencentes a outros, enquanto às professoras caberia definir métodos. As entrevistas mostram que essa separação é parcialmente assumida pelas docentes: currículo seria o que deve ser ensinado, planejamento seria o modo de ensinar.

Contudo, essa separação não se sustenta plenamente quando se observa o trabalho real. Ao selecionar objetivos, deslocar habilidades, adequar conteúdos às turmas e decidir ritmos, as professoras participam da produção curricular, ainda que em uma margem de autonomia relativa. O problema é que essa participação não é sempre reconhecida como currículo. Ela aparece como planejamento, adaptação ou estratégia didática. A concepção expressa permanece concentrada no documento prescrito, enquanto a prática revela o currículo como processo.

As três concepções, organização, guia e exterioridade, estão articuladas. O currículo organiza porque define objetivos e ordena conhecimentos. Ele guia porque orienta o planejamento. Ele é externo porque chega à escola como documento produzido por outros.

Essa articulação explica por que as professoras valorizam referências curriculares e, ao mesmo tempo, sentem-se tensionadas por elas. A política curricular é necessária para oferecer unidade, mas pode converter-se em controle quando se apresenta como imposição rígida.

6 O planejamento como lugar de tradução e disputa da política curricular

Se as concepções expressas de currículo tendem a concentrar-se na prescrição, as descrições do planejamento revelam uma prática mais complexa. As professoras não planejam simplesmente transpondo objetivos curriculares para atividades. Elas consideram o perfil das turmas, os conhecimentos prévios dos estudantes, os interesses das crianças, a rotina escolar, o tempo disponível, os materiais existentes, as demandas da escola, suas próprias experiências e suas concepções pedagógicas. O planejamento aparece, portanto, como processo situado e como lugar de tradução da política curricular.

O contexto de sala de aula e da escola constitui o primeiro elemento decisivo. As professoras relatam que, após a organização inicial dos objetivos, realizam avaliações diagnósticas para compreender em que ponto cada criança se encontra. Maitê afirma que é necessário pensar em qual aluno se está recebendo e, a partir de uma avaliação diagnóstica, verificar o que precisa ser desenvolvido dentro das habilidades selecionadas. Maristela também relata ter feito avaliações diagnósticas para entender o perfil da turma em leitura, escrita e matemática. Essa leitura diagnóstica desloca o planejamento de uma lógica puramente prescritiva. O plano anual pode existir, mas precisa ser tensionado pela realidade da turma. Cada grupo tem ritmos, necessidades e interesses específicos. As professoras relatam que turmas diferentes podem demandar alterações significativas na sequência prevista, seja porque determinadas habilidades ainda não foram consolidadas, seja porque interesses das crianças abrem possibilidades de projetos e sequências didáticas. Nesse sentido, o planejamento não é um produto fechado. Ele é uma prática de revisão contínua.

Do ponto de vista das políticas educacionais, essa constatação é fundamental. Políticas curriculares tendem a operar com expectativas gerais, calendários comuns e objetivos definidos previamente. A sala de aula, no entanto, apresenta heterogeneidades que exigem mediação. Quando uma política desconsidera essa heterogeneidade, ela tende a atribuir ao professor o problema de não cumprir o previsto, em vez de reconhecer que o previsto pode ser inadequado às condições concretas. O planejamento docente torna-se, assim, o ponto em que a generalidade da política encontra a singularidade da escola.

O tempo escolar aparece como outro elemento estruturante. As docentes descrevem uma rotina fragmentada por acolhida, registros, lanche, recreio, almoço, deslocamentos, aulas especializadas e momentos de organização. O tempo efetivamente disponível para desenvolver propostas pedagógicas é menor do que a prescrição imagina. Maristela relata que a orientação de utilizar livros de português e matemática por uma hora diária não considera que a manhã tem apenas quatro horas e é atravessada por diversas atividades institucionais. Eliz sintetiza a questão ao afirmar que o último período praticamente desaparece, pois é absorvido pelo almoço e por atividades breves. Essa dimensão temporal revela a materialidade das políticas curriculares. Não basta definir objetivos, páginas ou atividades. É preciso considerar o tempo real da escola. Ao organizar o tempo, as professoras hierarquizam conhecimentos, atividades e experiências. Decidem o que será aprofundado, o que será adiado, o que será retomado e o que precisará ser transformado. Essas escolhas são curriculares, ainda que muitas vezes sejam descritas como decisões práticas. O tempo não é apenas condição externa da política. Ele é um dos meios pelos quais a política se torna viável ou inviável.

Os saberes docentes constituem outro eixo central. As entrevistas mostram que as professoras mobilizam conhecimentos oriundos da formação, da experiência, da leitura das turmas, de suas trajetórias e de suas concepções sobre alfabetização, infância e aprendizagem. Rosângela, por exemplo, relata que sua prática vinha sendo fortemente estruturada pela literatura infantil, ancorada em sua formação e em sua crença na potência da literatura para organizar e desencadear eixos temáticos. Eliz descreve planejamentos baseados em análise linguística e diferenciação pedagógica por níveis de escrita. Esses exemplos confirmam a formulação de Tardif (2012) sobre a pluralidade dos saberes docentes. As professoras não mobilizam apenas documentos curriculares. Elas articulam saberes experienciais, saberes profissionais, saberes disciplinares e saberes curriculares. O planejamento é o lugar em que esses saberes se encontram. Ele traduz tanto prescrições oficiais quanto leituras pedagógicas construídas no cotidiano escolar. Por isso, reduzir o planejamento à execução de um roteiro externo significa desconsiderar a complexidade do trabalho docente e empobrecer a política educacional.

A autonomia no planejamento aparece como tema atravessado por ambiguidades. As professoras reconhecem que realizam escolhas, adaptam propostas e constroem intervenções próprias. Contudo, essa autonomia é relativa e depende das condições concretas de trabalho. Sacristán (2020) ajuda a formular essa questão ao afirmar que o professor atua dentro de uma

margem de autonomia. Essa margem nunca é absoluta, pois o trabalho docente ocorre em sistemas regulados por documentos, avaliações, materiais, tempos escolares, hierarquias e políticas públicas. Antes da implementação do Pacto pela Alfabetização, algumas professoras relatam maior liberdade para decidir projetos, sequências didáticas e metodologias. Eliz afirma que, em 2024, percebia que podia organizar o planejamento a partir de sua perspectiva teórica de desenvolvimento, inclusive trabalhando temas de interesse das crianças, como sapos, em função da curiosidade demonstrada pela turma. Essa fala evidencia um planejamento orientado pela escuta das crianças e pela autoria docente. Também mostra que o currículo, quando moldado pela professora, pode abrir espaço para experiências mais significativas.

No entanto, mesmo essa autonomia anterior não deve ser idealizada. Ela já era tensionada pela ausência de currículo próprio, pela necessidade de recorrer à BNCC e ao Referencial Curricular Gaúcho, pela falta de tempo coletivo e pelas condições institucionais da rede. As entrevistas mostram que o planejamento coletivo, embora valorizado, nem sempre se realiza de modo consistente. Há espaços destinados ao trabalho pedagógico, mas as docentes relatam que parte significativa desse tempo é consumida por tarefas burocráticas, atendimento às famílias, registros e demandas administrativas. Planejar exige tempo intelectual, concentração, estudo e diálogo, condições que nem sempre estão disponíveis. O planejamento, assim, não pode ser compreendido apenas como ato individual. Ele é condicionado por uma organização social do trabalho docente. Sacristán (2020) observa que os professores podem planejar individualmente ou em grupo e que essa organização terá consequências importantes para a prática. Nas entrevistas, a possibilidade de planejar coletivamente aparece como elemento de sustentação do trabalho, mas também como espaço ameaçado quando reuniões se tornam apenas momentos de transmissão de informes ou cobranças.

A análise mostra que as professoras exercem autoria, mas nem sempre nomeiam essa autoria como produção curricular. Quando adaptam uma habilidade, deslocam um conteúdo de trimestre, propõem uma atividade diferenciada ou organizam uma sequência a partir dos interesses das crianças, estão modelando o currículo. Porém, como concebem o currículo principalmente como documento externo, tendem a localizar sua autoria no planejamento, não no currículo. Esse deslocamento é um dos achados mais importantes da pesquisa e tem implicações para a análise de políticas educacionais, pois mostra como a própria linguagem da política pode invisibilizar o trabalho curricular das professoras. O planejamento aparece,

portanto, como espaço de mediação entre prescrição e contexto. Ele articula documentos oficiais, saberes docentes, avaliação diagnóstica, tempos escolares e interesses das crianças. Ao fazer essa mediação, as professoras não apenas aplicam o currículo, mas produzem significados curriculares concretos. A concepção de currículo como processo, proposta por Sacristán (2020), permite reconhecer esse movimento. O currículo real não se mostra apenas na prescrição, mas na interação entre políticas, materiais, professoras, estudantes, tempos, avaliações e condições escolares.

7 O Pacto pela Alfabetização como política de padronização e controle técnico

A implementação do Pacto pela Alfabetização é apresentada pelas professoras como um marco de mudança nas condições de planejamento. O Pacto aparece associado a materiais apostilados, cronogramas detalhados e planejamentos previamente estruturados. Nas entrevistas, ele não é interpretado apenas como mais um recurso didático, mas como uma política que reorganiza o trabalho docente, reduz a margem de autonomia e desloca decisões pedagógicas para instâncias externas. Maitê afirma que a rede recebeu um material estruturado no qual todas as turmas realizam o mesmo planejamento, o que, segundo ela, não condiz com sua prática pedagógica nem com sua concepção de adaptação curricular. Rosângela relata que, ao conhecer o material do Instituto Raiar, percebeu-o como uma cartilha repaginada, associada a modelos anteriores de alfabetização. Maristela observa que, com o Pacto, passou a ter dificuldade de desenvolver sequências didáticas, propostas de literatura, ciências ou geografia, pois grande parte do tempo foi ocupada pelo cumprimento dos livros. Essas falas apontam para uma alteração qualitativa na relação entre currículo e planejamento. Antes, as professoras consultavam documentos curriculares e planejavam modos de atingir objetivos. Com o Pacto, o planejamento já chega em grande medida definido. Não se trata apenas de indicar o que ensinar, mas de prescrever páginas, atividades, tempos, materiais e sequências. A política incide, portanto, sobre o campo que as docentes percebiam como seu espaço próprio de decisão.

Com Ball, Maguire e Braun (2016), é possível afirmar que o Pacto não chega à escola como uma política de sentido único. Ele é recebido, compreendido e atuado pelas professoras em meio a interpretações diversas, adesões parciais, recusas, acomodações e estratégias de ajuste. O fato de as docentes tensionarem o material, criarem brechas ou procurarem compatibilizá-lo com seus saberes não elimina seu caráter controlador, mas mostra que a

política se realiza em uma arena prática de disputa, e não em uma passagem automática do texto oficial à execução. Rosângela descreve uma semana de trabalho que já vinha pronta, com minutos cronometrados para acolhida, páginas específicas e tempos determinados para cada livro. A professora ressalta que o documento sequer respeitava a realidade da rede, pois parecia ser um padrão vendido a diferentes municípios. Essa crítica é central para compreender a tensão entre padronização e contexto. O material estruturado supõe uma turma abstrata, um tempo escolar abstrato e uma escola abstrata, enquanto as professoras trabalham com crianças, rotinas e condições concretas.

A análise de Apple (2002) sobre materiais pré-empacotados ilumina esse processo. O autor descreve sistemas em que redes compram conjuntos completos de materiais padronizados, com objetivos, conteúdos, atividades, respostas esperadas e testes. Nesses sistemas, o planejamento é separado da execução. A concepção do trabalho é deslocada para a produção do material e de suas regras de uso, enquanto a execução é atribuída à professora. O Pacto, tal como descrito pelas entrevistadas, aproxima-se desse modelo. A consequência não é a eliminação total da agência docente. As professoras seguem interpretando, adaptando e criando brechas. Maitê relata que, diante de uma semana dedicada a determinado fonema, procurava articular as exigências do material a atividades que envolvessem recorte e colagem, habilidades que considerava importantes para crianças de seis e sete anos. Rosângela afirma que as crianças precisavam, mais do que nunca, de professoras capazes de encontrar brechas para transgredir o que estava sendo imposto, sem comprometer a escola. Essas falas mostram que a resistência se dá dentro das condições disponíveis.

Contudo, a existência de brechas não deve obscurecer o cerceamento. As professoras relatam culpa, frustração, perda de tempo para outras áreas do conhecimento, diminuição de propostas autorais e dificuldade de planejar intervenções específicas. Mariza afirma sentir-se amarrada ao cronograma e culpada por usar um material que percebe como pouco significativo para crianças ainda não alfabetizadas. Ela relata que as intervenções passam a ocorrer de modo mais espontâneo, não por falta de intenção pedagógica, mas porque o tempo para elaborar jogos, sequências e materiais próprios foi reduzido. Esse ponto é fundamental. O controle técnico não transforma professoras em máquinas de execução, mas altera as condições de exercício de sua inteligência pedagógica. A docente ainda intervém, pergunta, acompanha e adapta. Porém, faz isso em um espaço mais estreito, muitas vezes sem tempo para planejar intencionalmente as intervenções que julga necessárias. A autonomia não

desaparece, mas é deslocada para a margem, para a improvisação, para a negociação e para a resistência cotidiana.

A padronização também produz efeitos sobre a relação entre currículo e áreas do conhecimento. Quando o material apostilado ocupa grande parte do tempo escolar, outras áreas, como ciências, geografia, literatura e projetos de investigação, perdem espaço. As professoras reconhecem que alfabetização é central, mas problematizam a redução da experiência escolar ao cumprimento de livros e páginas. O planejamento deixa de articular amplamente conhecimentos e interesses das crianças para se orientar pelo cronograma do material. Nesse sentido, o Pacto reconfigura o currículo apresentado às professoras. À luz de Sacristán (2020), o material do Pacto pode ser compreendido como currículo apresentado, pois traduz o currículo prescrito e realiza uma interpretação dele. Mas essa tradução não é neutra. Ao organizar atividades, ritmos e expectativas, o material também define uma concepção de alfabetização, de criança, de aprendizagem e de trabalho docente. Ele não apenas apresenta o currículo, mas modela as possibilidades de modelagem docente.

A política também aprofunda a separação entre concepção e execução já presente nas concepções docentes. As professoras já tendiam a entender que o currículo era concebido por outros e que seu trabalho consistia em planejar o ensino a partir dele. O Pacto desloca ainda mais a fronteira, pois passa a conceber também o planejamento. Aquilo que as professoras viam como seu espaço de autoria, o como ensinar, passa a ser regulado por materiais e cronogramas externos. A separação entre o que ensinar e como ensinar torna-se, assim, mais rígida e mais controlada. Essa é uma das principais contribuições analíticas do estudo para o campo das políticas educacionais. O controle via currículo não se limita à definição de conteúdos. Ele se intensifica quando alcança o planejamento, isto é, quando regula a temporalidade, a sequência, as atividades e os modos de intervenção. A política curricular deixa de atuar apenas no nível da prescrição e passa a intervir no nível do currículo apresentado e do currículo moldado. A margem de autonomia docente torna-se menor, embora não inexistente.

As entrevistas, portanto, permitem compreender o Pacto como um dispositivo de tensão. Para as professoras, ele oferece material, roteiro e organização, mas também impõe homogeneização, reduz escuta da turma, estreita o planejamento e produz conflito com saberes pedagógicos construídos ao longo da formação e da experiência. A crítica das docentes não é simplesmente dirigida a toda orientação curricular. Elas reivindicam currículo,

unidade e respaldo. O que problematizam é a substituição do planejamento docente por um planejamento externo que não reconhece suficientemente os contextos escolares.

8 Implicações para uma agenda de políticas educacionais

Os achados desta pesquisa sugerem que políticas curriculares devem ser analisadas não apenas por seus textos, metas ou justificativas, mas por seus efeitos sobre o planejamento docente. O planejamento é um lugar estratégico porque nele se torna possível observar a passagem da política para a prática, ou melhor, sua recontextualização nas condições concretas da escola. Quando a política apenas define objetivos gerais, a professora ainda dispõe de espaço para construir percursos. Quando a política também define materiais, tempos, atividades, páginas e sequências, ela passa a incidir diretamente sobre a concepção do trabalho pedagógico. Essa formulação aproxima a análise da perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016), pois desloca a pergunta sobre políticas educacionais de sua formulação oficial para seus processos de atuação. O planejamento docente aparece, nessa direção, como um dos espaços em que a política é entendida, traduzida e refeita. A questão não é apenas saber o que a política determina, mas como ela é significada pelas professoras e que condições oferece, ou restringe, para que essas significações se convertam em decisões pedagógicas.

Essa distinção ajuda a compreender por que a demanda das professoras por um currículo de rede não pode ser confundida com apoio à padronização. As docentes entrevistadas reivindicam orientação porque percebem a necessidade de unidade, continuidade e respaldo institucional. Essa demanda é legítima em uma rede pública, sobretudo quando a ausência de referência comum pode produzir fragmentação e desigualdade. Contudo, a resposta política a essa demanda pode seguir caminhos distintos. Pode-se construir um currículo de rede com participação docente, diálogo com as escolas e abertura para contextualização. Ou pode-se impor materiais estruturados que substituem o planejamento e tratam professoras como executoras.

A primeira possibilidade fortalece a política curricular como construção pública e democrática. A segunda aproxima-se de uma lógica gerencial de controle, na qual a qualidade é buscada pela padronização de procedimentos. Os dados analisados mostram que, no caso do Pacto pela Alfabetização, as professoras percebem uma tendência à segunda possibilidade. O material oferece organização, mas a organização vem acompanhada de cerceamento. O roteiro oferece segurança, mas também reduz a escuta da turma. A padronização promete equidade,

mas pode desconsiderar desigualdades reais de condições, tempos e trajetórias. Essa ambivalência recoloca o sentido da autonomia docente. Autonomia não significa ausência de política pública, nem liberdade individual irrestrita. Significa capacidade profissional de tomar decisões fundamentadas diante de objetivos coletivos, conhecimentos pedagógicos e contextos concretos. Uma política curricular democrática precisa reconhecer essa autonomia como condição de qualidade, não como obstáculo. Quando a política parte da desconfiança em relação à professora, tende a produzir dispositivos de controle. Quando parte do reconhecimento de seus saberes, pode construir orientações capazes de sustentar o trabalho sem substituí-lo.

Os dados também indicam que a discussão sobre alfabetização precisa ir além da oposição entre ter ou não ter material. A questão central é que concepção de alfabetização, de infância e de docência está incorporada ao material. Quando o Pacto organiza semanas em torno de fonemas, páginas e tempos rígidos, ele traduz uma concepção de ensino que entra em conflito com práticas docentes baseadas em literatura, projetos, análise linguística, diferenciação pedagógica e escuta das crianças. A política, portanto, não é apenas operacional. Ela é pedagógica e curricular.

Outra implicação diz respeito ao tempo de trabalho docente. Políticas curriculares frequentemente pressupõem que as professoras terão condições de estudar documentos, analisar materiais, adaptar propostas, produzir intervenções e planejar coletivamente. Contudo, as entrevistas mostram que o tempo escolar é fragmentado e que o tempo de planejamento é atravessado por demandas administrativas. Sem tempo qualificado, a autonomia torna-se formal. A política pode afirmar que permite adaptações, mas, se não garante condições para que elas sejam planejadas, a adaptação tende a ocorrer na improvisação e na sobrecarga. A pesquisa também sugere que a formação continuada precisa ser pensada em relação às políticas curriculares. Quando uma rede adota um material estruturado, não basta oferecer treinamento para uso do material. É necessário criar espaços de estudo, debate e crítica sobre as concepções de currículo e de alfabetização que o material incorpora. Caso contrário, a formação continuada pode tornar-se apenas mecanismo de implementação e convencimento, reforçando a separação entre quem concebe e quem executa.

Por fim, a história da RME/POA indica que políticas educacionais carregam memórias institucionais. A Escola Cidadã permanece como referência, ainda que não seja mais a política vigente. Sua memória torna mais visível o contraste com políticas de padronização e ajuda a

compreender a reivindicação por participação, contextualização e reconhecimento da escola como espaço de produção curricular. Uma agenda de políticas educacionais que leve a sério essa história precisa perguntar não apenas que resultados pretende alcançar, mas que formas de trabalho, participação e conhecimento pretende instituir.

9 Considerações finais

Este artigo analisou as concepções de currículo de professoras dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e suas relações com o planejamento docente, situando essa relação no campo das políticas educacionais. A pesquisa, de natureza qualitativa, orientada pela Análise Relacional e desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, permitiu identificar sete temas centrais: currículo como organização do conhecimento, currículo como guia para a professora, currículo externo à escola, contexto de sala de aula e da escola, saberes docentes, autonomia no planejamento e resposta ao currículo apresentado. A análise mostrou que as professoras concebem o currículo, predominantemente, como documento prescrito, associado à definição e organização de conhecimentos, habilidades e objetivos de aprendizagem. Essa concepção está ligada à necessidade de unidade, progressão e orientação no trabalho pedagógico. As docentes valorizam referências curriculares, especialmente diante da ausência percebida de um currículo próprio da RME/POA. Contudo, suas falas também indicam que um currículo significativo precisaria dialogar com a realidade das escolas e dos territórios, não apenas impor uma sequência padronizada.

No planejamento, as professoras mobilizam uma multiplicidade de elementos que complexificam sua concepção expressa de currículo. Elas partem de documentos, mas não se limitam a eles. Consideram avaliação diagnóstica, conhecimentos prévios, interesses das crianças, rotina escolar, tempos institucionais, saberes profissionais, experiências e concepções pedagógicas. Desse modo, o planejamento aparece como espaço de modelagem curricular, nos termos de Sacristán (2020), ainda que essa modelagem nem sempre seja reconhecida pelas próprias docentes como produção de currículo.

A implementação do Pacto pela Alfabetização intensifica as tensões entre prescrição e autoria. Ao apresentar materiais apostilados, cronogramas e planejamentos estruturados, a política passa a incidir sobre o espaço que as professoras identificavam como seu principal campo de decisão. O Pacto é interpretado, nas entrevistas, como forma de padronização que

desconsidera a heterogeneidade das turmas e reduz o tempo para propostas próprias, projetos, literatura, jogos e intervenções específicas. À luz de Apple (2002), essa dinâmica pode ser compreendida como controle técnico via currículo, pois incorpora a regulação à estrutura do trabalho pedagógico.

O estudo permite concluir que as políticas curriculares repercutem no planejamento não apenas por orientarem conteúdos, mas por reorganizarem o trabalho docente. O currículo é, simultaneamente, referência, imposição e objeto de interpretação. O planejamento é, simultaneamente, espaço de autoria, tradução e disputa. As professoras não são simples executoras, mas também não atuam em condições livres de controle. Sua agência se realiza em margens variáveis, condicionadas por políticas, materiais, tempos e relações institucionais.A contribuição do artigo para os estudos de políticas educacionais está em evidenciar que a disputa curricular não ocorre apenas nos documentos oficiais, nos programas de governo ou nas reformas anunciadas. Ela se realiza no planejamento semanal, na escolha de uma atividade, na decisão de seguir ou deslocar uma página do material, na escuta de uma criança, na reorganização de um objetivo, na tentativa de manter uma sequência didática ou na busca por brechas de transgressão pedagógica. O planejamento é, portanto, um lugar privilegiado para compreender como políticas educacionais repercutem no trabalho docente.

Como desdobramento, o estudo aponta a importância de novas investigações sobre as condições institucionais que ampliam ou restringem a autonomia das professoras, sobretudo em contextos de crescente adoção de materiais estruturados. Também sugere a necessidade de compreender como estudantes vivenciam tais políticas e como as escolas constroem respostas coletivas diante da padronização. No caso da RME/POA, a história da Escola Cidadã permanece como memória de uma rede que já experimentou formas mais participativas de construção curricular. Essa memória torna ainda mais visível o contraste com políticas que deslocam a concepção do ensino para fora da escola. Defender a centralidade do planejamento docente não significa recusar toda orientação curricular. Significa reconhecer que currículo comum e autonomia profissional não precisam ser termos opostos. Um currículo democraticamente construído pode oferecer referências, unidade e justiça curricular sem eliminar a mediação das professoras. O que os dados analisados indicam é que, quando a orientação se converte em roteiro rígido e material pré-estruturado, a docência é empurrada para a execução. Nesse movimento, perde-se parte da potência do currículo como prática situada, interpretativa e coletiva.

Referências

Apple, M. (1989a). Currículo e poder. Educação & Realidade, 14(2), 46–57.

Apple, M. (2000). A política do conhecimento oficial: Um currículo nacional faz sentido? In M. Apple, Política cultural e educação (pp. 53–78). Cortez.

Apple, M. (2002). Educação e poder. Artmed.

Apple, M. (2006). Ideologia e currículo (3ª ed.). Artmed.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias. UEPG.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Gandin, D., & Cruz, C. H. C. (1995). Planejamento na sala de aula.

Goodson, I. F. (2018). Currículo: Teoria e história. Vozes.

Libâneo, J. C. (2013). O planejamento escolar. In J. C. Libâneo, Didática (2ª ed., pp. 245–273). Cortez.

Rays, O. A. (2000). Planejamento de ensino: Um ato político-pedagógico. In O. A. Rays, Trabalho pedagógico: Hipóteses de ação didática (pp. 13–32). Pallotti.

Sacristán, J. G., & Gómez, Á. I. P. (2007). Compreender e transformar o ensino. Artmed.

Sacristán, J. G. (2020). O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Penso.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Vozes.

Submetido em maio de 2026
Aprovado em maio de 2026

Informações autorais

Fernanda Garcia Pereira:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1865-4247
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/2760996158723221
E-mail: fernandagarciapereira1@gmail.com

Luís Armando Gandin:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-Brasil):
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8219-2004
Link LATTES :http://lattes.cnpq.br/8878872105271901
E-mail:luis.gandin@gmail.com

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

GOVERNANÇA E FORMAÇÃO DOCENTE NA AZONASUL: análise das Parcerias Público-Privadas (PPPs) em Pelotas e Rio Grande

Luis Eduardo dos Santos Celente
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)

Verônica Rodrigues de Lima
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)

Maria de Fátima Cóssio
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)

RESUMO
O artigo propõe uma análise dos artifícios de governança que permeiam a formação docente na região da AZONASUL, com foco nos municípios de Pelotas e Rio Grande, a partir da incidência de parcerias público-privadas (PPPs) no período de 2017 a 2020. O objetivo central consiste em investigar os atores envolvidos, os conteúdos mobilizados e as redes constituídas nos processos de privatização da educação, problematizando suas implicações para a política educacional e para os princípios democráticos. O referencial teórico articula debates sobre Estado, democracia e neoliberalismo, compreendendo as PPPs como dispositivos que reconfiguram as fronteiras entre o público e o privado e introduzem novas racionalidades de gestão baseadas em eficiência, desempenho e contratualização. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na abordagem da etnografia de redes, permitindo mapear e analisar as conexões entre instituições públicas e privadas. A coleta de dados envolveu levantamento documental em sites oficiais, análise de contratos e registros em portais de transparência, organizados em banco de dados estruturado. O *corpus* empírico foi composto por 12 parcerias identificadas nos dois municípios investigados. Os resultados indicam uma maior concentração de PPPs em Pelotas, bem como uma tendência de incidência no início dos ciclos de gestão municipal. Observa-se também a centralidade de determinados atores privados, como o SEBRAE e a Fundação Lemann, ao lado de uma diversidade de instituições com participação pontual. No que se refere aos conteúdos, destacam-se formações voltadas ao empreendedorismo, à educação financeira, à alfabetização e à aprendizagem criativa, evidenciando a difusão de agendas alinhadas a perspectivas gerencialistas e de mercado. Conclui-se que as PPPs na formação docente configuram redes complexas de governança que ampliam a presença do setor privado nas políticas educacionais, tensionando a autonomia pública e os princípios democráticos. Tais arranjos não apenas diversificam os atores envolvidos, mas também redefinem os sentidos da formação docente, orientando-a por lógicas de desempenho e resultados mensuráveis.

Palavras-chave: parcerias público-privadas; formação docente; governança educacional; privatização da educação; redes políticas.

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

GOVERNANCE AND TEACHER EDUCATION IN AZONASUL: analysis of Public-Private Partnerships (PPPs) in Pelotas and Rio Grande

ABSTRACT

The article proposes an analysis of the governance mechanisms that permeate teacher education in the AZONASUL region, focusing on the municipalities of Pelotas and Rio Grande, based on the incidence of public-private partnerships (PPPs) between 2017 and 2020. The main objective is to investigate the actors involved, the contents that are mobilized, and the networks constituted in the processes of education privatization, critically examining their implications for educational policy and democratic principles. The theoretical framework articulates debates on the State, democracy, and neoliberalism, understanding PPPs as devices that reconfigure the boundaries between the public and the private while introducing new managerial rationalities grounded in efficiency, performance, and contractual arrangements, which reshape decision-making processes in education systems. Methodologically, the study is based on a network ethnography approach, enabling the mapping and analysis of connections between public and private institutions, as well as the flows of influence that sustain these arrangements. Data collection involved documentary research on official websites, analysis of contracts, and records from transparency portals, organized into a structured database designed to ensure analytical consistency. The empirical corpus consisted of 12 partnerships identified across the two municipalities studied. The findings indicate a higher concentration of PPPs in Pelotas, as well as a tendency for their occurrence at the beginning of municipal administrative cycles, suggesting a strategic alignment with planning and evaluation timelines. The analysis also reveals the centrality of specific private actors, such as SEBRAE and Fundação Lemann, alongside a diverse set of institutions with more limited participation, indicating both concentration and dispersion within the network. Regarding content, the partnerships emphasize training initiatives focused on entrepreneurship, financial education, literacy, and creative learning, reflecting the diffusion of managerial and market-oriented agendas. The study concludes that PPPs in teacher education constitute complex governance networks that expand the presence of the private sector in educational policies, challenging public autonomy and democratic principles, while redefining teacher education through performance-based and measurable outcomes.

Keywords: public-private partnerships; teacher education; educational governance; education privatization; policy networks.

GOBERNANZA Y FORMACIÓN DOCENTE EN LA AZONASUL: análisis de las Asociaciones Público-Privadas (APP) en Pelotas y Río Grande

RESUMEN

El artículo analiza los mecanismos de gobernanza que atraviesan la formación docente en la región de AZONASUL, con énfasis en los municipios de Pelotas y Rio Grande, a partir de la incidencia de asociaciones público-privadas (APP) en el período de 2017 a 2020. El objetivo principal es investigar los actores involucrados, los contenidos movilizados y las redes constituidas en los procesos de privatización de la educación, examinando críticamente sus implicaciones para la política educativa y los principios democráticos. El marco teórico

articula debates sobre el Estado, la democracia y el neoliberalismo, comprendiendo las APP como dispositivos que reconfiguran las fronteras entre lo público y lo privado, al tiempo que introducen nuevas racionalidades de gestión basadas en la eficiencia, el desempeño y la contractualización. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en el enfoque de la etnografía de redes, lo que permite mapear y analizar las conexiones entre instituciones públicas y privadas. La recolección de datos incluyó el relevamiento documental en sitios oficiales, el análisis de contratos y registros en portales de transparencia, organizados en una base de datos estructurada. El corpus empírico estuvo compuesto por 12 asociaciones identificadas en los dos municipios analizados. Los resultados indican una mayor concentración de APP en Pelotas, así como una tendencia a su incidencia al inicio de los ciclos de gestión municipal. El análisis también revela la centralidad de determinados actores privados, como SEBRAE y la Fundación Lemann, junto con una diversidad de instituciones con participación más limitada. En cuanto a los contenidos, las asociaciones enfatizan iniciativas de formación orientadas al emprendimiento, la educación financiera, la alfabetización y el aprendizaje creativo, reflejando la difusión de agendas gerencialistas y de mercado. Se concluye que las APP configuran redes complejas de gobernanza que amplían la presencia del sector privado en las políticas educativas y tensionan la autonomía pública y los principios democráticos.

Palabras clave: asociaciones público-privadas; formación docente; gobernanza educativa; privatización de la educación; redes políticas.

Considerações iniciais

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Este artigo tem como objetivo investigar os atores, os temas e os conteúdos imbricados nos processos de privatização da educação no estado do Rio Grande do Sul (RS), com especial atenção aos municípios de Pelotas e Rio Grande, a partir da análise de iniciativas privadas voltadas à formação de professores no período de 2017 a 2020. A escolha desses municípios justifica-se pelo fato de abrigarem universidades federais na região sul do estado e, ainda assim, observarem-se decisões por parte das administrações municipais no sentido de recorrer à oferta formativa proveniente da iniciativa privada, o que tensiona a relação entre capacidade pública instalada e opções político-administrativas no campo educacional. Em relação ao tempo, justifica-se a escolha tendo em vista a última gestão municipal completa no período de realização da investigação de fundo, que ocorreu até 2023. É essencial pontuar que não foram identificadas ações na educação básica no município de Jaguarão, que atenda aos requisitos estabelecidos para a análise.

A atuação de agentes privados e públicos não estatais na educação na América Latina, com destaque para o Brasil, tem se configurado como um arranjo voltado ao atendimento de

demandas sócio-educacionais, por meio da proposição de organizações e políticas públicas que incorporam a participação da sociedade civil (NEPPE, 2025). Ainda que essa proposta, delineada em dispositivos legais anteriores e, de forma mais contundente, na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (Brasil, 2014), apresente um caráter aparentemente atrativo, notadamente em relação à melhoria do IDEB, torna-se fundamental analisar as formas pelas quais essa política se materializa, bem como identificar quem, de fato, participa dos processos decisórios e da formulação dessas propostas.

Para examinar a participação social na formulação de políticas públicas, é necessário explicitar as concepções de democracia que orientam este trabalho, sejam elas de caráter formal, representativo ou liberal (Wood, 2003), ou ainda aquelas vinculadas ao neoliberalismo, ao pluralismo clássico, à catalaxe, ao pragmatismo democrático, às perspectivas participativa, deliberativa, ao pluralismo radical ou à vertente liberal (Cunningham, 2009). Conforme argumenta Celente (2023), embora o Brasil tenha atravessado períodos autoritários, especialmente entre 1964 e 1985, a redemocratização se anuncia com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Sua formulação fundamenta-se na concepção de democracia formal, conforme discutida por Wood (2003), "tendo em vista as questões preconizadas pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e o *modus operandi* dos três poderes da República" (Celente, 2023, p. 71).

É nesse contexto de reconfiguração das relações entre Estado e sociedade civil que se inscrevem as Parcerias Público-Privadas (PPPs), compreendidas como um dos principais mecanismos de institucionalização da participação de agentes privados na provisão de políticas públicas. Reguladas no Brasil pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), tais parcerias não se restringem a uma inovação jurídico-administrativa, mas expressam uma inflexão mais ampla na racionalidade de gestão estatal, alinhada a princípios de eficiência, desempenho e compartilhamento de riscos.

Nesse sentido, tais parcerias operam sob uma lógica que articula financiamento, gestão e avaliação por resultados, deslocando o foco da provisão direta pelo Estado para modelos de governança contratual. Essa configuração deve ser compreendida à luz das transformações mais amplas do Estado contemporâneo, particularmente aquelas associadas à agenda neoliberal, que redefine o papel estatal não mais como provedor exclusivo de bens públicos, mas como regulador, indutor e articulador de redes. Nesse arranjo, a participação da sociedade civil, já problematizada anteriormente, assume contornos específicos, uma vez que se entrelaça intimamente com interesses de mercado e com a atuação de organizações privadas.

Nesta perspectiva, é importante destacar que o termo "sociedade civil" não se refere aos movimentos populares organizados, mas especificamente ao Terceiro setor, que no contexto do neoliberalismo indicam atores privados individuais ou coletivos que passam a incidir sobre as políticas públicas. É nesta relação estreita entre Estado e sujeitos/instituições não públicas que se insere o conceito de Governança, na medida em que permite e propicia maior permeabilidade do setor público à inserção de propostas a ações veiculadas por agentes privados.

No campo educacional, a incorporação das PPPs produz efeitos substantivos na forma como as políticas são concebidas e implementadas. A presença de atores privados nos eixos de consultoria e/ou assessoria em gestão de redes e/ou escolas, a aquisição e oferta de vagas na educação infantil, a aquisição de materiais didáticos e/ou sistemas apostilados, a aquisição de plataformas e a formação continuada de professores e/ou gestores, implica uma reconfiguração dos processos decisórios. Ainda que tais parcerias sejam frequentemente justificadas pelo argumento da ampliação da eficiência e da qualidade, é necessário problematizar em que medida elas tensionam os princípios democráticos que fundamentam a educação pública.

Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que se amplia formalmente o leque de participantes, há um deslocamento do poder efetivo de decisão para agentes que operam segundo lógicas empresariais e critérios de desempenho mensurável. Tal dinâmica pode resultar na subordinação de finalidades educacionais mais amplas, como a formação crítica e cidadã, a métricas de produtividade e resultados padronizados. Além disso, a opacidade de certos contratos e a assimetria de informações entre os parceiros tendem a restringir o controle social, elemento central das concepções de democracia participativa e deliberativa (Cunningham, 2009).

Dessa forma, as PPPs, longe de constituírem apenas instrumentos de gestão, devem ser analisadas como dispositivos que reconfiguram as fronteiras entre o público e o privado, redefinindo tanto as formas de provisão da educação quanto os próprios sentidos de participação e democracia. É nesse terreno que se torna possível retomar o debate iniciado anteriormente, interrogando quem participa, sob quais condições e com quais efeitos na formulação e atuação das políticas educacionais.

Apesar do avanço das pesquisas sobre a relação entre o público e o privado na educação, ainda são limitados os estudos que analisam, em escala local, como essas parcerias se materializam na formação docente a partir da articulação entre atores, conteúdos e redes de

governança. Nesse sentido, este artigo busca contribuir com o campo ao apresentar uma análise empírica situada na região da AZONASUL, focalizando municípios específicos e um recorte temporal delimitado, o que permite evidenciar dinâmicas concretas de incidência de agentes privados. Do ponto de vista analítico, o estudo avança ao articular a abordagem da etnografia de redes com a problematização das racionalidades formativas mobilizadas nas parcerias, oferecendo uma leitura integrada entre estrutura de governança e conteúdo das ações formativas.

Percurso metodológico

A realização desta investigação insere-se em um contexto de estudos anteriores que já evidenciaram a crescente e sistemática incidência de agentes privados na educação pública (NEPPE[1], 2016, 2019; GPRPPE[2], 2021; GREPPE[3], 2015). Esses trabalhos apontam não apenas a ampliação quantitativa dessas participações, mas, sobretudo, a constituição de redes complexas de influência que articulam diferentes atores, interesses e estratégias no interior do campo educacional.

Com o objetivo de identificar, caracterizar e analisar essas redes, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da Universidade Federal de Pelotas (NEPPE/UFPel), em articulação com o Grupo de Pesquisa Relação entre o Público e o Privado na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GPRPPE/UFRGS) e o Grupo de Estudos em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande (GEducação/FURG), desenvolveu um amplo mapeamento das parcerias público-privadas na educação nos 497 municípios do estado do Rio Grande do Sul. Tal iniciativa buscou apreender tanto a extensão dessas parcerias quanto suas formas de organização, os atores envolvidos e os conteúdos mobilizados nas diferentes experiências locais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamentou-se na abordagem da Etnografia de Redes, adaptada da proposta de Ball (2014) no que se refere ao uso de dados online, a qual permite examinar as políticas educacionais a partir das relações, conexões e fluxos que se estabelecem entre sujeitos e instituições. Essa perspectiva desloca a análise de uma visão centrada exclusivamente nas estruturas formais do Estado para uma compreensão

[1] Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.
[2] Grupo de Pesquisa Relação entre o Público e o Privado na Educação.
[3] Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional.

relacional das políticas, enfatizando como elas são produzidas, mediadas e reconfiguradas por meio de redes heterogêneas.

A coleta de dados foi realizada por meio de múltiplas estratégias, envolvendo levantamento documental em sítios eletrônicos oficiais das prefeituras, secretarias municipais de educação e organizações privadas; análise de contratos, termos de parceria e convênios; bem como a sistematização de informações disponíveis em portais de transparência. Esse conjunto de procedimentos possibilitou a identificação dos atores participantes, das naturezas das parcerias estabelecidas, dos objetos contratualizados e das áreas de incidência. A coleta de informações ocorreu através da procura de

> [...] informações nas páginas oficiais das prefeituras dos municípios gaúchos, bem como nas páginas do Facebook relacionadas às esferas municipais. Além disso, foi utilizado o site dos parceiros como uma terceira fonte de dados relevantes. Devido à natureza digital da pesquisa e à volatilidade das informações online, foi tomada a precaução de arquivar cuidadosamente os dados coletados. Isso foi feito para garantir que as informações não fossem perdidas ou desativadas, seja pelas instituições envolvidas, muitas vezes ligadas a interesses comerciais (Silva *et al*, 2023, p. 1042).

Para a construção do banco de dados, as informações foram organizadas por meio do software Planilhas do Google, que possibilita o compartilhamento, a sistematização e o acesso simultâneo por múltiplos usuários. Silva et al. (2023, p. 1042) descrevem as categorias de informação adotadas, sendo elas "detalhes sobre as PPPs, datas, áreas de parceria, ações realizadas, período de implementação, recursos envolvidos, alcance das parcerias e a fonte das informações".

Para a realização desta análise, não se recorreu diretamente aos dados organizados na Planilha Google, mas ao banco de dados estruturado a partir dela, idealizado para permitir o acesso a esses dados para gestores, pesquisadores e interessados, explorando suas funcionalidades de sistematização, filtragem e cruzamento de informações. Essa opção metodológica permitiu maior rigor no tratamento dos dados, bem como a realização de análises mais refinadas, considerando diferentes variáveis e relações entre os elementos mapeados.

Cabe destacar que o sistema de informações utilizado não está vinculado a servidores, provedores ou bases de dados de natureza privada. Seu domínio[4], bem como a rede e os arquivos que o compõem, encontram-se hospedados em servidor institucional da Universidade Federal de Pelotas, o que assegura maior controle sobre o armazenamento, a

[4] Disponível em: ppp.ufpel.edu.br.

integridade e a segurança dos dados. Além disso, essa infraestrutura pública contribui para a transparência do processo de pesquisa e para a preservação das informações, alinhando-se a princípios éticos e acadêmicos no manejo de dados científicos.

No interior do sistema, especificamente na aba denominada "banco de dados", procedeu-se à seleção da seção "notícias". A partir do campo "município", foram filtradas as entradas correspondentes ao *locus* da pesquisa (Pelotas e Rio Grande). Em seguida, realizou-se um novo refinamento, considerando exclusivamente os registros relacionados à área de formação de professores.

Apresentação dos dados

Concluídas as etapas de filtragem e coleta, o *corpus* empírico da pesquisa foi delimitado em 12 parcerias público-privadas (PPPs) firmadas e noticiadas nos dois municípios investigados no período compreendido entre 2017 e 2020.

As análises preliminares foram conduzidas a partir de um conjunto de indicadores quantitativos, definidos com o objetivo de identificar padrões gerais de incidência das parcerias, a saber: i) o município com maior número de PPPs estabelecidas; ii) o ano com maior concentração dessas parcerias; e iii) o ator privado com maior recorrência nas iniciativas mapeadas. Tais indicadores permitem apreender a distribuição espacial, temporal e relacional das parcerias, oferecendo um panorama inicial das dinâmicas observadas.

Em um segundo momento, as análises específicas serão desenvolvidas em articulação com dados estruturais dos municípios, disponíveis no banco de dados, incluindo: i) Produto Interno Bruto (PIB); ii) população; e iii) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A incorporação dessas variáveis visa tensionar as relações entre contexto socioeconômico, desempenho educacional e incidência de PPPs, possibilitando uma compreensão mais densa das condições em que tais parcerias se estabelecem e se expandem.

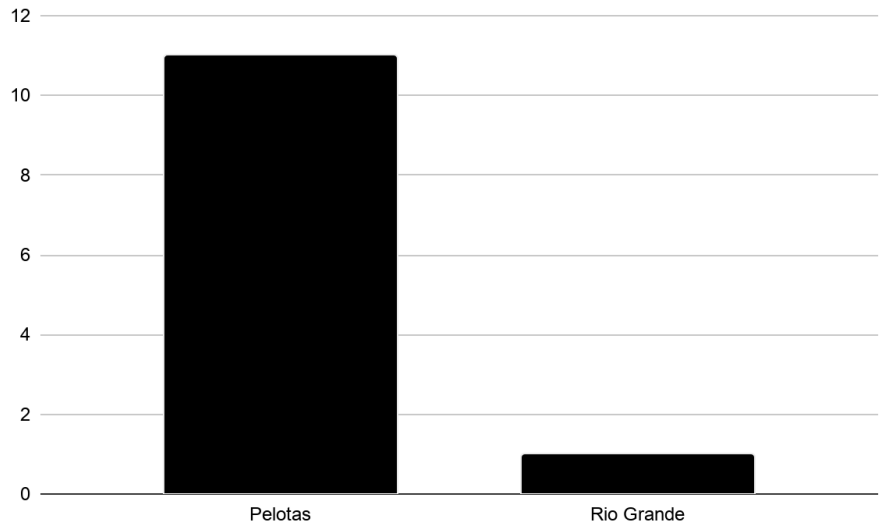
Análise dos dados: sujeitos das propostas

O município com maior incidência de parcerias público-privadas foi Pelotas, totalizando 11 PPPs na área investigada. De acordo com dados do IBGE, a cidade apresenta uma população estimada em pouco mais de 336 mil habitantes (2025), distribuída em uma área aproximada de 1.600 km² (2024), e um PIB *per capita* de R$38.322,06 (2023). Trata-se,

portanto, de um município de médio porte, característica que também se aplica a Rio Grande, ainda que este apresente apenas uma PPP no recorte analisado.

Já o município de Rio Grande possui uma população estimada em 198.935 habitantes (2025), em uma área de cerca de 2.680 km² (2025), com um PIB *per capita* significativamente superior ao de Pelotas, alcançando R$73.510,58. Apesar desse desempenho econômico mais elevado, observa-se uma baixa incidência de parcerias na área de formação de professores, o que sugere a necessidade de problematizar a relação entre capacidade econômica e adoção de PPPs.

Figura 1: Quantidade de PPPs por município



Fonte: Banco de Dados, 2025.

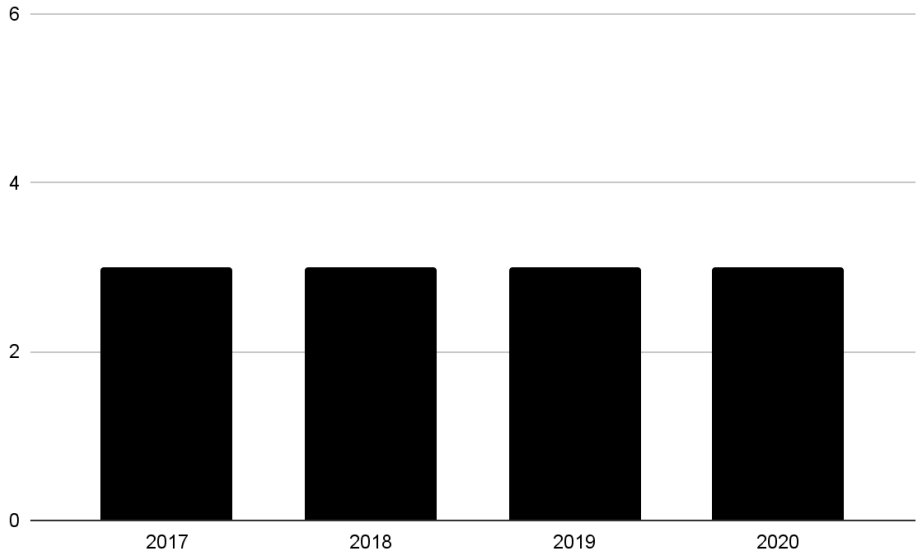
No que se refere à distribuição temporal das parcerias, observa-se uma uniformidade ao longo do período analisado, uma vez que todos os anos da pesquisa apresentam o mesmo número de PPPs. Esse dado indica a inexistência de variações significativas na incidência anual dessas iniciativas, afastando a hipótese de maior concentração em momentos específicos dos ciclos administrativos.

Cabe destacar que em 2017, primeiro ano das gestões analisadas, foram registradas ações nos dois municípios investigados. Nos anos subsequentes, entretanto, apenas Pelotas manteve a continuidade na celebração de PPPs, enquanto Rio Grande não apresentou recorrência no período.

Observando a única parceria do município de Rio Grande no primeiro ano da investigação, pode-se inferir que a promoção de ações voltadas à formação de professores pode estar associada a uma lógica de planejamento cujos resultados demandam um horizonte temporal mais amplo para sua mensuração. Considerando que os efeitos dessas formações não

são imediatos, mas dependem de processos de proposição, acompanhamento e avaliação, sua realização nos primeiros anos de governo amplia a possibilidade de aferição de resultados ainda no decorrer do mandato. Em contrapartida, a adoção dessas iniciativas nos anos finais tenderia a reduzir a viabilidade de monitoramento e de capitalização política dos resultados obtidos.

Figura 2: Índice de maior número de PPPs por ano



Fonte: Banco de Dados, 2025.

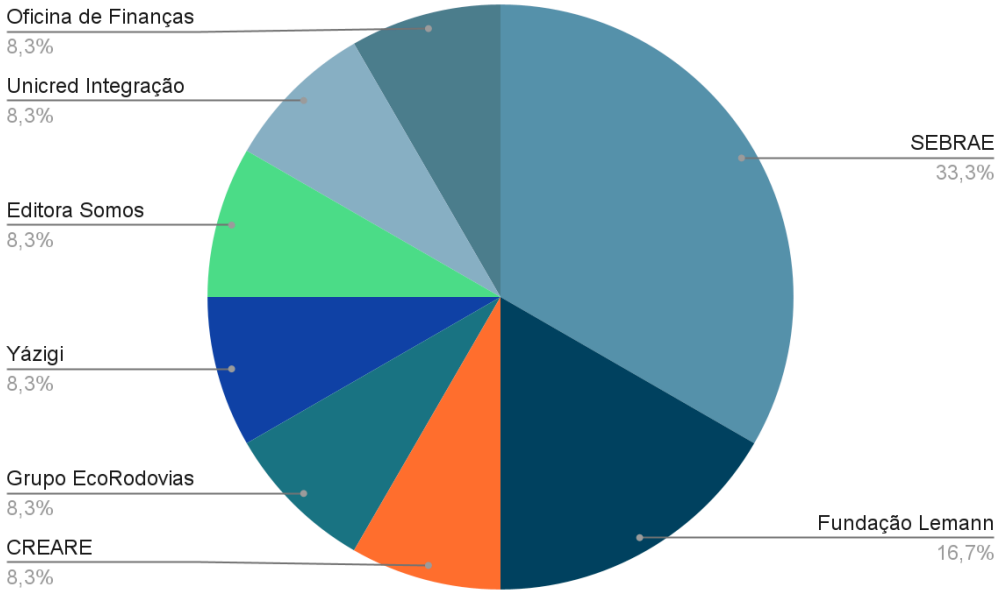
O terceiro gráfico evidencia a distribuição da participação de iniciativas privadas nos municípios investigados. Observa-se que, dentre as 12 ações mapeadas, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) apresenta a maior incidência, sendo responsável pela promoção de quatro iniciativas. Em seguida, destaca-se a Fundação Lemann, com duas ações registradas.

As demais instituições — CREARE, Grupo EcoRodovias, Yázigi, Editora Somos, Unicred Integração e Oficina de Finanças na Escola — aparecem com uma única ação cada, indicando uma menor recorrência individual, porém revelando a diversidade de atores privados envolvidos na oferta de formação de professores.

Esse panorama sugere, por um lado, a centralidade de determinados agentes na estruturação dessas parcerias e, por outro, a presença de uma rede heterogênea de organizações que, ainda que com menor frequência, contribuem para a capilarização das iniciativas privadas no campo educacional. Tal configuração reforça a hipótese de que a privatização da educação não se dá apenas pela atuação de grandes atores recorrentes, mas

também pela inserção difusa de múltiplas instituições que, em conjunto, ampliam a presença do setor privado nas políticas públicas.

Figura 3: Índice de maior representatividade por instituição privada



Fonte: Banco de Dados, 2025.

Análise dos dados: conteúdo das propostas

Nesta seção, a análise será direcionada de maneira mais específica às propostas vinculadas a cada uma das ações e aos respectivos atores envolvidos, buscando apreender seus objetivos, conteúdos e formas de operacionalização.

A análise das ações formativas vinculadas às parcerias público-privadas identificadas nos municípios de Pelotas e Rio Grande permite evidenciar não apenas a diversidade de atores envolvidos, mas, sobretudo, a existência de padrões recorrentes no que se refere aos conteúdos mobilizados e às racionalidades que orientam tais iniciativas. Mais do que um conjunto disperso de propostas, observa-se a constituição de uma agenda relativamente coesa, ancorada em determinados eixos formativos e sustentada por redes de influência que articulam instituições públicas e privadas.

Um primeiro eixo refere-se à educação empreendedora, fortemente impulsionada pela atuação do SEBRAE. As ações promovidas por esse agente concentram-se na formação de professores para a inserção de conteúdos de empreendedorismo no currículo da educação básica, com ênfase no desenvolvimento de competências como iniciativa, autonomia,

planejamento e gestão. Tais propostas, embora apresentadas sob a justificativa de ampliação das oportunidades educacionais, operam uma inflexão significativa ao introduzir no espaço escolar valores e práticas associados à lógica empresarial, deslocando o foco da formação crítica para a formação de sujeitos adaptáveis às dinâmicas de mercado, fomentando o discurso do *empreendedor de si* (Puello-Socarrás, 2008).

Um segundo eixo diz respeito à educação financeira, presente tanto nas iniciativas vinculadas à Unicred Integração quanto naquelas promovidas pela Oficina de Finanças na Escola. Essas ações enfatizam a gestão individual de recursos, o consumo consciente e o planejamento financeiro, configurando uma abordagem que individualiza responsabilidades e tende a obscurecer determinações estruturais das desigualdades econômicas. Do ponto de vista formativo, tal enfoque contribui para a difusão de uma racionalidade econômica que reposiciona o sujeito como agente gestor de si, em consonância com perspectivas neoliberais de responsabilização individual. É importante destacar que uma destas ações aconteceu durante o período de pandemia, causada pelo vírus *Sars-Cov-2* e que, segundo Celente (2023) aponta que

> Ensinar as pessoas a economizarem durante a pandemia, em vez de promover uma atuação efetiva do Estado na garantia de segurança social, reflete a lógica de individualização característica do neoliberalismo, que desloca a responsabilidade pela sobrevivência e bem-estar do coletivo para os indivíduos. Essa orientação pedagógica, centrada na educação financeira e no autocontrole do consumo, revela a naturalização de um modelo econômico que desresponsabiliza o Estado de seu papel histórico de provedor de direitos sociais, especialmente em momentos de crise sanitária e econômica (Celente, 2023, p. 93).

No campo da alfabetização e do letramento, destacam-se as iniciativas da Editora Somos, que operam por meio da oferta de cursos e materiais didáticos voltados à educação infantil. Ainda que se inscrevam em uma área tradicionalmente central da política educacional, essas ações introduzem mediações privadas na definição de conteúdos e metodologias, frequentemente associadas à padronização de práticas pedagógicas e à adoção de sistemas estruturados de ensino. Tal dinâmica pode implicar a redução da autonomia docente, na medida em que desloca para agentes externos a definição de referenciais curriculares e didáticos.

Outro conjunto relevante de ações está vinculado à aprendizagem criativa e à inovação pedagógica, com destaque para as iniciativas associadas à Fundação Lemann. Essas propostas enfatizam metodologias ativas, resolução de problemas e uso de tecnologias, articulando-se a uma agenda global de inovação educacional. No entanto, ao serem incorporadas por meio de parcerias, tais abordagens tendem a ser operacionalizadas de forma descontextualizada,

frequentemente desvinculadas das condições concretas das redes públicas e alinhadas a modelos internacionais de reforma educacional, reforçando a lógica e enaltecendo a capacidade de adaptação dos professores ao mercado, observando a perspectiva de performatividade proposta por Ball (2004).

Além desses eixos predominantes, identificam-se ações pontuais que abrangem áreas como formação linguística (Yázigi) e práticas educativas específicas (CREARE, Grupo EcoRodovias). Embora menos recorrentes, essas iniciativas contribuem para a ampliação e diversificação da presença de atores privados, reforçando a capilaridade das redes de governança no campo educacional. Celente (2023) ressalta que

> O discurso de "boas práticas" para professores está profundamente imbricado com a lógica neoliberal, pois promove uma visão tecnicista e individualizada do trabalho docente, descolando-o de seu contexto social, histórico e político. Sob a retórica da eficiência, da inovação e da melhoria contínua, esse discurso sugere que a qualidade da educação – ou a responsabilidade do desenvolvimento social – depende exclusivamente da atuação do professor, ignorando as condições estruturais precárias em que muitos docentes atuam, especialmente nas redes públicas (Celente, 2023, p. 98-99).

A leitura transversal desses dados permite identificar dois movimentos simultâneos. De um lado, há uma concentração temática, na medida em que diferentes atores convergem em torno de conteúdos alinhados a competências individuais, gestão de si e adaptação a contextos econômicos dinâmicos. De outro, observa-se uma dispersão institucional, caracterizada pela participação de múltiplas organizações, ainda que com diferentes graus de centralidade, o que contribui para a consolidação de uma rede heterogênea, porém articulada.

Essa configuração reforça a compreensão das PPPs como dispositivos que não apenas introduzem novos atores no campo educacional, mas também promovem a circulação e a sedimentação de determinadas racionalidades. Nesse sentido, os conteúdos formativos analisados não podem ser dissociados das formas de governança que os sustentam, uma vez que operam como vetores de difusão de uma lógica gerencialista e orientada por resultados, que tende a reconfigurar os sentidos da formação docente e o próprio papel da escola pública.

Quando o privado parece público

Entre os atores privados identificados nas parcerias público-privadas analisadas, destaca-se o SEBRAE, instituição que apresentou maior recorrência nas iniciativas de formação docente nos municípios investigados. Criado em 1972, o SEBRAE é uma entidade privada de interesse público integrante do denominado "Sistema S", cuja missão central

consiste em promover o desenvolvimento e a competitividade dos micro e pequenos negócios no Brasil, por meio de programas de capacitação, consultorias e incentivo ao empreendedorismo.

Sua atuação organiza-se em torno da disseminação da cultura empreendedora e do fortalecimento dos ecossistemas de negócios, buscando fomentar competências consideradas essenciais à criação e gestão de empreendimentos, tais como iniciativa, planejamento, inovação e gestão financeira. Nesse contexto, o SEBRAE desenvolve programas voltados não apenas a empresários e potenciais empreendedores, mas também a diferentes segmentos sociais, incluindo ações direcionadas à educação básica e à formação de professores.

No campo educacional, uma de suas principais estratégias é a promoção da chamada educação empreendedora, que visa incorporar conteúdos e metodologias relacionadas ao empreendedorismo nos currículos escolares. Essa abordagem parte do pressuposto de que competências empreendedoras podem ser desenvolvidas desde a infância, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de identificar oportunidades econômicas e sociais.

No município de Pelotas, informações divulgadas pela administração municipal indicam a realização de diversas ações formativas em parceria com o SEBRAE, direcionadas a professores da rede pública municipal. Destacam-se, nesse contexto, capacitações voltadas à implementação de práticas de educação empreendedora nas escolas, com foco na formação de docentes para o trabalho com conteúdos relacionados ao empreendedorismo em sala de aula. As reportagens apontam a participação de dezenas de professores nessas formações, cujo objetivo consistia em prepará-los para disseminar competências empreendedoras entre os estudantes da educação básica.

Tais ações evidenciam a inserção do SEBRAE nas redes locais de governança educacional, atuando como agente formador e produtor de conteúdos pedagógicos voltados ao empreendedorismo. Ao ofertar programas de capacitação docente, a instituição passa a influenciar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os referenciais formativos mobilizados na escola pública, reforçando a presença de perspectivas alinhadas à lógica do empreendedorismo e à valorização de competências individuais.

Sob a perspectiva analítica adotada neste estudo, a atuação do SEBRAE pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de circulação de agendas educacionais vinculadas à racionalidade gerencial e à centralidade das competências orientadas ao mercado. Nesse sentido, sua presença nas parcerias investigadas evidencia como atores

externos ao sistema educacional passam a participar da definição de conteúdos e orientações formativas, contribuindo para a reconfiguração das redes de governança da educação pública.

Entre os atores identificados nas iniciativas de formação continuada analisadas, destacam-se ações vinculadas à temática da aprendizagem criativa, frequentemente associada a programas e redes de inovação educacional promovidos por organizações da sociedade civil, dentre as quais se insere a **Fundação Lemann**. Essa organização tem se consolidado no cenário educacional brasileiro por meio da promoção de projetos voltados à melhoria de desempenho da educação pública, à formação de lideranças educacionais e à difusão de abordagens pedagógicas centradas na inovação, no uso de tecnologias digitais e em metodologias ativas.

No município de Pelotas, registros institucionais apontam para a realização de atividades formativas voltadas à aprendizagem criativa, direcionadas a professores da rede municipal de ensino. No portal da Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, observa-se a divulgação de iniciativas relacionadas a essa temática, evidenciando a oferta de experiências formativas que valorizam práticas pedagógicas baseadas na experimentação, na criação e na resolução de problemas por parte dos estudantes.

Adicionalmente, notícia veiculada no portal da Prefeitura de Pelotas informa a realização de um curso sobre aprendizagem criativa destinado a docentes da rede municipal, realizado no Parque Tecnológico do município. A atividade reuniu professores com o objetivo de apresentar metodologias e práticas pedagógicas alinhadas a essa abordagem, incentivando a construção de experiências educativas fundamentadas na criatividade, na colaboração e no desenvolvimento de projetos.

A análise dessas ações alertam para a incorporação de propostas associadas à inovação pedagógica no conjunto das ações formativas ofertadas aos professores da rede municipal. Ainda que tais atividades sejam frequentemente apresentadas como estratégias voltadas à modernização das práticas educacionais e ao estímulo de metodologias mais participativas, sua implementação por meio de redes e programas vinculados a organizações externas ao sistema público de ensino suscita questões relevantes acerca dos processos de circulação e legitimação de determinadas agendas educacionais.

Nesse sentido, conforme argumenta Ball (2014), as políticas educacionais contemporâneas tendem a ser produzidas no interior de redes de governança nas quais múltiplos atores: governos, fundações, organizações da sociedade civil e empresas, participam tanto da formulação quanto da implementação de iniciativas educacionais. Nesse arranjo,

organizações como a Fundação Lemann não se limitam a atuar como apoiadoras, mas assumem também o papel de produtoras e difusoras de abordagens pedagógicas específicas, contribuindo para a circulação de modelos de inovação educacional nas redes públicas de ensino.

Do ponto de vista analítico, esse movimento pode ser compreendido como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das relações entre o público e o privado no campo educacional. Embora iniciativas voltadas à aprendizagem criativa possam ampliar o repertório metodológico dos docentes, sua disseminação por meio de parcerias evidencia a crescente participação de atores externos na definição de conteúdos e orientações formativas dirigidas às redes públicas.

À luz do referencial teórico mobilizado neste estudo, esse processo também pode ser interpretado como expressão da difusão de racionalidades educacionais associadas à agenda contemporânea de inovação e desempenho. Conforme argumenta Socarrás (2008), as transformações vinculadas ao neoliberalismo contemporâneo promovem a valorização de atributos como criatividade, iniciativa e capacidade de adaptação, elementos frequentemente mobilizados nos discursos sobre inovação educacional.

Sendo assim, retoma-se a reflexão proposta por Wood (2003) acerca das tensões entre participação e democracia nas sociedades contemporâneas. Em que pese a presença de múltiplos atores na promoção de iniciativas educacionais possa sugerir ampliação da participação social, a atuação de instituições dotadas de elevado capital técnico, financeiro e simbólico pode produzir assimetrias na definição das agendas educacionais, deslocando, ainda que parcialmente, os processos decisórios para fora das estruturas públicas.

Dessa forma, as iniciativas de formação associadas à aprendizagem criativa identificadas no município de Pelotas ilustram como as redes contemporâneas de governança educacional se constituem a partir da articulação entre diferentes instituições, evidenciando a presença de atores da sociedade civil, neste caso entendido como terceiro setor, como já referido, na difusão de propostas pedagógicas e na formação de professores da educação básica.

Considerações finais

Os resultados deste estudo permitem afirmar que a incidência de PPPs na formação docente nos municípios de Pelotas e Rio Grande não se configura como um fenômeno pontual

e episódico, mas se apresenta como parte integrante de uma reconfiguração mais ampla do papel do estado, sobretudo nas formas de governança educacional, o que implica a permeabilidade do setor público à inserção de sujeitos e instituições privadas na definição de agendas e na execução de políticas educacionais. A concentração de parcerias no município de Pelotas, a predominância de suas atuações nos anos iniciais dos ciclos de gestão municipal e a centralidade de determinados entre/atores privados são elementos que permitem evidenciar que estes arranjos obedecem a lógicas estratégicas, articulando uma gestão por resultados e a inserção de agendas externas ao sistema público, que deveria ser de qualidade socialmente referenciada.

No que se refere aos conteúdos, observa-se a difusão de formações orientadas por perspectivas alinhadas ao empreendedorismo, à educação financeira e à aprendizagem criativa, indicando um deslocamento progressivo dos referenciais formativos para abordagens permeadas de racionalidades gerencialista e de mercado. Esse movimento sugere não apenas uma forma, mas uma redefinição dos próprios sentidos da formação docente que é cada vez mais orientada por métricas de desempenho, resultados mensuráveis e qualidade mercadológica.

A compreensão das PPPs como dispositivos de governança tensionam, do ponto de vista teórico-político, as fronteiras entre o público e o privado, ao mesmo tempo em que se reconfiguram os mecanismos de participação e decisão nas políticas educacionais. Ainda que ampliem os atores envolvidos, estes arranjos podem implicar em uma fragilização da democracia e da autonomia docente.

Como contribuição, o estudo oferece evidências empíricas situadas que permitem compreender como se articulam, em nível local, redes de governança e conteúdos formativos na reconfiguração da formação docente.

Por fim, é essencial destacar a necessidade de investigações mais profundas que articulem a análise dessas redes com seus efeitos concretos sobre o trabalho docente e o currículo, bem como estudos comparativos que permitam a compreensão da amplitude destes processos em diferentes contextos.

Referências

Ball, S. J. (2014). *Educação global S.A.*: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal (J. Bridon, Trad.). UEPG.

Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105–1126.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.

Brasil. (2004). *Lei nº 11.079*, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm

Brasil. (2014). *Lei nº 13.019*, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm

Celente, L. E. dos S. (2025). *Parcerias público-privadas em educação*: Um estudo de caso do município de Pelotas (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pelotas).

Cunningham, F. (2009). *Teorias da democracia*: Uma introdução crítica (D. J. V. Dutra, Trad.). Artmed.

GPRPPE. (2021). *A relação público-privado em países latino-americanos*: Sujeitos e conteúdo da proposta (Relatório final de pesquisa). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GREPPE. (2015). *Análise do mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil*: Atores, programas e consequências para a educação pública (Relatório final de pesquisa). Universidade Estadual de Campinas.

NEPPE (2016) A nova gestão pública e avaliação em larga escala: efeitos nas políticas educacionais locais (pesquisa). Universidade Federal de Pelotas.

NEPPE. (2019). *Redes políticas e as parcerias público-privadas no estado do RS* (Relatório final de pesquisa). Universidade Federal de Pelotas.

NEPPE. (2025). *Mapeamento das parcerias público-privadas em educação nos municípios do estado do Rio Grande do Sul* (Relatório final de pesquisa). Universidade Federal de Pelotas.

Puello-Socarrás, J. F. (2008). *Nueva gramática del neo-liberalismo*: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Silva, V. S. da, Lopes, D. O., Celente, L. E. dos S., Scherer, S. S., & Cóssio, M. de F. (2023). Mapeamento de parcerias público-privadas em educação no Rio Grande do Sul: Um estudo sobre a prática de pesquisa. In *Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes* (Vol. 2, pp. 1038–1046). V&V Editora.

Wood, E. M. (2003). *Democracia contra capitalismo*: A renovação do materialismo histórico. Boitempo.

Submetido em abril de 2026
Aprovado em maio de 2026

Informações autorais

Luis Eduardo dos Santos Celente
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5311-8403
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/2875337021118354
E-mail: luisecelente@gmail.com

Verônica Rodrigues de Lima
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Jaguarão. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.
Link ORCID: http://lattes.cnpq.br/4803413236800202
Link LATTES: https://orcid.org/0009-0005-9931-795X
E-mail: superveronica90@gmail.com

Maria de Fátima Cóssio
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL-Brasil)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Magistério Superior da Universidade Federal de Pelotas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais.
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1730-6877
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/3016473193550386
E-mail: cossiofatima13@gmail.com

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

A ASSIM CHAMADA "CIDADE EDUCADORA": PANDEMIA, PRIVATIZAÇÃO DIGITAL E IMAGINÁRIO DE FUTURO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP

Lucas Monteiro Pereira
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)

Márcia Aparecida Jacomini
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)

RESUMO
O artigo analisa as tendências da política educacional do município de São José dos Campos (SP) no período de 2021 a 2024, com foco nas dinâmicas de privatização e digitalização da educação intensificadas no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa, de caráter descritivo-explicativo, fundamenta-se no materialismo histórico e nas categorias gramscianas de Estado integral e hegemonia. Metodologicamente, baseia-se em estudo documental da legislação municipal, publicações institucionais da Secretaria de Educação e Cidadania e matérias jornalísticas, organizadas por meio de análise de conteúdo. A discussão dos dados indica que a pandemia funcionou como gatilho para a construção de uma reforma educacional, materializada a partir da implementação do ensino híbrido, pautada pelos eixos da "inovação" e da "transformação digital" da educação, o que se conceitua como um processo de privatização digital, operado a partir da adoção e incorporação de plataformas e serviços de empresas privadas. Observa-se que, no mote político do governo municipal, a transformação digital se integra ao desenvolvimento de competências socioemocionais e também à difusão da educação empreendedora, constituindo um projeto formativo voltado à conformação de sujeitos "autônomos", resilientes e ajustados à lógica e às demandas do mercado e da vida social contemporânea. Paralelamente, identifica-se um deslocamento discursivo da ideia de "Cidade da Educação", centrada em investimentos físico-materiais, para a construção da marca "Cidade Educadora", sustentada por certificações, índices e prêmios simbólicos. Assim, seguindo a tendência de construção de "vocações" da cidade, a política educacional local não se restringe à modernização pedagógica, mas integra um imaginário de futuro que articula formação escolar e reorganização produtiva do território. Nesse processo, além de transferir recursos públicos ao setor privado, a privatização digital implica na redefinição privada dos fins da educação básica, evidenciando-se, neste caso, a sua implementação pelo próprio "Estado educador" local, que atualiza sua dominação ao adequar a formação de sua população às necessidades e interesses do sistema capitalista atual.

Palavras-chave: pandemia; privatização digital; política educacional municipal; São José dos Campos.

THE SO-CALLED "EDUCATING CITY": Pandemic, digital privatization and future imaginary in the educational policy of São José dos Campos/SP

ABSTRACT

This article analyzes the trends in educational policy in the municipality of São José dos Campos (SP), Brazil, from 2021 to 2024, focusing on the dynamics of privatization and digitalization of education intensified in the context of the Covid-19 pandemic. The research, of a descriptive-explanatory nature, is grounded in historical materialism and in the Gramscian categories of the integral State and hegemony. Methodologically, it is based on documentary analysis of municipal legislation, institutional publications of the Municipal Secretariat of Education and Citizenship, and journalistic materials, organized through content analysis. The discussion of the data indicates that the pandemic functioned as a trigger for the construction of an educational reform, materialized through the implementation of blended learning, structured around the axes of "innovation" and "digital transformation" in education, conceptualized here as a process of digital privatization carried out through the adoption and incorporation of platforms and services provided by private companies. It is observed that, within the political motto of the municipal government, digital transformation is integrated into the development of socio-emotional skills and also into the dissemination of entrepreneurial education, constituting a formative project aimed at shaping "autonomous" and resilient subjects adjusted to the logic and demands of the contemporary market and social life. At the same time, a discursive shift can be identified from the notion of "City of Education," centered on material investments, to the construction of the "Educating City" brand, supported by certifications, indexes and symbolic awards. Thus, following the trend of constructing the city's "vocations," local educational policy is not limited to pedagogical modernization but integrates an imaginary of the future that articulates school education and the productive reorganization of the territory. In this process, beyond transferring public resources to the private sector, digital privatization entails a private redefinition of the aims of basic education, revealing, in this case, its implementation by the local "educating State" itself, which updates its domination by aligning the formation of its population with the needs and interests of contemporary capitalism.

Keywords: pandemic; digital privatization; municipal educational policy; São José dos Campos.

LA LLAMADA "CIUDAD EDUCADORA": Pandemia, privatización digital y imaginario de futuro en la política educativa de São José dos Campos/SP

RESUMEN

El artículo analiza las tendencias de la política educativa del municipio de São José dos Campos (SP), Brasil, en el período 2021-2024, con énfasis en las dinámicas de privatización y digitalización de la educación intensificadas en el contexto de la pandemia de Covid-19. La investigación, de carácter descriptivo-explicativo, se fundamenta en el materialismo histórico y en las categorías gramscianas de Estado integral y hegemonía. Metodológicamente, se basa en el análisis documental de la legislación municipal, publicaciones institucionales de la Secretaría Municipal de Educación y Ciudadanía y materiales periodísticos, organizados mediante análisis de contenido. La discusión de los datos indica que la pandemia funcionó como detonante para la construcción de una reforma educativa, materializada a través de la implementación de la enseñanza híbrida, estructurada en torno a los ejes de la "innovación" y la "transformación digital" de la educación, conceptualizada aquí como un proceso de privatización digital operado mediante la adopción e incorporación de plataformas y servicios de empresas privadas. Se observa que, en el lema político del gobierno municipal, la transformación digital se integra al desarrollo de competencias socioemocionales y también a

la difusión de la educación emprendedora, configurando un proyecto formativo orientado a la conformación de sujetos "autónomos" y resilientes, ajustados a la lógica y a las demandas del mercado y de la vida social contemporánea. Paralelamente, se identifica un desplazamiento discursivo desde la idea de "Ciudad de la Educación", centrada en inversiones materiales, hacia la construcción de la marca "Ciudad Educadora", sustentada por certificaciones, índices y premios simbólicos. Así, siguiendo la tendencia de construcción de "vocaciones" de la ciudad, la política educativa local no se limita a la modernización pedagógica, sino que integra un imaginario de futuro que articula la formación escolar y la reorganización productiva del territorio. En este proceso, además de transferir recursos públicos al sector privado, la privatización digital implica una redefinición privada de los fines de la educación básica, evidenciándose, en este caso, su implementación por el propio "Estado educador" local, que actualiza su dominación al adecuar la formación de su población a las necesidades e intereses del sistema capitalista contemporáneo.

Palabras clave: pandemia; privatización digital; política educativa municipal; São José dos Campos.

Introdução

Este artigo se insere numa ampla gama de pesquisas sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 nas políticas educacionais, notadamente na expansão de variadas formas de privatização e na disseminação das tecnologias educacionais, as chamadas *edtechs*.

Partir disso não significa considerar que tais formas de privatização tenham começado naquele contexto, mas sim aludir aos possíveis saltos qualitativos das tendências postas na educação brasileira sob a crise estrutural do modo de produção capitalista e a hegemonia da política neoliberal. Como afirma Galzerano (2021, p. 131), a "tendência de privatização da educação em escala mundial já estava em curso", mas "a pandemia de COVID-19 parece intensificar esse processo, atingindo um elevado grau de maneira mais ágil e eficaz".

O mesmo vale para a questão das tecnologias digitais na educação básica, cuja defesa política e pedagógica também é anterior (Maia & Barreto, 2012), mas encontrou solo ainda mais fértil numa circunstância que empurrou o trabalho educativo para medidas emergenciais dependentes de tais recursos, retroalimentando relações entre sistemas públicos de ensino, organizações privadas e empresas responsáveis por plataformas e aplicativos. Com efeito, hoje podemos falar em formas de *privatização digital* da educação (Saura *et al*, 2023).

Se podia ser muito evidente atestar esses saltos naquele momento, analisando-os criticamente, é igualmente importante observar agora, em retrospecto, as dinâmicas que foram sendo construídas e permaneceram, passaram por mudanças e/ou esvaneceram. A fim de investigar tais dinâmicas a partir de um caso específico, elegemos como objeto de análise o

conjunto de políticas educacionais implementadas no município de São José dos Campos (SJC), interior de São Paulo, no período de 2021 a 2024.

A justificativa para este recorte é que se trata de uma cidade de grande porte, com uma base econômica e institucional sólida[1] e, assim, um sistema municipal de ensino consolidado, refletindo a tendência de aumento das responsabilidades dos municípios na política educacional. Por isso, o caso constitui também relações singulares com as tendências de mercantilização e mercadorização da educação e incidência política do setor privado via redes, fundações e "parcerias" (Cêa, 2021; Motta & Andrade, 2020; Pires & Lima, 2022).

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é caracterizar e compreender as tendências da política educacional do município de São José dos Campos (SP), entre 2021 e 2024, observando-se, em especial, as formas de privatização e digitalização da educação e comparando-as com as tendências mais gerais do contexto político e social da pandemia de Covid-19. Trata-se de pesquisa descritivo-explicativa, com estudo documental (Gil, 2008), que utilizou-se da legislação educacional local, bem como publicações e reportagens relacionadas à educação municipal como fontes primárias. Os dados, informações e discursos presentes nos documentos foram organizados e categorizados conforme a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A pesquisa fundamenta-se no enfoque do materialismo histórico, perspectiva teórico-metodológica pela qual estudamos as políticas educacionais não para avaliá-las em si, mas para decifrar seus nexos com os interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes sociais, especialmente em suas relações e antagonismos na disputa do Estado que elabora e implementa tais políticas (Evangelista & Shiroma, 2019). Em particular, nos amparamos nas concepções de Antonio Gramsci de Estado integral e hegemonia, que contribuem na análise das implicações da dominação burguesa nas políticas educacionais (Jacomini, 2022). Por fim, também nos valemos de discussões recentes, referenciadas em uma perspectiva crítica, sobre privatização e digitalização da educação (como Lima, 2025 e Saura *et al*, 2023).

A primeira seção deste texto visa justamente elencar as bases teórico-conceituais que orientaram o estudo. Já a segunda seção expõe o resultado geral a que chegamos na análise da política educacional de SJC, que almejou uma verdadeira reforma estrutural e ideológica, de caráter privatizante, da educação básica municipal. Esta síntese é depois discorrida em quatro

[1] A cidade é o 9º município mais populoso do Estado de São Paulo, com 697.054 habitantes, e possui também o 9º maior Produto Interno Bruto, de cerca de R$ 45 bilhões de reais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024).

subtópicos que buscam demonstrar: 1) a pandemia e a pressão pelo ensino híbrido como contexto de emergência da política; 2) os eixos estruturantes da "inovação" e da digitalização, caracterizados essencialmente pela privatização digital; e os objetivos estratégicos do governo para 3) a formação dos estudantes e 4) para a concepção de cidade. Finalizamos com considerações sobre os limites e possíveis desdobramentos desta investigação.

Estado, hegemonia e privatização digital da educação

Mesmo quando se analisa uma política social em nível municipal, a atuação do Estado deve ser interpretada a partir da unidade entre *sociedade política* (ou Estado estrito) e *sociedade civil*, isto é, entre processos de coerção e de consenso, conforme a formulação gramsciana de que "Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção" (Gramsci, 2022, p. 245). Assim, é possível compreender como as políticas, ainda que impostas pelo aparato legal, se legitimam pela persuasão social, sendo o consenso uma condição fundamental para a conquista e a reprodução da *hegemonia* de uma classe, expressa na combinação entre dominação política e *direção intelectual e moral* do ser social.

A formulação de Estado integral, contudo, não implica o abandono do conceito marxista de sociedade civil como momento estrutural do sistema capitalista. Como observa Jacomini (2022, p. 76), "as organizações e instituições do Estado integral […] estão em conformidade com o tipo de relações de produção, assim como esta está, em alguma medida, consoante àquelas", configurando uma relação dialética entre a hegemonia e as condições materiais, ou ainda, entre as reformas econômicas e a direção política, intelectual e moral.

Nesse sentido, ganha relevo a concepção gramsciana do papel educador do Estado, segundo a qual este tem como função "elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, […] que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes" (Gramsci, 2022, p. 285). Um exemplo, enfim, dessa articulação entre estrutura e superestrutura é o conceito de modo de vida, presente na análise de Gramsci (2007) sobre o americanismo/fordismo como busca por conformar um novo tipo humano adequado a um novo padrão de trabalho e de processo produtivo, por meio da combinação de elementos de coerção e consenso.

Com base nesse referencial, diversas pesquisas educacionais brasileiras têm demonstrado como – pelo menos desde o final do século passado, com a ascensão do programa neoliberal –, a burguesia desenvolveu aparelhos privados de hegemonia (Casimiro,

2018) para atualizar a sua dominação incidindo sobre a educação pública, na maioria das vezes sob a forma de organizações do chamado Terceiro Setor ou de "parcerias público-privadas" (Cêa, 2021; Pires & Lima, 2021). Esse fenômeno pode ser compreendido pelo conceito de privatização educacional, tomado aqui em sentido amplo, como "a sobreposição de interesses privados sobre a educação pública" (Galzerano, 2021, p. 125).

Nessa chave, a privatização não se limita à transferência jurídica de bens ou serviços ao setor privado, mas envolve processos em que a propriedade permanece pública enquanto a direção, a execução ou a lógica de gestão se subordinam a organizações privadas, por meio de noções neoliberais como o "público não-estatal" e o "quase-mercado" (Peroni, 2010; 2021). Em meio às diferentes dimensões e tendências de privatização da educação (Adrião, 2018), nos interessa destacar a disputa pelos currículos, ou seja, pelos objetivos e conteúdos da educação básica, entendida como núcleo da formação da classe trabalhadora.

Como também aborda Galzerano (2021, p. 125), há um "duplo interesse" da burguesia com as privatizações, que envolve a disputa pelos fundos públicos, a fim de valorizar o próprio capital, e a definição das finalidades da educação básica, visando a conformação dos trabalhadores às suas exigências. Já Motta e Andrade (2020) conceituam esse processo como um *empresariamento da educação*, que se dá pela mercantilização, a tendência de rebaixamento do valor de uso do ensino para o trabalho, pela mercadorização dos elementos constitutivos da educação escolar e pela subordinação da política educacional à direção empresarial.

Essa recapitulação é crucial para a análise do que Lima (2025) denomina "transformação digital da educação", fenômeno recente atravessado por duas dimensões articuladas: *a digitalização do processo educacional* – do que compõe desde a gestão até as práticas de ensino – e *a educação para o digital*, a visão que reorienta o papel da escola e o currículo às demandas do mundo digital e da chamada Indústria 4.0. Nesses processos, o setor privado tem papel central, seja pela constituição de *redes políticas* de governança e novos *mercados tecnoeducativos*, seja pela difusão de *imaginários sociotécnicos* que projetam as mudanças consideradas necessárias ao capitalismo em sua era digital (Saura *et al*, 2023).

Ainda que não se disponha de uma revisão abrangente sobre estas novas dinâmicas em sistemas municipais, estudos indicam tendências privatizantes em geral nas políticas educacionais de cidades paulistas, como SJC, por meio da ampliação das "parcerias público-privadas" como forma de lidar com o crescimento da educação municipal (Adrião *et al*, 2012; Sakata & Lima, 2020). Pesquisas recentes também evidenciam processos intensivos

de *plataformização* em redes como as de Salvador, Rio de Janeiro e na rede estadual paulista (um parâmetro para nosso caso local), revelando a subordinação do trabalho educativo às mercadorias das Big Tech e a transferência de recursos públicos da educação para o setor tecnológico privado (Cilindro, 2020; Mendes, 2024; Maldonado & Jacomini, 2025).

Com base nesse delineamento, podemos averiguar como essas dinâmicas e tendências de privatização e digitalização da educação se particularizam no caso singular de nosso estudo, de modo a discutir as mediações entre global e local na política educacional (Cêa, 2021), bem como produzir evidências empíricas e respostas a políticas (Adrião, 2018) de representantes da classe dominante.

"Inovação" e "transformação digital" da educação: da política educacional ao projeto de cidade de São José dos Campos

Como antecipado, este período determinado é bastante frutífero para análise das políticas anunciadas e realizadas pelo governo municipal, já que se trata do intervalo exato de um mandato. Ainda que, na ocasião das eleições de 2020, tenha se dado a reeleição do prefeito anterior, Felício Ramuth[2], pode-se captar novas dinâmicas na conjuntura local dali em diante, pelo menos no que toca à política educacional. Em 2021, um novo arcabouço legal foi sancionado, com destaque para as Leis nº 10.292 e 10.375 (2021a, 2021b), referentes, respectivamente, ao Programa Educação 5.0 e à Política Municipal de Educação Integral (PMEI), que se tornaram marcas político-pedagógicas do sistema municipal de ensino. Além da análise dessas diretrizes, demos destaque às revistas publicadas pela Secretaria de Educação e Cidadania (SEC) do município, feitas em todos os anos deste hiato e instituladas "*Educação: Um salto para o futuro!*" (São José dos Campos, 2022a, 2022b, 2023, 2024). Elas sumarizam e propagandeiam as informações, investimentos e projetos da rede de ensino, sendo distribuídas nas unidades escolares aos profissionais e à comunidade. De modo secundário, recorremos a matérias jornalísticas ou institucionais da Prefeitura Municipal relacionadas com esse contexto.

[2] Felício Ramuth foi eleito pela primeira vez em 2016 como candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que tinha um histórico de hegemonia na cidade, bem como no Estado de São Paulo. Mais tarde, este político se filiou ao Partido Social Democrático (PSD) e foi eleito, em 2022, como vice-governador paulista, junto a Tarcísio de Freitas (Republicanos), cargo que ocupa até a escrita deste artigo. Em abril daquele ano, o comando da cidade passou para Anderson Farias, homem de confiança que acompanhou Felício na migração partidária para o PSD e, inclusive, foi reeleito como prefeito em 2024.

Com a organização deste conjunto de materiais, que permitiu uma espécie de análise longitudinal da política educacional, podemos sintetizar características e tendências neste objeto, que serão devidamente desdobradas na discussão posterior. No decorrer de 2021 a 2024, o governo municipal operou uma reconfiguração estrutural e ideológica de seu sistema de ensino, ancorada na realização da *transformação digital da educação* e na narrativa apologética da *inovação educacional* na condição de preceitos gerais e permanentes. O que inicialmente significava uma resposta às demandas e desafios da educação escolar ainda no período pandêmico, se consolida depois como uma reforma educacional completa, acomodando programas oficiais anteriores com as novas políticas voltadas para aquisição e incorporação de *edtechs* e "metodologias ativas" e para estruturar vagas e projetos de ensino em tempo integral. Tal iniciativa, por sua vez, se vale de formas analógicas e digitais de privatização, por intermédio do uso de plataformas digitais e "parcerias" com organizações sociais privadas.

Ademais, a trajetória da política revela um deslocamento simbólico intencional, que passa da ênfase em investimentos físicos (a *Cidade da Educação*), como as reformas das escolas e a construção da nova sede-complexo da SEC, para a consagração de uma marca institucional hegemônica (a *Cidade Educadora*), embasada em selos, prêmios e índices politicamente instrumentalizados. A produção desse consenso, apresentado como algo inquestionável, obedece à tendência de construção de "*vocações*" da cidade, quer dizer, certo acúmulo político-ideológico concentrado em determinados valores do munícipio, que o destacariam dos demais e dariam vantagens econômicas e culturais – tal como é característico do percurso histórico de São José dos Campos (Machado, 2019). Nesse sentido, um projeto que vêm embutido nesta "vocação", com um papel relevante no currículo escolar deste período, é a *educação empreendedora*, que se notabiliza não pelo caráter inédito, mas por atravessar toda a educação básica municipal, da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, considerando o próprio mote da política educacional ostentado nas paredes das chamadas "escolas 5.0", isto é, a "transformação digital integrada ao processo de desenvolvimento das competências socioemocionais" (São José dos Campos, 2022b, p. 20), pode-se atentar para uma *atualização* relativa da perspectiva de formação escolar adaptada à lógica do mercado, ou o padrão produtivo contemporâneo, marcado pela digitalização do trabalho e das relações sociais e pelo trabalhador emocionalmente ajustado.

Esta breve síntese, por fim, deve ser agora decomposta, apontando-se as evidências factuais e discursivas que articulam as características de uma política educacional bastante

promovida pela própria administração, que constrói, pela via da educação que lhe cabe, com base em produtos, ações e valores típicos dos aparelhos privados empresariais (*sociedade civil*), o consenso de um governo (*Estado estrito*) aprovado, eficiente e moderno, que domina, mas também dá a *direção intelectual e moral*, ou como se queira, é *hegemônico*.

O gatilho da política: a pandemia e a pressão pelo ensino híbrido

Não é ocasional o fato de que o salto qualitativo na política educacional, ou o "salto para o futuro" no léxico oficial, se dê em 2021, em meio à pandemia de Covid-19 e a persistência dos dilemas da educação daquele momento. Apesar de ser um novo mandato, a linha político-partidária seguia a mesma. A hipótese que trabalhamos neste tópico é que o ano anterior, 2020, em que se trabalhou com o ensino remoto emergencial e os seus limites evidentes, impôs uma questão política para o governo recém-eleito: quando e como fazer a retomada das aulas presenciais. Trata-se, aqui, de verificar como esta transição foi construída de modo a abrir caminho para uma reforma educacional.

Em julho de 2020, a Prefeitura realizou uma consulta pública sobre esta possível retomada, cujo resultado permaneceu incógnito, para depois, em setembro, anunciar que tal medida só se daria no ano seguinte (São José dos Campos, 2020). Cabe lembrar que naquele momento se principiava a campanha eleitoral, momento suscetível, portanto, para críticas e polêmicas políticas que poderiam fragilizar a gestão.[3] Então, as aulas retornaram em fevereiro de 2021, na forma do revezamento que foi costumeiramente chamado de "ensino híbrido". O fato é abordado na primeira revista da SEC como um momento de "alegria, ansiedade e muita animação" e afirma-se que "as escolas municipais seguiram todos os protocolos de segurança" (São José dos Campos, 2022a, p. 13). Enquanto isso ocorria, ignorava-se os apelos e protestos de docentes pelo trabalho remoto em um cenário de avanço das contaminações por Covid-19 na cidade, como em todo o país na verdade (Professores fazem ato, 2021).

O peso da conjuntura nacional nesse tema vai além da curva de casos da doença. Pelo menos em relação à educação, pode-se rastrear naquele momento uma aproximação entre as narrativas das frações da burguesia, dividida entre a ala neofascista, que comandava o governo federal, e a ala social-liberal, representada nos aparelhos privados empresariais. Em

[3] Pode-se averiguar neste caso uma afinidade com o cenário nacional: já em meados de 2020, diferentes setores dominantes debatiam a necessidade de retomada das aulas presenciais, mas as péssimas condições sanitárias pareciam prevalecer na consciência social. Em setembro, por exemplo, um levantamento mostrou que 72% dos pais e responsáveis eram contra o retorno antes da vacinação (Aulas presenciais, 2020).

SJC, vemos um reflexo disso nos embates entre o então prefeito Felício e o ex-governador João Dória (PSDB), colegas de partido na época, acerca das medidas de quarentena (Dória manda, 2020). Apesar das diferenças de discurso, no fim do ano, a política de "isolamento vertical" e de retorno das escolas se espraiam pelo estado.

Portanto, esta pressão pela retomada unificou os discursos da classe dominante, o que "repolitizou" a educação escolar, intensificando seu controle sobre o trabalho escolar e a formação dos trabalhadores (Lamosa, 2020). Na verdade, o contexto pandêmico reduziu o debate educacional ao *falso dilema* entre adoção apressada do ensino remoto e o retorno presencial em condições sanitárias inadequadas. O sentido desta imposição, de um lado ou de outro, acabava sendo o mesmo: precarização do trabalho docente, aprofundamento das desigualdades educacionais e a abertura da educação pública ao setor privado (Minto & Galzerano, 2021; Pronko, 2020). Basicamente, uma versão pedagógica da disjuntiva neoliberal "lucros ou vida".

Com um cuidado *aparente* às condições da volta às aulas, nota-se que, ao expor este momento, a SEC caracteriza a educação como "serviço essencial", que "acontece em São José priorizando o atendimento seguro de todos e o aprendizado dos estudantes" (São José dos Campos, 2022a, p. 15). Esta atribuição de "essencial" à educação é parte do ideário dominante deste período, que passou por uma correção de rota da defesa do ensino remoto para o ensino híbrido (Minto & Galzerano, 2021). Mas antes de abordar este processo, pode-se atestar também que a principal referência direta à pandemia nos documentos é a questão das defasagens e dificuldades de aprendizagem e a ação para enfrentá-las é o chamado Programa Recupera. Esta iniciativa é bastante explicitada na revista sobre 2021, sendo citada como "parte do plano de governo da administração municipal" (São José dos Campos, 2022a, p. 24), e segue aparecendo até 2024. O programa consiste em ações de diagnóstico e recuperação, com atividades no contraturno e aos sábados, e confecção e distribuição de jogos pedagógicos.

Ainda que se possa reconhecer a relevância de um programa como esse, inclusive a sua permanência no pós-pandemia, é inevitável identificar em sua apresentação os mesmos valores da retórica de organismos internacionais sobre a "crise da aprendizagem", discurso que é anterior à própria pandemia, mas que ganha com ela a pecha de incontestável. Se antes dos impactos do novo coronavírus, o ponto de vista hegemônico já era o de que os déficits de aprendizagem significavam enormes perdas econômicas futuras, agora se trata de transformar a crise em oportunidade, incorporando os recursos usados emergencialmente, o que "significa

(re)construir sistemas educacionais mais sólidos e equitativos, colocando a ênfase nas aprendizagens, com uso eficaz da tecnologia" (Pronko, 2020, p. 119).

Se entendemos o papel da educação básica na formação da força de trabalho, "parte significativa da atividade econômica, a interrupção de suas atividades significa impor obstáculos para o interesse econômico direto" (Minto & Galzerano, 2021, p. 44). Logo, na preocupação com a recuperação das aprendizagens, o pano de fundo é a política de ênfase na aprendizagem em detrimento das condições de ensino, de modo que "a defesa da essencialidade da educação na pandemia se torna, antes de tudo, uma forma de expressão do interesse dominante" de retomar a produção e a acumulação de capital (Minto & Galzerano, 2021, p. 44).

Por isso tudo, enfim, que a nova política educacional não só se impõe, como *convence*, pois visa responder ao fato objetivo da pandemia e tudo que dela decorreu, como se fosse natural. Seja em um âmbito global, seja no nosso caso, o retorno às aulas pelo ensino híbrido não tinha a ver com "fazer um retorno gradual", mas "instituir um novo sentido para esse retorno pós-pandemia" (Minto & Galzerano, 2021, p. 47). Este sentido, como veremos, é realizar uma política de privatização digital da educação, marcada pelo binômio "inovação" e "transformação digital", o que se dá sobretudo a partir da implementação do ensino híbrido.

"Inovação" e "transformação digital": os pilares práticos e ideológicos da privatização digital da educação

Se as repercussões da pandemia de Covid-19, com a retomada pelo ensino híbrido e o uso de tecnologias, foram um gatilho da nova política educacional, pode-se ver nos discursos e nas ações ditas "inovadoras" na educação, marcadas pela "transformação digital", os reais motores do que entendemos como uma reforma estrutural e ideológica do sistema de ensino de SJC. Por um lado, essa combinação serve como uma *modernização* de toda a rede educacional, de sua infraestrutura física às suas práticas pedagógicas, de modo a supostamente responder aos desafios enfrentados pela educação na pandemia. Por outro, ela indica um *horizonte* para a educação municipal e para a própria concepção de cidade que se pretende estabelecer, funcionando como um tipo de "imaginário sociotécnico" (Saura *et al*, 2024) local para adaptar a educação e o território ao que se entende como futuro.

Para introduzir, podemos afirmar que tais marcadores são constantes em todo o intervalo de análise e aparecem também separadamente, nos mais diversos contextos de discurso e ação. De qualquer modo, avalia-se que o *slogan* da inovação educacional serve à

construção de um *senso comum* em que os investimentos em educação poderiam sanar todas as questões sociais. E essa construção ideológica, não à toa, passa necessariamente pela ênfase na "relação com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e como essas tecnologias estão associadas a mudanças nas formas de ensinar e aprender" (Michels & Garcia, 2024, p. 156). Diante disso, a correlação entre unidades de registro de "inovação educacional" e de "transformação digital" demonstra como *esta* dinâmica serve, *materialmente*, de suporte e veículo para o discurso *daquela*, o que se dá particularmente a partir da promulgação do Programa Educação 5.0.

Para listar apenas alguns dos objetivos deste projeto, temos: "consolidar a transformação digital na Rede de Ensino Municipal", "proporcionar acesso às novas tecnologias da informação e comunicação" e "implantar novos modelos de educação, por meio dos quais o aluno ocupa o centro do processo de ensino e aprendizagem, tais como as metodologias ativas, o ensino híbrido, o intercâmbio educacional por meios digitais […]" (Lei nº 10.292, 2021, p. 1). Além do rol de intenções políticas, a lei criou o chamado Centro de Inovação e Tecnologias Educacionais (CITE) e oficializou a possibilidade de "convênios, parcerias e acordos de cooperação técnica com instituições públicas e privadas e contratação de serviços especializados para a execução do programa" (Lei nº 10.292, 2021, p. 2).

O primeiro ponto de atenção é o uso do termo ultra-atualizado de modelo educacional decorrente de revolução industrial. Segundo Mello *et al* (2022), em obra distribuída pela Prefeitura aos professores, a Educação 5.0 seria uma continuidade da sua versão 4.0 – marcada pelo uso de tecnologias digitais, Inteligência Artificial (IA), redes sociais e metodologias ativas –, mas apresentada como sua evolução, com ênfase no ensino por competências e vinculada a uma "Web 5.0" emotiva e sensorial, voltada à interação entre computadores e seres humanos (Mello et al., 2022, p. 5). Em um paralelo quase que direto, cabe avaliar se a Educação 5.0 não seria, tal qual a proposta industrial, uma tentativa de atenuar "os excessos bárbaros desse percurso [da Indústria 4.0] de exploração automatizada voltando-se ao reconhecimento da cooperação humana e do meio ambiente na direção de uma espécie de 'estado de bem-estar digital'" (Faustino & Lippold, 2023, p. 23, inclusão adicionada).

Em outro tópico exploraremos a relação entre a questão das tecnologias e a ênfase nas competências socioemocionais. Por ora, apontamos que esse suposto foco da política nas pessoas e no bem-estar se vincula à necessidade de aparentar preocupação também com as pessoas na pandemia em si. Na primeira revista, o preceito "proteger, acolher e cuidar" do

programa de retomada das aulas presenciais se sustenta na narrativa de que a rede "atuou com criatividade e inovação […], investindo na modernização e reforma de prédios […] e disponibilizando novas ferramentas tecnológicas" (São José dos Campos, 2022a, p. 5).

É notório como, justo em um momento de retorno às aulas presenciais, depois de um ano de ensino remoto, tenha se formulado um programa para inserção das tecnologias digitais na educação escolar. Trata-se, aqui, da expressão local da tendência global desta passagem do remoto para o híbrido que caracterizou aquela conjuntura educacional, em que o pensamento hegemônico buscou converter a tecnologia em "necessidade permanente" para a educação e a figura do ensino híbrido, após o ensino remoto, em "regra a ser seguida", ou "projeto para a educação nacional" (Minto & Galzerano, 2021, p. 50).

Ainda que já tenham existido outras medidas voltadas para o uso de tecnologias na rede municipal de SJC (Ribeiro, 2023), o Programa Educação 5.0 significa um salto neste tipo de política, compilando ações prévias e futuras e direcionando a aquisição e a *integração* das tecnologias digitais do ponto de vista pedagógico e da gestão educacional. De qualquer modo, a materialidade importa, o que neste caso significa tanto o *hardware* quanto o *software*. Em 2021, tal política envolveu a disponibilização de 4.500 *chromebooks* para professores e 39.000 contas GWE, para alunos e professores, o que é exibido como "o maior caso de licenças Google no Brasil" (São José dos Campos, 2022a, p. 28). Além disso, também houve a distribuição de até 10.000 chips de acesso à Internet, visando garantir que os estudantes acessassem as atividades não-presenciais com a mediação tecnológica.

Curiosamente, em 2020, em que não houve nenhuma forma de atividade presencial, não foi realizada esta ação importante, ainda que pontual, para atenuar as contradições de acesso às tecnologias. Isso porque, neste programa, a tecnologia não é mais apenas um recurso, mas parte do próprio trabalho educativo, isto é, o governo defende que tal política implementa "um novo modelo educacional, em que a escola passa a contar com ferramentas tecnológicas para aprimorar o ensino" (São José dos Campos, 2023, p. 21). Nesse quadro, o ensino híbrido, tanto como forma de retorno gradual quanto como proposta pedagógica em si, impulsiona as menções às tecnologias digitais no primeiro ano do período, que depois diminuem, mas se monstram enraizadas nas estruturas físicas, programas e práticas da rede de ensino.

A título de exemplo, apenas na primeira publicação encontramos referência à "parceria" da Prefeitura com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e o

Instituto General Motors[4], visando a "transformação digital da Rede de Ensino Municipal por meio de assessoria técnica e compartilhamento de ferramentas gratuitas, metodologias e conteúdo (São José dos Campos, 2022a, p. 27). Importa realçar que o CIEB unifica diferentes fundações e braços sociais de empresas sob o lema da inovação educacional, o que visa ocultar, neste caso, o *fetiche* nas tecnologias digitais e a perspectiva *tecnossolucionista* para os problemas da educação básica (Duarte & Lamosa, 2025). Considerando a ausência de citações posteriores, mas a permanência de várias políticas de "inovação" e digitalização, é válido pressupor se não houve mesmo a consolidação da visão geral desta entidade na gestão do sistema de ensino.

Seguindo a tendência de apostar em recursos tecnológicos privados, defendida pelo CIEB e sacramentada na legislação local, pode-se verificar a constância das propagandas da chamada Plei (Plataforma de Educação Integral), que foi apresentada em 2021 no âmbito da Lei nº 10.375 (2021b). Esta *edtech* permite que os alunos realizem atividades digitais gamificadas, na escola ou no contraturno, cujos dados são computados por IA para propiciar a personalização do ensino. Segundo a SEC, com este programa, "Aprender de forma divertida com tecnologia já se tornou realidade na rede municipal" (São José dos Campos, 2024, p. 46). A plataforma foi elaborada por uma *startup* educacional chamada Jovens Gênios[5], em cujo *site* a "parceria" com a rede de SJC é exibida como um caso de sucesso da confiança de governos em seu produto (ver Jovens Genios, 2023).

É justamente neste contexto da educação em tempo integral[6] que podemos comprovar como o ensino híbrido, sintetizando a inovação na resposta à pandemia e a centralidade das tecnologias digitais, acaba por *preencher* todo o sistema de ensino, com vários aspectos práticos e simbólicos do uso de plataformas e formações *on-line*. Em 2021, o CITE era uma equipe de professores que preparavam os conteúdos digitais para os alunos em revezamento presencial/remoto. Mas, a partir do fim daquele ano, as aulas presenciais voltam a ser

[4] Pode ser uma suposição exagerada, mas vale apontar que esta "parceria" se dá com o braço social de uma grande corporação com peso local, dado que a General Motors possui uma de suas plantas automotivas em SJC, onde emprega mais de 3 mil trabalhadores. Se retomamos a concepção da educação como formação da força de trabalho, a correlação pode apontar interesses muito concretos neste acordo entre poder público e setor privado.

[5] Esta jovem empresa, especializada em soluções tecnológicas para lidar com déficits de aprendizagem, é financiada principalmente pela Faber-Castell, além da Editora Edebê, Fundação Bradesco, Fundação Lemann e Governo de São Paulo.

[6] Cabe mencionar que o Programa de Educação Integral também envolve atividades presenciais no contraturno, como o Programa Escola Ativa (focado em atividades esportivas) e as oficinas voltadas para arte, cultura e tecnologia. O primeiro data de 2017, mas é executado desde 2022 pela organização privada Instituto Esportivo do Vale do Paraíba (IEVP), que aparentemente tem esse serviço como exclusivo. Já as oficinas são oferecidas também desde 2022 pela Fundação Cultural Cassiano Ricardo (FCCR), uma autarquia da Prefeitura.

obrigatórias e a equipe passa a atuar em outros projetos, como o PreparaSJC – um cursinho *on-line* para quem deseja prestar processos seletivos de escolas de Ensino Médio (com destaque para o Colégio Embraer) – e os seus desdobramentos, todos remotos, como curso de idiomas e estudos para olimpíadas de conhecimento (São José dos Campos, 2022a, 2023).

Com o tempo, a propaganda da Educação 5.0 passa a consistir sobretudo nas fotos das reformas e "certificações" de escolas 5.0, cujos principais atributos são as salas Google e *maker*. Isto quer dizer, há também uma base estrutural e material do que se alardeia como "inovação" e "transformação digital" da educação básica. O fato é que, em todos os anos do período, o que a SEC visa apresentar e gradativamente *estabelecer* é que sua política "consolida a transformação digital na rede de ensino e o desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais dos estudantes", propiciando a "formação de cidadãos íntegros e preparados para colaborar com a São José dos Campos de hoje e de amanhã" (São José dos Campos, 2024, p. 4). Esta é a ideia-força, incansavelmente repetida na prática e na consciência, que aponta os objetivos da política educacional para a formação dos estudantes e para a cidade.

Formando estudantes para o futuro: desenvolvimento de competências socioemocionais e educação empreendedora

Recuperando o apontamento de Lima (2025) sobre transformação digital da educação, pode-se observar que a principal dimensão que encontramos é a da *digitalização da educação*, com a incorporação sistemática de dispositivos e plataformas na gestão e na prática de ensino, sem se explicitar necessariamente a *educação para o digital* como projeto educativo. Ao se analisar a oração que sintetiza a política educacional de SJC, pode-se dizer que a "transformação digital" seria um *meio* para o "desenvolvimento de competências socioemocionais", que é enfim o objetivo explicitamente colocado para a formação escolar. Neste tópico, discutimos a conexão entre dois marcadores: a educação empreendedora e as competências socioemocionais. Embora essas categorias nem sempre apareçam juntas nos documentos, a literatura educacional aponta para a convergência entre ambas. No caso em tela, revela-se novamente uma articulação entre políticas prévias e ações aprofundadas no pós-pandemia, visando consolidar um projeto de formação de pessoas "resilientes" e "autônomas", adequadas ao padrão atual de relações de produção.

Como pode-se rastrear a partir de investigações sobre a história e a educação escolar de SJC (Machado, 2019; Ribeiro, 2023), o Programa de Educação Empreendedora é parte

fundamental da trajetória da rede municipal, sendo bem anterior à pandemia[7] e contando com seu próprio espaço institucional, o Centro de Educação Empreendedora (Cedemp); de qualquer modo, tal política recebe vários destaques no período analisado. Já a noção de competências socioemocionais, além de sua menção explícita no discurso político e nas paredes das escolas, foi identificada também em contextos como o já citado PreparaSJC, quando se aborda a visão dos estudantes "como protagonistas de suas próprias histórias" (São José dos Campos, 2022a, p. 31), ou no cuidado com "alterações emocionais e comportamentais" dos alunos, na medida de atendimento psicológico nas escolas (São José dos Campos, 2023, p. 44).

Nesses exemplos, pode-se identificar diferentes sentidos pelos quais a "pedagogia" das competências socioemocionais é geralmente mobilizada. De acordo com Magalhães (2022), esta perspectiva nasce do idéario educacional de organismos internacionais pós-crise de 2008, que propõem a formação de sujeitos "resilientes" e resignados com um cenário de múltiplas dificuldades e incertezas e engajados com a "gestão de si", o autocontrole de suas emoções e performance. Ademais, tal proposta se relaciona também com as mudanças técnicas do mundo do trabalho, em que o uso de IA, da "internet das coisas", entre outras aplicações passam a dispensar as competências operacionais e cognitivas dos trabalhadores.

Um registro emblemático da discussão que queremos fazer se encontra na primeira revista da SEC, no tópico sobre as ações do Cedemp, em que a "Educação 5.0" é apresentada como promotora de "habilidades e competências socioemocionais com os projetos de Empreendedorismo (São José dos Campos, 2022a, p. 47). Naquele ano, houve a produção de videoaulas e exibição de programas televisivos sobre "histórias inspiradoras" e a realização virtual do "Empreende", principal evento da iniciativa. Isto quer dizer, a tecnologia esteve a serviço, no caráter híbrido do trabalho pedagógico, da difusão da educação empreendedora e do desenvolvimento de competências socioemocionais.

A partir da análise de organismos internacionais e organizações privadas, Duarte e Lamosa (2024) argumentam que há uma profunda conexão entre o discurso da inovação, a defesa do uso de tecnologias e a formação de competências socioemocionais, refletindo o ponto de vista do empresariado. Com dois elos principais – o "uso das tecnologias como

[7] Este programa foi constituído ainda nos primeiros anos do governo de Emanuel Fernandes (1997-2004), do PSDB, tendo sido descontinuado apenas no mandato de Carlinhos Almeida (2013-2016), do Partido dos Trabalhadores – PT (Ribeiro, 2023). Por isso, nota-se a afirmação de que "a Prefeitura mantém, desde 2017, programas de empreendedorismo para alunos com idades entre 4 e 14 anos" (São José dos Campos, 2022a, p. 47).

indutoras de competências socioemocionais" e o entendimento destas "como indutoras de inovação" (Duarte & Lamosa, 2024, p. 14) –, esta concepção acarreta na *conformação coercitiva* dos futuros trabalhadores, moldando-os para um horizonte dramático de desemprego e exclusão social, mas a partir da *persuasão* agregada pelos termos da "inovação" e das tecnologias.

A combinação típica de coerção/consenso é efetuada pelo "Estado educador" local também pela aplicação da pedagogia empreendedora de Fernando Dolabela, uma proposta não tão nova, mas extremamente conectada com o ideário educacional dominante. Seguindo à risca tal perspectiva, que visa formar o ciclo "do sonho à realização", a SEC sempre destina atenção à chamada "pedagogia dos sonhos" na Educação Infantil, nas quais as crianças "definem um sonho coletivo e aprendem a tirar as ideias do papel" (São José dos Campos, 2024, p. 30).

Para a visão hegemônica, essa forma de *subjetivação* precisa começar em idade tão tenra porque se trata da constituição de um *modo de vida* adequado à razão neoliberal (Amorim *et al*, 2021), cujo alvo é a formação de indivíduos "empresários de si", que trabalham sua própria subjetividade de acordo com as características do mercado capitalista. Ou seja, mesmo quando não se trata explicitamente de incutir ideias e valores mercantis na cabeça das crianças, o que se busca é uma forma de ser coerente com a lógica atual de precariedade e flexibilidade.

Além da atuação com os sonhos das crianças, encontramos no Ensino Fundamental uma longa "parceria" com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), que pode ser encarado como um aparelho privado de hegemonia atuante nesse tema (Duque, 2018). A principal iniciativa, chamada Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), envolve projetos interdisciplinares e disciplinas oficiais no currículo municipal[8] e passou, aliás, por uma ampliação e agora abrange *todos* os 46 mil alunos desta etapa. Tal fato rendeu até mesmo um prêmio do Sebrae para a cidade, reconhecendo uma suposta "São José + Empreendedora" (São José dos Campos, 2024, p. 26).

É claro que isso não se trata de um raio em céu azul. O discurso da cultura empreendedora, bem como da "pedagogia" das competências socioemocionais, se consolidam conforme a ascensão do programa neoliberal e se disseminam em vários outros casos. Como mostram pesquisas similares em redes municipais, se aliam também à força material e

[8] Nos anos finais desta etapa educacional, os estudantes possuem uma disciplina voltada para conteúdos sobre educação financeira, consumo consciente, empreendedorismo social e ideias inovadoras.

ideológica da privatização, da "inovação" e das tecnologias digitais (Paranhos & Bentolila, 2021; Peroni & Lima, 2025).

Mas é necessário esclarecer raízes mais profundas no nosso caso: a história de SJC é permeada pela tentativa de diferentes governanças construírem "vocações" da cidade, ou seja, a produção de um "capital simbólico coletivo", "a fim de obter vantagens econômicas" para o território e para seu comando político (Machado, 2019, p. 109). Após a fase de cidade sanatorial na primeira metade do século XX, temos a construção da cidade industrial, tecnológica e aeroespacial. Já na conjuntura de crise econômica e reestruturação produtiva das décadas de 80 e 90, políticos locais e entidades empresariais passam a defender a noção de cidade com "vocação empreendedora", com a evocação de valores para um novo projeto de cidade, valorizando mais a competição e a autoiniciativa de seus trabalhadores (Machado, 2019).

Algo que se destaca neste discurso originário é a necessidade de se considerar o suposto "espírito empreendedor da comunidade joseense" para enfrentar a "deterioração" da cidade (Machado, 2019, p. 138). Em um projeto do Programa de Educação Integral, esta ideologia sobre o joseense é reforçada, com apresentações artísticas de alunos sobre a "trajetória de empreendedores e trabalhadores do município, resgatando a história e o orgulho de viver em São José dos Campos" (São José dos Campos, 2024, p. 41).

Em uma crise ainda mais aguda no mundo produtivo e nas relações sociais como foi a pandemia, pode-se presumir a realização de um esforço da governança local em elaborar uma nova concepção de cidade. Desta feita, a *educação*, apoiada pela "transformação digital" para desenvolver "competências socioemocionais", para além da já trabalhada "cultura empreendedora", seria um atributo central daquilo que a diferiria de outras e traria vantagens econômicas para o território, dado que o processo educativo trata justamente da produção de uma mercadoria especial do sistema capitalista: a força produtiva humana.

Um novo imaginário de município: da Cidade da Educação à Cidade Educadora

Neste último tópico, buscamos complementar a discussão anterior, demonstrando-se, em especial, o modo pelo qual a SEC transiciona seu discurso de construir uma "Cidade da Educação" para o reconhecimento de que ela proporcionaria uma "Cidade Educadora". Esta menção explícita não aparece nenhuma vez em 2021, mas é o registro dominante na última revista. Por sua vez, aquela expressão aparece no início do período como a promessa política

da administração. Não se trata de mera mudança de adjetivação, no entanto também não estamos abstraindo o discurso de suas condições materiais e dos objetivos políticos conectados ao pensamento da classe dominante (Evangelista & Shiroma, 2019). Pelo contrário, pretende-se explorar a hipótese citada no item prévio, relacionando o contexto material e ideológico mais amplo com a possível "vocação" da cidade.

Pela categoria "Cidade da Educação", abrangemos as referências aos planos e metas do plano de governo, como os programas já citados e descritos anteriormente, bem como as previsões e informes de investimentos institucionais, financeiros e físico-materiais na rede de ensino. Neste ponto em específico, temos como destaque a entrega, em 2022, da nova sede da SEC, um complexo literalmente chamado Cidade da Educação. Seguindo a linha do neoliberalismo *real*, em que o Estado age como indutor direto do capital privado, o espaço abriga, além da secretaria em si, o "Hub de Inovação", que existiria "para selecionar e apoiar soluções educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino com criatividade, tecnologia e parcerias", atualmente com cinco empresas atuantes (São José dos Campos, 2024, p. 17).

Já a categoria "Cidade Educadora", embora tenha a ver com a SEC exaltar os dados e relatos de aprovações em sua própria política em todo o período, aparece em maior quantidade, clareza e força nos dois últimos anos, em que a gestão passa a ostentar o selo da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)[9] e, a partir disso, compilar diversos reconhecimentos e prêmios simbólicos e politicamente instrumentalizados: o já citado Sebrae Prefeitura Empreendedora; o "melhor Ideb entre cidades paulistas do mesmo porte", a "5ª melhor educação do país no Ioeb" (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira[10]); e o destaque em alfabetização pelo governo estadual (São José dos Campos, 2024, p. 3).

Essas menções podem ser interpretadas como uma construção político-ideológica, no sentido de uma narrativa auto proclamatória, movida pelo governo para cimentar a presumida nova "vocação educadora" de São José dos Campos. A avaliação crítica dos investimentos materiais e dos reconhecimentos simbólicos não implica em negá-los da realidade. O que se busca aqui é articular os discursos contidos em tais ações e suas propagandas às exigências

[9] De forma sumária, a AICE pode ser caracterizada como um organismo internacional, que é mantido pelos próprios municípios certificados, os quais, em tese, se alinham a determinados princípios. Estes, por sua vez, derivam de documentos diversos, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Agenda 2030 sobre Desenvolvimento Sustentável (2015) (ver Associação Internacional de Cidades Educadoras, n.d.).

[10] Este índice alternativo, que mapeia dados da educação em geral (pública e privada) de uma cidade, para além das avaliações externas, é uma iniciativa da organização Roda Educativa. Esta conta com uma diretoria advinda da área acadêmica educacional e é financiada por empresas, educacionais ou não, e fundações sociais privadas, como Suzano, Eletrobras, Fundação Vale, Itaú Social, FTD Educação, Moderna, entre outras.

das relações econômicas e superestruturais a que a Prefeitura responde, propositadamente ou não.

Assim, é relevante apontar os nexos deste projeto educativo para além do município e para além da própria educação. A pandemia catalisou o salto na digitalização da educação porque foi, também, o impulso para a formulação de orientações globais, nacionais e mercantis para a aceleração da transformação digital, com rebatimentos para as políticas educacionais, que se propõem sempre por meio de "parcerias" com o setor tecnológico privado. Tais orientações se definem como "imaginários sociotécnicos", que seriam materializações discursivas com vistas a exercer poder político e ideológico na organização do futuro das políticas e sistemas educacionais (Saura *et al*, 2024).

Ao mobilizar este conceito, voltado para as formas ideológicas por trás das novas reformas privatizantes da educação, estamos situando o imaginário local de "Cidade Educadora" como elo subsidiário e subordinado ao complexo ideológico estruturado por organismos internacionais, governos nacionais e corporações privadas como as Big Tech e as *edtech*. Esta consideração é importante para atenuar o que poderia parecer uma "originalidade" de nosso objeto específico. Estamos tratando do imaginário de futuro da educação de uma cidade relevante, mas que não deixa de ser um ente "menor" na estrutura federativa de um país que está fora dos circuitos centrais de produção e acumulação de capital.

Nesse sentido, algo que se diferencia dos imaginários sociotécnicos sobre transformação digital da educação, mesmo em sua versão brasileira, é a falta de centralidade da formação *para* o mundo digital, pautado por uma nova reestruturação produtiva (Indústria 4.0) e suas demandas. Como dito, em SJC, a "transformação digital" está integrada ao "desenvolvimento de competências socioemocionais", o que não deixa de ser um projeto, mas relativo. Até porque o selo de "Cidade Educadora" é sempre exibido junto à propaganda genérica de SJC ter se tornado uma Cidade Inteligente, Resiliente e Sustentável[11], ou seja, uma marca dentro do que seria de fato o diferencial político-econômico do município.

Considerando um passado de muita centralidade da indústria e da tecnologia, com reflexos para a educação (Machado, 2019; Ribeiro, 2023), esta "vocação" marcada pela "inteligência" e pela "resiliência" pode ser vista como uma forma de se atualizar a reorganização produtiva do espaço urbano conforme os ditames do capital tecnológico, em

[11] Conforme a reportagem de Almeida (2023), a primeira certificação da cidade nas normas padronizadas nacional- e internacionalmente se deu em março de 2022.

uma nova etapa de *fabricalização da cidade* (Ferrari, 2008). Se a reestruturação produtiva que engendrou a "cidade empreendedora" já demandava trabalhadores flexíveis para um território que absorve o enxugamento das fábricas, agora com as plataformas digitais subordinando o trabalho precário, deve-se ter também um salto na formação deste trabalhador "*just in time*", sempre disponível pela cidade para servir à produção e circulação do capital.

Em todo o caso, tanto os investimentos quantos os reconhecimentos buscam realçar a educação do município, parte essencial da produção da mercadoria-força de trabalho, para esta readequação do território, conectado ao futuro pela formação de estudantes "empreendedores", com "competências socioemocionais", constituídas por meio de práticas "inovadoras" e uso de tecnologias digitais.

Considerações finais

A síntese a que chegamos abre desdobramentos relevantes para investigações futuras. O Programa de Educação Integral de SJC, que aprofunda dinâmicas (analógicas e digitais) de privatização, é um caso interessante para o debate sobre políticas de ensino em tempo integral. Também cabe analisar o contraste, não abordado neste artigo, entre a terceirização de vagas na Educação Infantil e a municipalização do Ensino Fundamental. Por fim, ainda merece ser observado como essa política que combina a ideologia da "inovação" e a privatização digital são apropriadas, tensionadas ou confrontadas no cotidiano do trabalho docente.

De qualquer modo, para concluir, apontamos três ideias extraídas da discussão efetuada nos tópicos anteriores. A primeira é que a localização da pandemia como contexto da política tem a ver não só com as pressões pelo ensino híbrido enquanto retorno gradual das aulas presenciais, mas por ter sido a circunstância em que as forças dominantes e seus respectivos discursos convergiram para uma determinada proposta em relação à educação (Lamosa, 2020). Proposta esta que necessariamente se pautava pela abertura da educação pública para recursos tecnológicos privados, cujo caráter tecnossolucionista se oculta pela apologia da "inovação educacional". Assim, entende-se que dizer que a pandemia foi o salto deste processo de privatização digital da educação não é mera retórica dos estudos educacionais.

A segunda ideia tem a ver com a importância de se investigar exemplos de articulação e enraizamento entre global e local nestas políticas de digitalização. Em SJC, pudemos rastrear desde os produtos da gigante Google até de uma jovem *startup* educacional

especializada em IA, passando pela atuação de aparelhos privados de hegemonia ligados ao empresariado brasileiro. Mais do que a mera implantação prática, cujas repercussões para a educação escolar ainda estão em curso, denota-se como um governo municipal se apoia nestas orientações e recursos privados para sustentar seu domínio político hegemônico, que se reveste de caráter incontestável uma vez que propiciou investimentos "inovadores" em educação básica, após um momento tão crítico para esta como foi a pandemia.

Por fim, seguindo a avaliação de Lima (2025, p. 153) de que "a tecnologia é convertida em ferramenta para o avanço do capital sobre a educação", entendemos que este influxo de tecnologias, além de envolverem o aporte de finanças públicas para o setor privado, obedecem a um projeto de formação escolar adunado à lógica e às demandas deste mesmo setor. Isto quer dizer, a privatização educacional é, sobretudo, a definição privada dos fins da educação escolar. Assim, buscamos evidenciar como a implementação desta perspectiva se dá pelo "Estado educador" local, que se utiliza da sua força política, mas principalmente da persuasão da sociedade, com base em imaginários mais amplos que o próprio município, para adequar a sua população "a um determinado nível" que "corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas" (Gramsci, 2022, p. 285).

No caso em tela, pela via da privatização digital pós-pandemia, a política educacional imaginou e vem almejando construir um futuro para a educação e para o território de São José dos Campos em que as crises permanentes do sistema capitalista, cada vez mais digitalizado, sejam enfrentadas por sujeitos socialmente empreendedores e emocionalmente ajustados.

Referências

Adrião, T. (2018). Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, 18(1), 8-28.

Adrião, T.; Garcia, T.; Borghi, R.; Arelaro, L. (2012). As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? Educação & Sociedade, Campinas, 33(119), 533-549.

Almeida, R. (2023, 24 de outubro). São José recebe segundo certificado de "Cidade Inteligente" e presidente da ABNT revela planos. Spriomais. <https://spriomais.com.br/2023/10/24/sao-jose-recebe-segundo-certificado-de-cidade-inteligente-e-presidente-da-abnt-revela-planos/>

Amorim, H.; Moda, F.; Mevis, C. (2021). Empreendedorismo: uma forma de americanismo contemporâneo? Caderno CRH, Salvador, 34 (e021018), 1-16.

Associação Internacional de Cidades Educadoras. (n.d.). Carta das Cidades Educadoras | Associação Internacional de Cidades Educadoras. <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

Aulas presenciais: 72% defendem retorno quando houver vacina, diz Ibope. (2020). Gazeta do Povo. <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/aulas-presenciais-vacina-ibope/>

Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Cêa, G. S. S. (2021). Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, 13(1), 30-47.

Cilindro, T. P. (2020). Google for Education: implantação do projeto EscoLab no município de Salvador/BA. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Dória manda recado a Felício Ramuth antes de encerrar coletiva. (2020, 23 de abril). Portal Meon. <https://www.meon.com.br/noticias/vale-do-paraiba-regiao/doria-manda-recado-a-felicio-ramuth-antes-de-encerrar-coletiva>

Duarte, P. F.; Lamosa, R. A. C. (2024). Acumulação flexível, competências socioemocionais e inovação. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, 9(14), 1-19.

Duarte, P. F.; Lamosa, R. A. C. (2025). El capitalismo en su era digital y la digitalización de la educación: el Centro Brasileño de Innovación (CIEB). Temps d'Educació, Barcelona, 68, 47-63.

Duque, F. S. (2018). O estudo do Sebrae enquanto difusor junto a noção de educação empreendedora. In: Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: História e Parcerias. <https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529703669_ARQUIVO_ANPUH-FELIPEDUQUE.pdf>

Evangelista, O.; Shiroma, E. O. (2019). Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: Cêa, G.; Rummert, S. M.; Gonçalves, L. (Orgs.) Trabalho e educação: interlocuções marxistas (Pp. 83-120). Rio Grande: Ed. FURG.

Faustino, D.; Lippold, W. (2023). Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana. 1. ed. São Paulo: Boitempo.

Ferrari, T. (2008). Fabricalização da cidade e ideologia da circulação. 2. ed. São Paulo: Coletivo Editorial.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Gramsci, A. (2022). Cadernos do cárcere. Vol. 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2007). Cadernos do cárcere. Vol. 4: Temas de cultura, Ação católica, Americanismo e fordismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). São José dos Campos (SP) | Cidades e Estados. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-jose-dos-campos.html>

Jacomini, M. A. (2022). Antonio Gramsci e a pesquisa educacional. 1. ed. São Paulo: Alameda.

Jovens Genios. (2023). Governo | Jovens Genios. <https://www.jovensgenios.com/governo-1>

Lamosa, R. (2020). As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o Todos Pela Educação e a ideologia Escola Sem Partido. In: Lamosa, R. (Org.). Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada (Pp. 11-22). Parnaíba: Terra sem Amos.

Lei nº 10.292, de 9 de abril de 2021. (2021a). Cria e institui o Programa Educação 5.0 nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos e o Centro de Inovação e Tecnologias Educacionais. São José dos Campos: Boletim do Município.

Lei nº 10.375, de 24 de setembro de 2021. (2021b). Institui a Política Municipal de Educação Integral da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos e dá outras providências. São José dos Campos: Boletim do Município.

Lima, P. V. (2025). Transformação Digital da Educação no Brasil: políticas educacionais e relações entre o público e o privado na era digital do capitalismo. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Machado, P. H. F. (2019). São José dos Campos e das vocações: uma análise do ideário empreendedor como projeto de competitividade urbana a partir da década de 1990. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Magalhães, R. M. C. (2022). Competências socioemocionais: uma nova pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Maldonado, L. R. S.; Jacomini, M. A. (2025). Da secretaria escolar digital ao business intelligence total: plataformização na rede estadual paulista. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ., 41(e140507), 1-24.

Maia, D. L.; Barreto, M. C. (2012): Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. Educação, Formação & Tecnologias, 5(1), 47-61.

Mello, C. M.; Neto, J. R. M. A.; Petrillo, R. P. (2022). Educação 5.0: educação para o futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Mendes, M. G. (2024). A plataformização nas políticas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Michels, M. H.; Garcia, R. M. C. (2024). Inovação educacional – análise do discurso político de organismos internacionais com foco na diversidade. Cadernos Cedes, Campinas, 44(123), 153-166.

Minto, L. W.; Galzerano, L. S. (2021). Educação e(m) pandemia: atividade essencial, finalidade supérflua? Org & Demo, Marília, 22(2), 39-58.

Motta, V. C.; Andrade, M. C. P. (2020). O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. Educação & Sociedade, Campinas, 41, e224423, 1-13.

Paranhos, M.; Bentolila, B. (2021). Empreendedorismo e privatização da escola pública no município de Nova Iguaçu-RJ: a política educacional no contexto da pandemia. Org & Demo, Marília, 22(2), 181-206.

Peroni, V. M. V. (2010). As redefinições da relação público/privado e implicações para a democratização da educação. Inter-Ação, Goiânia, 35(1), 1-17.

Peroni, V. M. V. (2021). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Revista Políticas Educativas, Florianópolis, 15(2), 18-31.

Peroni, V. M. V.; Lima, P. V. (2025). Novos imaginários de futuro para Porto Alegre: inovação, empreendedorismo e privatização da educação. Cadernos Cedes, Campinas, 45, e293983, 1-10.

Pires, D. O.; Lima, F. B. T. (2022). A atuação dos aparelhos privados de hegemonia mercantis na política educacional brasileira. In: Domiciano, C. A.; Pires, D. de O.; Palu, J.; Arbigaus, J. de S. (Orgs.). Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores (Pp. 17-35). Itapiranga: Schreiben.

Professores fazem ato por trabalho remoto em São José. (2021, 24 de março). Sampi, OVale. <https://sampi.net.br/ovale/noticias/627315/ovale/2021/03/professores-fazem-ato-por-trabalho-remoto-em-s-o-jose#google_vignette>

Pronko, M. (2020). Educação pública em tempos de pandemia. In: Silva, L. B.; Dantas, A. V. (Orgs.). Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral (Pp. 113-129). Rio de Janeiro: EPSJV.

Ribeiro, M. N. F. (2023). Para onde conduz a educação escolar em São José dos Campos – SP? Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

Sakata, K. L. S.; Lima, M. F. (2020). As parcerias público-privadas: reflexões sobre o conceito de hegemonia no contexto das políticas educacionais municipais. Roteiro, Joaçaba, 45, e21332, 1-24.

São José dos Campos determina retorno das aulas presenciais somente em 2021 na rede municipal. (2020, 04 de setembro). Portal spriomais. <https://spriomais.com.br/2020/09/04/sao-jose-dos-campos-determina-retorno-das-aulas-presenciais-na-rede-municipal-somente-em-2021/>

São José dos Campos. (2022a). Secretaria de Educação e Cidadania. Educação: Um salto para o futuro! Secretaria de Educação e Cidadania.

São José dos Campos (2022b). Secretaria de Educação e Cidadania. Educação: Um salto para o futuro! 2a. Ed. Secretaria de Educação e Cidadania.

São José dos Campos (2023). Secretaria de Educação e Cidadania. Educação: Um salto para o futuro! 3a. Ed. Secretaria de Educação e Cidadania.

São José dos Campos (2024). Secretaria de Educação e Cidadania. Educação: Um salto para o futuro! 4a. Ed. Secretaria de Educação e Cidadania.

Saura, G.; Cancela, E.; Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado, 27(1), 11-37.

Saura, G.; Lima, P.; Arguelho, M. (2024). Imaginarios sociotécnicos en educación: Inteligencia Artifical y transformación digital. Journal of Supranational Policies of Education, 20, 11-30.

Submetido em março de 2026
Aprovado em agosto de 2026

Informações autorais

Lucas Monteiro Pereira:
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3494-3042
E-mail: lucasmontp@gmail.com

Márcia Aparecida Jacomini:
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2936-3174
E-mail: jacominimarcia@gmail.com

Políticas Educativas
PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

PODE A GESTÃO DEMOCRÁTICA SER EFICIENTE?

Raquel Fontes Borghi
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Brasil)

RESUMO
Este artigo constitui um ensaio teórico de natureza crítico-reflexiva, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. O estudo parte da questão orientadora — pode a gestão democrática ser eficiente? — e organiza sua argumentação a partir da análise de produções acadêmicas do campo da política e administração educacional. O ensaio analisa criticamente o avanço do gerencialismo na educação pública brasileira e defende a gestão democrática como a única forma de gestão com potencial para efetivar o princípio constitucional da eficiência da administração pública. Parte da compreensão de que a gestão democrática constitui um processo permanente de construção coletiva e um elemento constitutivo da educação pública concebida como direito social e projeto democrático de formação humana. O texto reconstrói o percurso histórico de difusão da Nova Gestão Pública (NGP) no Brasil, evidenciando como o discurso da ineficiência estatal legitimou a incorporação de mecanismos gerenciais à administração educacional. Nesse contexto, avaliações em larga escala, metas de desempenho, responsabilização, monitoramento e a ampliação da participação de atores privados passam a reorganizar a gestão escolar segundo princípios de competitividade, produtividade e controle de resultados. Com base em estudos nacionais e internacionais, a autora demonstra que, após mais de duas décadas de expansão dessas estratégias, não existem evidências consistentes de que a introdução da lógica gerencial e das chamadas soluções educacionais privadas tenha produzido melhorias significativas na qualidade da educação pública ou no desempenho dos estudantes em avaliações externas, o que fragiliza o discurso da suposta eficiência privada. Como contraponto, o artigo adota uma concepção pluridimensional de eficiência, fundamentada em Modesto (2007), segundo a qual esse princípio articula duas dimensões indissociáveis: a racionalidade no uso dos recursos públicos e a efetividade dos fins coletivamente definidos. Conclui-se que somente a gestão democrática reúne condições de atender simultaneamente a essas duas dimensões, pois a participação, a escuta e a deliberação coletiva permitem identificar demandas sociais, orientar de forma mais assertiva a utilização dos recursos públicos e fortalecer a escola como espaço de educação pela e para a democracia. Em última instância, defende-se que a eficiência da educação pública não pode ser dissociada da definição coletiva de seus fins e, portanto, somente a gestão democrática pode atender a este princípio constitucional.

Palavras-chave: gestão democrática; privatização; eficiência; gerencialismo.

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

CAN DEMOCRATIC MANAGEMENT BE EFFICIENT?

ABSTRACT
This article is a theoretical essay of a critical-reflective nature, developed through bibliographic research. The study starts from the guiding question — can democratic management be efficient? — and organizes its argument through the analysis of academic scholarship in the field of educational policy and administration. The essay critically analyzes the advance of managerialism in Brazilian public education and defends democratic management as the only form of governance with the potential to fulfill the constitutional principle of efficiency in public administration. It starts from the understanding that democratic management constitutes an ongoing process of collective construction and a constitutive element of public education conceived as a social right and a democratic project of human formation. The text reconstructs the historical trajectory of the spread of New Public Management (NPM) in Brazil, showing how the discourse of state inefficiency legitimized the incorporation of managerial mechanisms into educational administration. In this context, large-scale assessments, performance targets, accountability, monitoring, and the expanding participation of private actors have come to reorganize school management according to principles of competitiveness, productivity, and results control. Drawing on national and international studies, the author demonstrates that, after more than two decades of expansion of these strategies, there is no consistent evidence that the introduction of managerial logic and so-called private educational solutions has produced significant improvements in the quality of public education or in student performance on external assessments, which weakens the discourse of alleged private-sector efficiency. As a counterpoint, the article adopts a multidimensional conception of efficiency, grounded in Modesto (2007), according to which this principle articulates two inseparable dimensions: the rational use of public resources and the effectiveness of collectively defined goals. It is concluded that only democratic management is able to meet both dimensions simultaneously, since participation, listening, and collective deliberation make it possible to identify social demands, guide the use of public resources more assertively, and strengthen the school as a space for education by and for democracy. Ultimately, it is argued that the efficiency of public education cannot be dissociated from the collective definition of its goals and that, therefore, only democratic management can fulfill this constitutional principle.

Keywords: democratic management; privatization; efficiency; managerialism.

¿PUEDE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA SER EFICIENTE?

RESUMEN
Este artículo constituye un ensayo teórico de naturaleza crítico-reflexiva, desarrollado por medio de investigación bibliográfica. El estudio parte de la pregunta orientadora —¿puede ser eficiente la gestión democrática?— y organiza su argumentación a partir del análisis de producciones académicas del campo de la política y la administración educativa. El ensayo analiza críticamente el avance del gerencialismo en la educación pública brasileña y defiende la gestión democrática como la única forma de gestión con potencial para hacer efectivo el principio constitucional de la eficiencia de la administración pública. Parte de la comprensión de que la gestión democrática constituye un proceso permanente de construcción colectiva y

un elemento constitutivo de la educación pública concebida como derecho social y proyecto democrático de formación humana. El texto reconstruye el recorrido histórico de difusión de la Nueva Gestión Pública (NGP) en Brasil, evidenciando cómo el discurso de la ineficiencia estatal legitimó la incorporación de mecanismos gerenciales a la administración educativa. En este contexto, las evaluaciones a gran escala, las metas de desempeño, la rendición de cuentas, el monitoreo y la ampliación de la participación de actores privados pasan a reorganizar la gestión escolar según principios de competitividad, productividad y control de resultados. Con base en estudios nacionales e internacionales, la autora demuestra que, tras más de dos décadas de expansión de estas estrategias, no existen evidencias consistentes de que la introducción de la lógica gerencial y de las llamadas soluciones educativas privadas haya producido mejoras significativas en la calidad de la educación pública o en el desempeño de los estudiantes en evaluaciones externas, lo que fragiliza el discurso de la supuesta eficiencia privada. Como contrapunto, el artículo adopta una concepción pluridimensional de eficiencia, fundamentada en Modesto (2007), según la cual ese principio articula dos dimensiones indisociables: la racionalidad en el uso de los recursos públicos y la efectividad de los fines colectivamente definidos. Se concluye que solo la gestión democrática reúne condiciones para atender simultáneamente estas dos dimensiones, pues la participación, la escucha y la deliberación colectiva permiten identificar demandas sociales, orientar de forma más asertiva la utilización de los recursos públicos y fortalecer la escuela como espacio de educación por y para la democracia. En última instancia, se defiende que la eficiencia de la educación pública no puede disociarse de la definición colectiva de sus fines y que, por lo tanto, solo la gestión democrática puede atender a este principio constitucional.

Palabras clave: gestión democrática; privatización; eficiencia; gerencialismo.

Introdução

Este artigo aborda a fragilidade do discurso da eficiência privada e busca revitalizar a gestão democrática como proposta contra-hegemônica à intensificação de processos gerenciais nas escolas públicas brasileiras. Parte de uma compreensão de eficiência vinculada ao bom uso dos recursos articulado aos fins coletivamente construídos. Nesta perspectiva, defende-se aqui a gestão democrática como única forma de gestão com potencialidades para atender ao princípio constitucional de eficiência da administração pública.

O texto se constitui em um ensaio teórico de natureza crítico-reflexiva, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. O estudo parte da questão orientadora — pode a gestão democrática ser eficiente? — e organiza sua argumentação a partir da análise de produções acadêmicas do campo da política e administração educacional. O percurso analítico fundamenta-se na revisão crítica de autores que discutem o gerencialismo e os processos de privatização da educação, articulando essas contribuições às formulações sobre gestão democrática e ao princípio constitucional da eficiência previsto no artigo 37 da Constituição

Federal. Não se trata de uma revisão sistemática da literatura, mas de uma revisão analítica, orientada pela construção de um argumento teórico. A reflexão desenvolve-se em três movimentos articulados: (i) a problematização do discurso da ineficiência estatal e sua relação com as reformas gerenciais; (ii) a análise da centralidade das avaliações e das soluções privadas na reconfiguração da gestão educacional; e (iii) a defesa de uma concepção pluridimensional de eficiência, segundo a qual a racionalidade na utilização dos recursos públicos deve estar indissociavelmente vinculada à efetivação de fins educacionais definidos coletivamente, sustentando a gestão democrática como condição para a realização desse princípio.

O texto está estruturado em três momentos articulados. No primeiro, examina o avanço do gerencialismo na educação brasileira, situando-o no contexto das reformas inspiradas na Nova Gestão Pública e problematizando o discurso da ineficiência estatal que fundamenta a ampliação das avaliações externas, o estabelecimento de metas, os mecanismos de responsabilização e a crescente presença do setor privado na gestão educacional. Em seguida, discute a centralidade dos sistemas de avaliação na consolidação desse modelo, analisando suas implicações para o aprofundamento dos processos de privatização por meio das chamadas "soluções privadas" voltadas à melhoria dos resultados das escolas públicas, bem como evidenciando os limites e os resultados pouco expressivos dessas iniciativas, o que fragiliza o discurso da suposta eficiência privada. Por fim, retoma o princípio constitucional da eficiência da administração pública em sua concepção pluridimensional — que envolve tanto a racionalidade no uso dos recursos quanto a efetivação dos fins estabelecidos — para sustentar que somente a gestão democrática reúne condições de ser eficiente, na medida em que possibilita a definição coletiva dos fins educacionais e, consequentemente, uma utilização mais adequada e orientada dos recursos públicos. Somente a gestão democrática é compatível com a proposta formativa de educar pela e para a democracia.

O gerencialismo na educação e o discurso da ineficiência estatal

Nas últimas décadas, a gestão escolar e educacional vem sentindo forte incidência do setor privado, que vem atuando em uma perspectiva de privatização da educação e introdução da lógica privada na administração pública, por meio de uma administração gerencial. Tal processo tem como uma de suas justificativas a ineficiência estatal e a suposta maior eficiência do setor privado.

No entanto, no caso brasileiro, a eficiência está prevista no artigo 37 da Constituição Federal que define que "A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência" (Brasil, 1988, art. 37).

Como princípio constitucional a eficiência deve ser objetivo da administração educacional e escolar pública, ainda que este termo remeta fortemente ao âmbito da administração empresarial. Isto porque, embora eficiência seja um conceito polissêmico, na área educacional vem sendo fortemente considerada em sua perspectiva empresarial.

No Brasil, os princípios da chamada "nova gestão pública" são introduzidos por meio do PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Bresser-Pereira. A expressão "nova gestão pública" (NGP) sintetiza um movimento de reforma nos Estados nacionais, vivido em inúmeros países do Ocidente a partir das últimas décadas do século XX, cujo objetivo era responder, no marco do capitalismo, à crise econômica dos anos 1970 e ao diagnóstico neoliberal de crise e ineficiência do Estado (Garcia et al., 2009).

O PDRAE propunha, dentre outras questões, a transferência da administração burocrática para a gerencial, a constituição de um setor público não estatal e alterações no *modus operandi* do Estado por meio da privatização, terceirização e a chamada publicização. Nesta perspectiva é possível afirmar que a NGP busca dotar a administração pública de um suposto caráter técnico ou apolítico, na perspectiva do gerencialismo, entendido como a introdução da lógica mercantil nos serviços públicos sob o argumento da ineficiência da esfera estatal na prestação dos serviços sociais.

A questão da maior eficiência do privado aparece fortemente no PDRAE por meio da proposta de uma administração pública gerencial, no âmbito da NGP. Osborne e Gaebler (1995, p. 35), no livro clássico acerca da NGP *Reinventando o governo*, argumentavam que os governos deveriam aprender a entender o que eles faziam de melhor. Para os autores os governos deveriam liderar a definição de políticas, em vez de operacionalizá-las ou prestar diretamente os serviços. Para Paula (2005), este livro contribuiu para que o ideário gerencialista se consolidasse nos EUA. No entanto, a autora afirma que apesar de ter se desenvolvido no contexto cultural da Inglaterra e dos Estados Unidos, o gerencialismo, bem como seu modelo de reforma do Estado e de gestão administrativa, se espalhou pela Europa e América Latina.

Paula (2005) afirma ainda que essa proposta de aplicação do gerencialismo no setor público se faz sob o argumento da eficiência de suas proposições. Nogueira (2003) e Moraes (2002) são autores que evidenciam como o movimento neoliberal se apropriou e divulgou o discurso da ineficiência da esfera estatal na prestação dos serviços sociais no intuito de reforçar a defesa da lógica mercantil. Tal discurso favorece, ainda, as propostas de remodelação e reforma do Estado por dentro, a partir da introdução de novas técnicas de gestão.

Também é necessário destacar a contribuição da Teoria da Escolha Pública para a construção do diagnóstico de um Estado ineficiente e em crise, diagnóstico que sustentou a defesa da necessidade de sua reforma. Conforme Garcia et al. (2009), essa corrente constituiu, ao longo das últimas décadas, a principal crítica teórica à economia do bem-estar. Enquanto esta se dedicava à análise dos "fracassos de mercado" como fundamento para a intervenção corretiva do Estado, a Escolha Pública deslocou o foco para os "fracassos do governo", enfatizando os limites e as ineficiências inerentes à atuação estatal. Tendo James Buchanan como um de seus principais expoentes, a Teoria da Escolha Pública aplica os pressupostos da economia neoclássica ao campo da política, partindo da premissa de que políticos, burocratas, eleitores e grupos de interesse são agentes racionais orientados, predominantemente, pelo autointeresse e pela maximização de benefícios individuais. Nessa perspectiva, a ineficiência estatal não seria um problema conjuntural, mas resultado dos incentivos institucionais que favorecem a expansão da burocracia, a busca por orçamentos crescentes e a captura de recursos públicos por interesses organizados. É precisamente desse diagnóstico que emerge a Nova Gestão Pública (NGP) como projeto de reforma administrativa do Estado. Em vez do modelo burocrático tradicional, a NGP propõe a incorporação de princípios e práticas de gestão inspirados no setor privado, priorizando eficiência, resultados, competição, avaliação de desempenho e mecanismos de responsabilização.

Desde a aprovação do PDRAE nos anos 1990, no campo educacional, o diagnóstico de ineficiência estatal fundamenta a proposição do modo de administração gerencial e leva para a gestão escolar e educacional a lógica mercantil. A educação e a escola pública em especial são bombardeadas com propostas e importação de práticas e terminologias gerenciais comuns ao setor privado da economia tais como eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, metas, desempenho, monitoramento, entre outros. Enguita (1989) aponta que tal proposta está embasada na crença de que tornando as instituições públicas mais

próximas dos princípios empresariais e gerencialistas, resolveríamos os problemas de qualidade, produtividade e lucro.

Nas palavras de Hypólito (2010) a educação vem adotando padrões do setor privado, sob a alegação de que tal lógica contribuiria para a produção da qualidade educacional. Para o autor o setor público assume o modelo gerencial como referência para a organização do trabalho da escola e introduz diferentes estratégias como as diferenciações de remuneração por produtividade, procedimentos de medida de desempenho e ações de estímulo à competitividade entre profissionais e unidades escolares.

A escola, enquanto espaço de disputas, vem sendo palco de uma multiplicidade de políticas e diretrizes fundamentadas na lógica de mercado. Tal processo vem se intensificando no caso brasileiro e a educação pública vem se deparando com tecnologias de gerenciamento do cotidiano, flexibilização dos currículos, intensificação e precariedade das formas de contratação dos profissionais da educação, gestão de resultados, dentre tantas outras que vêm alterando a organização do trabalho nas escolas e sua gestão.

Uma das questões centrais do gerencialismo na educação é o monitoramento de resultados de aprendizagens e o estabelecimento de metas e métricas individuais e coletivas para alunos, profissionais, escolas e redes estaduais e municipais e toda uma sistemática de bonificações e recompensas que induz a competitividade e assume a lógica da concorrência como estratégia central na busca por melhoria do desempenho em uma perspectiva meritocrática. Neste contexto, os sistemas de avaliação em larga escala ganham centralidade nas últimas décadas. No entanto, é preciso destacar que restringir a concepção de qualidade ao desempenho de estudantes em avaliações

> [...] é incompatível com a qualidade social que se espera de uma educação voltada para formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, sob as bases da participação na vida coletiva – na escola e na sociedade – em estreita relação com sua comunidade, da qual uma escola faz parte. A competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática. (Freitas, 2018, p. 128)

Avaliação externa e soluções privadas para a educação pública

É no âmbito do gerencialismo que se amplia e se consolida na área educacional, a implantação dos sistemas de avaliação no Brasil, compreendida por diversos autores como estratégia fundamental para a introdução da lógica de mercado na educação pública (Borghi,

2011; Bauer, 2008; Souza & Oliveira, 2003). Além dos sistemas de avaliação nacional temos hoje sistemas de avaliação em larga escala em nível estadual e, ainda em alguns casos, municipais. Uma multiplicidade de sistemas avaliativos e de gastos públicos.

Importante destacar também que vários destes sistemas de avaliação em larga escala estão hoje articulados com premiações e bonificações, o que acaba por acirrar a lógica competitiva. Hypólito (2010) afirma que a criação de um sistema de prestação de contas, baseada em avaliações externas em larga escala, com o intuito de identificar estudantes e escolas que fracassam e, posteriormente, penalizá-los pelo desempenho escolar sem que se considere o contexto social em que a instituição de ensino está inserida, é um exemplo da expansão do ideário de mercado no cenário educacional, dentro da lógica gerencial.

Neste modo de funcionamento, as metas de desempenho dos sistemas educacionais e de suas instituições escolares são definidas externamente, e há responsabilização pelos resultados, com penalizações e premiações. Uma instituição, um gestor, um sistema educacional são tanto mais considerados eficientes, quanto mais se aproximam das metas externamente estabelecidas. Este processo se constitui em verdadeiro darwinismo social, potencializa burlas no sistema e abre espaço para a mercantilização de serviços e soluções privados para a educação pública.

A aprovação do novo Fundeb, em 2020, tende a intensificar esse movimento, na medida em que parte da complementação da União passou a ser distribuída com base em critérios e indicadores de desempenho. Ao vincular parcelas do financiamento educacional — tanto do Fundeb quanto do ICMS-Educação — à melhoria de resultados, ampliam-se os incentivos para a expansão do mercado de soluções educacionais privadas, ofertadas às mais de cinco mil redes públicas de ensino brasileiras sob a promessa de elevar os indicadores de aprendizagem e de gestão. Essa lógica de financiamento por resultados cria condições mais favoráveis à incidência do setor privado sobre as políticas educacionais, fortalecendo a oferta de pacotes, plataformas, consultorias e sistemas de gestão que prometem ganhos rápidos de desempenho, frequentemente desconsiderando a complexidade dos processos educativos e as profundas desigualdades socioeconômicas que estruturam a educação pública no país.

Neste sentido, os processos de avaliação externa iniciados no Brasil nos anos 1990 cumprem papel fundamental para o discurso de ineficiência estatal e na proposição, pelo setor privado, de toda a sorte de soluções privadas que podem ser compradas ou adotadas em escolas públicas e privadas para a melhoria dos seus resultados.

Santos (2012) conceitua esse processo como sequestro da escola. Segundo a autora, após esta desqualificação da escola, o empresariado se apresenta como detentor das soluções por meio de alternativas privatistas.

> O esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública – contando, inclusive, com a adesão despercebida de setores populares – para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola à competência administrativa dos senhores de negócios e a seus institutos. (Santos, 2012, p. 11)

Materiais didáticos, sistemas apostilados, tecnologias e plataformas, cursos de capacitação dos profissionais da educação, sistemas de gestão e monitoramento, entre muitos outros, são apresentados como ferramentas e recursos que podem levar escolas, municípios, estados a melhorar seus indicadores nas avaliações. Borghi (2011), no início da década passada já apontavam para possíveis relações entre os sistemas de avaliação externos e a adoção, por grande parte de redes municipais do estado de São Paulo, de sistemas de ensino privados. As autoras afirmam que

> Desde a década de 1990 o Brasil vem implantando e ampliando sistemáticas de avaliação externas para os diferentes níveis de ensino. Já é possível afirmar que há uma centralidade de sistemas de avaliação nas políticas educacionais atuais e que há uma verdadeira corrida das escolas e sistemas de ensino por bons resultados em tais avaliações. (Borghi, 2011, p. 135)

Muitos estudos vêm evidenciando a intensificação e complexificação de processos de privatização da educação pública, em grande parte justificados a partir dos resultados das escolas e redes nas avaliações externas. Pesquisas mostram que a privatização não corresponde exclusivamente ao modelo tradicional de transferência da propriedade estatal para a propriedade privada (Borghi, 2018; Adrião, 2018; Peroni, 2012). Os arranjos e estratégias entre o público e o privado são diversos e complexos e têm constituído e consolidado um intenso processo de privatização. Belfield e Levin (2004, p. 19) afirmam que a privatização:

> é uma designação genérica de vários programas e políticas educativas que podem ser globalmente definidos como "a transferência de atividades, provisão e responsabilidades do governo/instituições e organizações públicas para indivíduos e organiações privadas". Muitas vezes a privatização é vista como uma "liberalização" - quando os agentes são libertados das regulações governamentais – e uma "mercantilização" - quando são criados mercados que

> proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal. (Belfield & Levin, 2004, p. 19)

Borghi (2018) aborda a diferenciação legal entre instituições públicas e privadas e a atual complexidade e diversidade:

> É possível afirmar, a partir da LDB, que a distinção legal se dá considerando a propriedade, o financiamento e a administração/gestão das instituições. No entanto, a diversidade atual indica uma configuração muito mais complexa: há escolas de propriedade pública e com gestão privada; há escolas privadas não lucrativas com financiamento público; é possível também falar em escolas privadas lucrativas que recebem financiamento público e operam com acesso limitado, como é o caso do Programa Pró-Creche de Araras que limita o acesso a famílias utilizando o critério da renda (COSTA, 2014); há escolas públicas que são induzidas a captar recursos privados; temos também escolas públicas em que toda a organização do trabalho pedagógico é assumida por sistemas de ensino privados. (Adrião et al. 2009; Garcia et al., 2014) (Borghi, 2018, p. 26)

Tal avanço do setor privado na educação pode ser compreendido no movimento de crise e expansão capitalista, como defendem Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 101):

> [...] o entendimento do público e do privado no capitalismo e de seu movimento somente se pode dar com a compreensão do movimento do capital e das crises do capitalismo, que instalam novos modos de conformação do público e do privado, que redesenham as relações entre o estado e a sociedade.

Considerando, como dissemos anteriormente, que os sistemas de avaliação estão presentes no Brasil desde os anos 1990 e que desde o final desta mesma década já havia soluções privadas para as escolas públicas (em especial sistemas de ensino privados) que prometiam melhorar os resultados das redes públicas nestas avaliações, podemos considerar que tais soluções ditas milagrosas têm tido resultados pífios quando se trata de melhorar a educação pública brasileira. Ainda que atores privados usem determinados casos ou "cases de sucesso" como evidências de sua proclamada eficiência, o fato é que, com mais de 20 anos de incidência privada na escola pública, esta ainda permanece com resultados baixos nas avaliações de português e matemática nas avaliações em larga escala, sejam estaduais, nacionais e mesmo internacionais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Conforme Shiroma (2018):

> Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, Chile e Inglaterra concluíram que após tantas avaliações de larga escala e programas muito caros, não houve melhora significativa na qualidade da educação. Contudo, a reforma foi eficaz em outros aspectos:

> introduziu a cultura gerencial na escola alterando seu planejamento, a forma de pensar e agir dos professores, atingiu a organização escolar, o currículo, acarretando a precarização e intensificação do trabalho docente. Gasta-se em avaliação, no aprimoramento das atividades meios (tecnologias, softwares) o que poderia ser investido na formação de professores, infraestrutura da escola, apoio pedagógico e melhoria das condições de trabalho essenciais para a atividade fim. (Shiroma, 2018, p. 94)

Para além destes resultados, há inúmeras pesquisas no país que vêm evidenciando implicações de estratégias de privatização para a educação pública. Um exemplo é a pesquisa de Adrião et al. (2023), que realizaram análises sistemáticas sobre a incidência dos atores privados nos sistemas estaduais de ensino no Brasil e as consequências dessas iniciativas para a realização da educação básica como direito humano. As autoras apontam implicações em sua maioria negativas considerando as características do direito humano à educação — a acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, disponibilidade (Tomasevski, 2004), acrescidas do controle social (De Becco, 2009).

Também análise de Garcia (2018) acerca das "soluções privadas" no âmbito da gestão aponta para o fato de que,

> [...] tais programas tendem a estreitar o "conteúdo" da escola, ou seja, a gestão e as formas de organização, reduzindo a função educativa [...] As "reformas na gestão escolar" parecem deixar mais seguramente como legado a restrição à pauta pela democratização da escola a aceitação e naturalização do ator privado como gestor da escola pública e as premissas mercantis como justificáveis, submetendo-se a escola lógica empresarial. (Garcia, 2018, p. 1372)

Muitas outras pesquisas poderiam ser citadas como exemplos da vasta produção acadêmica acerca das implicações e resultados negativos das ditas "soluções privadas" que adentram a escola pública. Assim, para além das avaliações em larga escala, toda uma sistemática de controle dos processos, padronização e monitoramento do trabalho das escolas vem sendo intensificado com a entrada do setor privado na educação pública, sem que os resultados da educação sejam efetivamente alterados e melhorados. Claro está que o setor e a lógica privada não são o "Superman salvacionista"[1] da educação pública o que coloca em xeque a proclamada eficiência do setor privado lucrativo ou não.

Importante destacar, ainda, que o discurso da ineficiência estatal tem sido utilizado para justificar a atuação dos chamados filantrocapitalistas[2] não só na escola pública, mas

[1] Referência ao documentário "Esperando pelo Super Homem", 2010.
[2] Borghi (2022) coloca alguns questionamentos acerca deste grupo: Qual a essência dos filantrocapitalistas que os separa dos filantropos e, ainda, como os diferenciar do setor lucrativo *stricto sensu*? Suas doações miram

também na própria elaboração e implantação da política educacional. Borghi (2022) afirma que

> Tais redes empresariais incidem nas pautas e agendas das políticas e gestão educacional, vendem políticas e inovações, e falam em nome de "todos" os interessados na melhoria da qualidade da educação pública, mais uma vez ofuscando as fronteiras entre o público e o privado. Novamente, é possível falar de uma disputa pela concepção de educação pública, um alargamento de sua compreensão para abranger um setor empresarial que se propõe a falar em nome de "todos", em nome do "bem comum". É o interesse privado que se utiliza do pseudônimo "todos pela educação". (Borghi, 2022, p. 78)

Importante destacar que a entrada de fundações e institutos empresariais na esfera pública é frequentemente revestida por um discurso filantrópico que enfatiza a responsabilidade social e a urgência de "salvar" a educação frente a uma suposta ineficiência estatal. No entanto, por trás do discurso filantrópico opera uma racionalidade mercantil.

Para Apple (2002),

> [...] há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercadização e da privatização. O primeiro visa a ampliar a política, "restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação". Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca conter a política. O que ela quer é reduzir toda política à economia, a uma ética de "escolha" e de "consumo". (Apple, 2002, p. 71)

O autor, abordando a questão da privatização, afirma que nesse processo a própria ideia da educação como parte integrante de uma esfera da política pública, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando.

Assim, após mais de duas décadas de ampliação da presença do setor privado na educação básica brasileira, a partir das pesquisas acima apresentadas, é possível afirmar que, longe de confirmarem a promessa de maior eficiência, tais iniciativas não produziram melhorias significativas na qualidade da educação pública, mesmo quando esta é reduzida a indicadores restritos de desempenho em avaliações externas. O argumento da suposta maior eficiência do setor privado, frequentemente mobilizado para justificar processos de privatização e a introdução de lógicas mercantis na gestão educacional, mostra-se empiricamente frágil.

---

retorno financeiro e podem ser consideradas investimentos. Então, seriam mesmo os filantrocapitalistas uma categoria diferente dos capitalistas? (Borghi, 2022, p. 50)

A concepção empresarial de eficiência que vem justificando o discurso a favor de processos de privatização restringe-se à racionalidade no uso dos recursos, enfatizando a relação custo-benefício. Contudo, em uma perspectiva mais ampla — aqui adotada — Modesto (2007) propõe uma compreensão pluridimensional do princípio constitucional da eficiência. Para o autor, tal princípio não pode ser reduzido à mera contenção de gastos ou ao uso econômico dos recursos públicos. Do ponto de vista jurídico, a atuação eficiente envolve duas dimensões indissociáveis da atividade administrativa: a primeira refere-se à racionalidade e à adequada utilização dos meios disponíveis, enquanto a segunda diz respeito à qualidade e à efetividade dos resultados alcançados pela ação pública:

> Na primeira dimensão do princípio da eficiência insere-se a exigência de economicidade, igualmente positivada entre nós, sendo o desperdício a ideia oposta imediata. Trata-se aqui da eficiência como qualidade da ação administrativa que maximiza recursos na obtenção de resultados previstos. Na segunda dimensão, cuida-se da eficiência como qualidade da ação administrativa que obtém resultados satisfatórios ou excelentes, constituindo a obtenção de resultados inúteis ou insatisfatórios uma das formas de contravenção mais comuns ao princípio. (Modesto, 2007, p. 9)

O autor afirma que não é apenas uma ou outra exigência, mas as duas conjugadas que possibilitam a efetivação deste princípio.

No contexto até o momento apresentado, de inserção da lógica gerencial nas escolas públicas, é importante pensar sobre a polarização entre as ideias de eficiência e de democracia apontada por Oliveira e Araújo (2005). Tal entendimento tem afastado muitos educadores e pesquisadores da área educacional da defesa da eficiência da educação e suas instituições escolares, entendendo que tal termo é originário do setor privado e deve ser abolido de nossa área. No entanto, para os autores, é preciso superar tal polarização uma vez que "uma eficiente aplicação dos recursos públicos, uma eficiente gestão das políticas sociais e um eficiente espaço de comunicação política (pactos) não só integram como potencializam os princípios democráticos" (Oliveira & Araújo, 2005, p. 6).

A discussão sobre a gestão da escola pública está inserida em uma disputa mais ampla acerca dos fins da educação e dos projetos de formação humana que orientam as políticas educacionais.

De um lado, consolida-se, nas últimas décadas, uma perspectiva alinhada ao ideário neoliberal, que enfatiza valores como individualismo, competitividade, meritocracia e desempenho mensurável. Nessa lógica, a educação tende a ser concebida como instrumento de adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, e a qualidade educacional passa a ser associada a indicadores de produtividade e resultados padronizados. Como destacam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal generaliza a concorrência como princípio organizador da vida social, produzindo sujeitos orientados pela competição e pela autovalorização do capital humano. Para os autores, no campo educacional, a proposta de educação da classe trabalhadora, que vinha conquistando espaço no Brasil desde o final dos anos 1980, é fortemente atropelada pelo projeto societal e educacional das elites, embasado nos princípios do liberalismo clássico e do neoliberalismo, em especial na intensificação da defesa das liberdades e ações individuais e de um Estado gerencial, guardião do privado (Dardot & Laval, 2016). Com base na concepção de racionalidade política de Foucault, os autores falam de "uma racionalidade neoliberal que tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta" e ainda, que "o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência" (Dardot & Laval, 2016, p. 17). Os autores tratam de uma racionalidade neoliberal e da universalização generalizada da competitividade, com impactos intensos para a proposta de formação humana, que deve ser utilitarista, mercadorizada, privatizada. Nesta perspectiva de formação, González López (2018) afirma que "La escuela neoliberal te potencia como agente económico y te subyuga como actor político." (p. 644)

Em contraposição a essa perspectiva, diferentes autores têm defendido a educação pela e para a democracia como horizonte formativo da escola pública (Apple, 2017; Benevides, 1996; Paro, 2000). Nessa abordagem, a educação não se limita à transmissão de conhecimentos ou ao desenvolvimento de competências individuais, mas envolve a formação de sujeitos capazes de participar da vida pública, deliberar coletivamente e atuar na construção e defesa de direitos. Trata-se, portanto, de uma proposta de formação humana fundada na participação, na cooperação e na construção coletiva da vida social.

Benevides (1996) afirma que educar para a democracia é a formação para a participação na vida pública. Para Peroni (2018), a democracia não é abstrata, e deve ser entendida como a materialização de direitos em políticas universais coletivamente construídas.

Nesta mesma perspectiva Sader (2003) afirma que a esfera pública se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania. O autor ainda afirma que ao se mercantilizarem esferas da sociedade, privatizando-as, retira-se da cidadania a capacidade de controle sobre elas. Também Peroni traz contribuições para esta reflexão. Para a autora,

> Quando abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado no período atual, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade e desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia que historicamente não tivemos. (Peroni, 2012, p. 29)

A mesma autora destaca que há hoje projetos societários em disputa vinculados ao individualismo ou à democracia e que "apesar de esta disputa ocorrer em todos os espaços da vida social, na escola como um espaço de conhecimento e socialização estas concepções têm implicações muito importantes para a construção de uma sociedade democrática" (Peroni, 2021, p. 29).

É possível afirmar que a gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, para Peroni (2021), a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são aspectos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar, quanto para a comunidade em geral, porque a participação, depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção.

Essa disputa entre projetos societários e formativos também se expressa na organização da gestão escolar. Enquanto o modelo gerencial enfatiza eficiência entendida como alcance de metas e resultados mensuráveis, a perspectiva da gestão democrática compreende a escola como espaço público de construção coletiva de sentidos para a educação. A gestão democrática da educação pública, como princípio constitucional previsto no artigo 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), é uma conquista que advém de lutas históricas, mas que, no contexto atual da escola pública brasileira, foi esvaziada pelo gerencialismo.

O princípio constitucional da gestão democrática pode ser compreendido como proposta contra-hegemônica à intensificação do gerencialismo nas escolas públicas. Borghi (2021) aponta para esta urgente tarefa:

> É urgente a revitalização desta luta pela gestão democrática para a garantia do direito a uma educação verdadeiramente pública. A gestão democrática é imprescindível para a definição de fins públicos e coletivos, ou seja, para uma educação essencialmente pública. É ela princípio fundamental da educação pública, repleta de potencialidades para uma ação contra-hegemônica em direção ao resgate dos sentidos coletivos da educação. (Borghi, 2021, p. 2755)

Somente o processo de gestão democrática pode ser eficiente, porque capaz de dar voz às diferentes demandas da comunidade escolar e local, criar espaços de escuta e de construção de sentidos coletivos para a educação e, assim, mobilizar a escola para a busca de fins estabelecidos coletivamente. É ela que nos lança ao estatuto de sujeitos da educação que queremos: a educação pela e para a democracia.

É na escola pública que a gestão democrática possibilita vivências participativas formativas, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade local. Lima (2018), em artigo que discute as dificuldades de se democratizar a gestão da escola pública, afirma que a gestão democrática não diz respeito apenas a um problema organizacional ou de gestão, mas antes a um ponto central no percurso de democratização da educação e de expansão e realização do direito à educação. Para o autor, a gestão democrática é parte constitutiva do currículo escolar, sendo não só um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo (Lima, 2018).

Assim, a gestão democrática não se restringe a uma opção de gestão, mas representa a possibilidade de vivências democráticas em uma proposta formativa voltada para a educação pela e para a democracia. Neste sentido, propostas de privatização da gestão das escolas, como as de São Paulo e Paraná, que se justificam com o argumento de separar a administração do pedagógico, deixando mais tempo e espaço para que os diretores se concentrem nos aspectos pedagógicos, não fazem nenhum sentido, uma vez que a gestão democrática é pedagógica em sua essência.

Educar para a democracia significa educar para que possamos organizar coletiva e democraticamente a vida em comum. Assim, educar para a democracia pressupõe uma escola que seja espaço de vivências democráticas, que garanta o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos para instrumentalizar todos e fornecer condições de participação e coletivização das decisões da vida em comum. Pressupõe, ainda, a compreensão de que a escola é espaço de diversidade que traz demandas e potencialidades de toda a sociedade. A gestão democrática não é o caminho mais fácil e rápido. Exige esforço, tempo, espaço, compromisso. É, no entanto, processo formativo, se desejamos educar pela e para a

democracia. Assim, se uma das grandes finalidades da educação é a educação pela e para a democracia e se uma das dimensões da eficiência pública é atingir os fins estabelecidos coletivamente, então podemos concluir que a única forma de gestão com potencialidades para ser eficiente é a gestão democrática.

> Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como "titulares de direito", mas também como "criadores de novos direitos", é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (Paro, 2000, p. 30)

Conforme defendido por Freitas (2005), é nos momentos em que o público é administrado por políticas participativas que se abre a possibilidade de incrementar tanto a qualidade do serviço público como a organização dos seus trabalhadores com o fim de criar condições para a contra-regulação.

É neste mesmo sentido que Benevides (1996) conclui pela indispensável associação entre democracia participativa e educação política do cidadão e Pereira (2019) aponta para a necessidade de formulação de propostas contra-hegemônicas que possam fortalecer o sentido público-estatal da educação e suas finalidades sociais.

Algumas considerações

Como vimos, a compreensão da eficiência pública como realização dos fins da ação estatal encontra respaldo tanto na literatura jurídica quanto no campo educacional. Conforme argumenta Modesto (2007), o princípio constitucional da eficiência possui caráter pluridimensional, envolvendo não apenas a racionalidade no uso dos recursos, mas também a capacidade da administração pública de alcançar os resultados que justificam sua existência. No campo da educação, essa discussão remete necessariamente à definição dos fins da própria atividade educativa. Paro (2000) destaca que a escola não pode ser administrada segundo a lógica empresarial, pois seus objetivos são formativos e políticos, voltados à formação de sujeitos capazes de participar da vida democrática. Nessa direção, torna-se evidente que a eficiência da educação pública não pode ser dissociada da definição democrática de seus fins e da capacidade de **produzir valor público legitimado democraticamente.**

Nesta perspectiva, defendemos aqui que a gestão democrática pode ser considerada a única com potencialidades para ser eficiente, na medida em que ouvir a comunidade e tomar decisões de modo participativo, ou seja, efetivar a organização coletiva da instituição escolar, possibilita identificar demandas e direcionar recursos e ações de modo mais assertivo. Também é a gestão democrática que vai possibilitar que a escola seja espaço de vivências democráticas formativas, de modo a contribuir efetivamente para o processo educativo de formação pela e para a democracia. Somente a gestão democrática pode possibilitar, então, atender à dupla dimensão do princípio da eficiência, contribuindo para o uso mais assertivo dos recursos públicos e para a formação pela e para a democracia.

Nesta disputa entre gerencialismo e gestão democrática, algumas propostas de ação contra-hegemônicas podem ser elencadas.

Um primeiro movimento deve ser o de desconstrução da ideia de eficiência como exclusividade do setor privado. Como apresentado anteriormente, pesquisas de avaliação de políticas educacionais vêm evidenciando os resultados pífios de soluções privadas (Adrião et al., 2023; Garcia, 2018; Shiroma, 2018). Também é relevante a apresentação de experiências educacionais de resistência. Gandin e Lima (2016), ao se referirem a Michael Apple, afirmam que o autor propõe que o papel ativista do pesquisador passe por evidenciar experiências políticas contra-hegemônicas que sirvam para documentar como ações progressistas são produzidas e podem nos dar lições teóricas e políticas.

Outro aspecto é o papel das universidades e sua relação e compromisso com a educação básica pública. As universidades públicas brasileiras, fundamentadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, podem atuar mais intensamente em espaços que o setor privado vem ocupando, como formação continuada, elaboração de materiais, apoio técnico e assessorias de gestão às diversas redes públicas do país. No âmbito da formação inicial e continuada de gestores as propostas devem considerar o diretor de escola como promotor e articulador de vivências democráticas formativas, tanto para estudantes, na perspectiva da educação pela e para a democracia, quanto para os profissionais da escola e comunidade.

Um outro aspecto é ampliar as ações formativas e divulgação de mecanismos de exigibilidade do direito à educação e possibilidades de resistência à forte atuação do setor privado nas escolas públicas. Um bom exemplo é a cartilha da Ação Educativa, que auxilia na compreensão de como a comunidade pode recorrer ao Poder Judiciário para garantir o direito à educação (Rizzi et al., 2009).

Por fim, compreender que a realidade não é perene, ela é histórica. Ela muda. E é exatamente porque ela muda que nós temos o compromisso político com a transformação (Freitas, 2007). Tal entendimento nos leva à relevância da ocupação de espaços de participação e decisões, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Assim, é preciso compreender, como defende Penna (2017), que o "futuro é indeterminado e aberto para a ação histórica e que apesar da complexidade do contexto atual, nada garante que iremos fracassar!" (Penna, 2017, p. 112).

É urgente a defesa da educação pública que se dá na escola pública-estatal comprometida com a proposta formativa de uma educação pela e para a democracia. É esta concepção de educação pública que pode fazer frente a uma sociedade cada vez mais individualizada e competitiva e contribuir para a construção de sentidos públicos e coletivos para a educação. É preciso compreender a potência do diálogo e da diversidade para a construção de uma educação pública que seja, efetivamente, um projeto social coletivo. Assim, longe de se opor à eficiência, a gestão democrática constitui condição para sua realização plena no âmbito da educação pública.

Referências

Adrião, T. (2018). Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, 18(1), 8–28.

Adrião, T. et al. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: A aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. Educação & Sociedade, 30(108), 799–818.

Adrião, T. et al. (2023). Venture philanthropy e o direito humano à educação: Análise de 3 casos brasileiros (Vol. 1, pp. 25–75). Xamã.

Apple, M. W. (2003). Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Cortez; Instituto Paulo Freire.

Apple, M. W. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. E-Curriculum, 15(4), 894–926.

Apple, M. W. (2002). A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In A. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), Currículo, cultura e sociedade (pp. 59–91). Cortez.

Bauer, A. (2008). Do direito à educação à noção do quase-mercado: Tensões na política de educação básica brasileira. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 24(3). https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19272

Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2004). A privatização da educação: Causas e implicações. Edições ASA.

Benevides, M. V. de M. (1996). Educação para a democracia. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, 223–237.

Bertagna, R.; Borghi, Raquel (2011) Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. *Revista Educação: teoria e prática*, v. 21, p. 1-15.

Borghi, R. (2018) Que educação é pública? A privatização de um direito. *Revista ECCOS*, n. 46, mai.jun.

Borghi, R. (2021) Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. *Revista online de Política e Gestão Educacional,* Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744–2758, dez.

Borghi, R. (2022) *Que educação é pública?* uma questão em disputa. 110 p. Tese de livre-docência - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/256730.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dardot, P., & Laval, C. (2016). A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo.

Enguita, M. F. (1989). A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo. Artes Médicas.

Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação & Sociedade, 26(92), 911–933. https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/

Freitas, L. C. (2007). Materialismo histórico-dialético: Pontos e contrapontos. Cadernos do ITERRA, 7, 45–59.

Freitas, L. C. (2018). A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias. Expressão Popular.

Gandin, L. A., & Lima, I. G. de. (2016). A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. Educação e Pesquisa, 42, 651–664.

Garcia, T. (2018). A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, 1355–1376. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232

Garcia, T., et al. (2009). A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In A. M. Martins (Org.), Instituições educacionais: Políticas, gestão e práticas profissionais (pp. 9–23). Editora Leopoldianum.

González López, J. A. (2018). La escuela neoliberal en Chile. Quaestio: Revista de Estudos em Educação, 20(3).

Hypólito, A. M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade, 31(113), 1337–1354. https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/

Gandin, L. A., et al. (2013). Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: Uma breve apresentação. E-Curriculum, 11(2), 335–341.

Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, 34, 15–28.

Modesto, P. (2007). Notas para um debate sobre o princípio constitucional da eficiência. Revista Eletrônica de Direito Administrativo Econômico, 1(10).

Moraes, R. C. (2002). Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. Educação & Sociedade, 23, 13–24. https://www.scielo.br/j/es/a/nWcqW5JLMpXWkMjxtFFDTvF/

Nogueira, M. A. (2003). Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 18, 185–202.

Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, 5–23.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1995). Reinventing government. Journal of Leisure Research, 27(3), 302.

Paula, A. P. P. (2005). Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. Revista de Administração de Empresas, 45(1), 36–49.

Paro, V. H. (2000). Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Revista Portuguesa de Educação, 13(1), 23–38. https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf

Penna, F. (2017). "Escola sem partido" como ameaça à educação democrática: Fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola.

Pereira, R. (2019). Governança corporativa na política educacional: O papel da OCDE. Práxis Educacional, 15(31), 123–146.

Peroni, V. M. V. (2012). A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, 23, 19–31. https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/

Peroni, V. M. V. (2018). Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: Sujeitos e conteúdo da proposta. Currículo sem Fronteiras, 18(1), 212–238.

Peroni, V. M. V. (2021). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: Implicações para a democratização da educação. Políticas Educativas, 15(2). https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/121220/65854

Rizzi, E., Gonzalez, M., & Ximenes, S. (2009). Direito humano à educação (Coleção Cartilhas de Direitos Humanos, Vol. 4). Ação Educativa.

Sader, E. (2003, 19 de junho). Público versus mercantil. Folha de S. Paulo.

Santos, A. (2012). Pedagogia do mercado: Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Ibis Libris.

Shiroma, E. O. (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. Momento: Diálogos em Educação, 27(2), 88–106.

Silva Júnior, J. R., & Sguissardi, V. (2001). Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção. Cortez.

Souza, S. Z. L., & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação & Sociedade, 24, 873–895.

Tomasevski, K. (2004). Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple. UNESCO Bangkok. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

Submetido em março de 2026
Aprovado em outubro de 2026

Informações autorais

Raquel Fontes Borghi:
Docente do Departamento de Educação – UNESP/Rio Claro
GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1486-7396
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/6883075564600277
E-mail: raquel.borghi@unesp.br

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ARGENTINA, BRASIL E CHILE: expansão em tempos de dominância do capital financeirizado (2000-2024)

Cristiane Praciano Lauriano de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN-Brasil)

Maria Aparecida dos Santos Ferreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN-Brasil)

RESUMO
Este artigo objetiva analisar a privatização da educação superior na Argentina, no Brasil e no Chile, dando ênfase à expansão que ocorreu nesse setor em tempos de dominância do capital financeirizado nos anos de 2000 a 2024. A investigação ancora-se na perspectiva histórico-crítica a qual permite compreender os processos educativos como parte integrante de uma totalidade social marcada pela ampliação das dinâmicas do capitalismo. Adota-se, nessa pesquisa, como procedimento metodológico a revisão da literatura por meio da qual o arcabouço teórico-científico acerca da financeirização e das políticas educacionais na educação superior foi (re)visitado. Além disso, realizou-se a análise de documentos normativos, marcos regulatórios e fontes estatísticas oficiais provenientes do Financial Stability Board, Bank for International Settlements (BIS), Painel Estatístico do INEP (Brasil), Anuário Estatístico da Educação Superior (Argentina) e o Serviço de Informação do Ensino Superior (SIES-Chile). Os achados da pesquisa indicam que, na Argentina, no Brasil e no Chile, a expansão da educação superior privada manteve-se constante ao longo de toda a série histórica analisada. No Brasil, os dados revelam uma variação acumulada de 555% nas matrículas privadas, atingindo 80% do total de matrícula realizadas no ensino superior em 2024, impulsionada por conglomerados educacionais listados em bolsa de valores. No Chile, a participação privada consolidou-se em patamares superiores a 84%, demonstrando que mesmo políticas de gratuidade recentes não reverteram a lógica mercantil, mas institucionalizaram repasses estatais ao setor privado. Na Argentina, embora o setor público mantenha maior resistência, as matrículas privadas cresceram 176%, evidenciando uma segmentação interna do sistema. Essa tendência verificada na rede privada de ensino superior nesses países não se restringe a alterações numéricas na oferta educacional. A educação superior, sob essa perspectiva, deixa de ser concebida exclusivamente como direito social e bem público e passa a ocupar posição estratégica como campo de investimento e potencial espaço de acumulação de capital. Os dados da expansão da educação superior privada evidenciam, sobretudo, uma inflexão qualitativa no próprio significado da educação superior na América Latina, que passa a ser crescentemente orientada e condicionada pelas lógicas contemporâneas do capital financeirizado.

Palavras-chaves: financeirização do capital; privatização; educação superior.

Políticas Educativas PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

PRIVATIZATION OF HIGHER EDUCATION IN ARGENTINA, BRAZIL, AND CHILE: expansion in times of financialized capital dominance (2000–2024)

ABSTRACT

This article aims to analyze the privatization of higher education in Argentina, Brazil, and Chile, emphasizing the expansion that occurred in this sector during the period of dominance of financialized capital from 2000 to 2024. The investigation is anchored in a historical-critical perspective, which allows us to understand educational processes as an integral part of a social totality marked by the expansion of capitalist dynamics. The methodological procedure adopted in this research is a literature review, through which the theoretical and scientific framework concerning financialization and educational policies in higher education was (re)visited. In addition, an analysis of normative documents, regulatory frameworks, and official statistical sources from the Financial Stability Board, Bank for International Settlements (BIS), INEP Statistical Panel (Brazil), Statistical Yearbook of Higher Education (Argentina), and the Higher Education Information Service (SIES-Chile) was conducted. The research findings indicate that, in Argentina, Brazil, and Chile, the expansion of private higher education remained constant throughout the analyzed historical series. In Brazil, the data reveals a cumulative variation of 555% in private enrollments, reaching 80% of total higher education enrollments in 2024, driven by educational conglomerates listed on the stock exchange. In Chile, private participation consolidated at levels above 84%, demonstrating that even recent free tuition policies did not reverse the market logic, but rather institutionalized state transfers to the private sector. In Argentina, although the public sector maintains greater resistance, private enrollments grew by 176%, evidencing an internal segmentation of the system. This trend observed in the private higher education network in these countries is not limited to numerical changes in educational supply. From this perspective, higher education ceases to be conceived exclusively as a social right and a public good and begins to occupy a strategic position as a field of investment and a potential space for capital accumulation. The data on the expansion of private higher education highlight, above all, a qualitative shift in the very meaning of higher education in Latin America, which is becoming increasingly oriented and conditioned by the contemporary logics of financialized capital.

Keywords: financialization of capital; privatization; higher education.

PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA, BRASIL Y CHILE: EXPANSIÓN EN TIEMPOS DE DOMINIO DEL CAPITAL FINANCIERO (2000-2024)

RESUMEN

Este artículo analiza la privatización de la educación superior en Argentina, Brasil y Chile, haciendo hincapié en la expansión que se produjo en este sector durante el periodo de

predominio del capital financiarizado, entre 2000 y 2024. La investigación se fundamenta en una perspectiva histórico-crítica, que permite comprender los procesos educativos como parte integral de una totalidad social marcada por la expansión de las dinámicas capitalistas. El procedimiento metodológico adoptado consiste en una revisión bibliográfica, mediante la cual se revisó el marco teórico y científico relativo a la financiarización y las políticas educativas en la educación superior. Asimismo, se realizó un análisis de documentos normativos, marcos regulatorios y fuentes estadísticas oficiales del Consejo de Estabilidad Financiera, el Banco de Pagos Internacionales (BPI), el Panel Estadístico del INEP (Brasil), el Anuario Estadístico de Educación Superior (Argentina) y el Servicio de Información de Educación Superior (SIES-Chile). Los resultados indican que, en Argentina, Brasil y Chile, la expansión de la educación superior privada se mantuvo constante a lo largo de la serie histórica analizada. En Brasil, los datos revelan una variación acumulada del 555% en las matrículas privadas, alcanzando el 80% del total de matrículas en educación superior en 2024, impulsada por conglomerados educativos que cotizan en bolsa. En Chile, la participación privada se consolidó en niveles superiores al 84%, lo que demuestra que incluso las recientes políticas de gratuidad de la matrícula no revirtieron la lógica del mercado, sino que institucionalizaron las transferencias estatales al sector privado. En Argentina, aunque el sector público mantiene una mayor resistencia, las matrículas privadas crecieron un 176%, evidenciando una segmentación interna del sistema. Esta tendencia observada en la red de educación superior privada en estos países no se limita a cambios numéricos en la oferta educativa. Desde esta perspectiva, la educación superior deja de concebirse exclusivamente como un derecho social y un bien público y comienza a ocupar una posición estratégica como campo de inversión y espacio potencial para la acumulación de capital. Los datos sobre la expansión de la educación superior privada resaltan, sobre todo, un cambio cualitativo en el significado mismo de la educación superior en América Latina, que se orienta y condiciona cada vez más por las lógicas contemporáneas del capital financiarizado.

Palabras clave: financiarización del capital; privatización; educación superior.

Introdução

A busca desenfreada do capital por novas formas de valorização e expansão impulsiona movimentos contemporâneos que encontram no rentismo um elemento constitutivo dos atuais processos de acumulação (Paulani, 2016). Nesse cenário, a financeirização não se apresenta apenas como expressão do estágio vigente do capitalismo, mas como um instrumento fundamental para apreender as novas modalidades assumidas pela reprodução do capital.

O processo de acumulação, nessa etapa do capitalismo, reconfigura-se e consolida-se fundamentalmente sob a lógica da apropriação de rendas futuras, especialmente na forma de lucros esperados. Tal configuração, evidencia a dominância do capital fictício, que passa a estabelecer os parâmetros de gestão da riqueza. Esses ativos assumem um papel tão central

que se tornam responsáveis por definir as decisões de gasto dos agentes, elemento determinante da dinâmica econômica (Lavinas et al., 2024, p. 42).

É nesse quadro de financeirização e centralidade das rendas futuras que a privatização da educação ganha solidez. Importa reiterar que as roupagens assumidas pelo capital, na busca de ampliação da lógica rentista por meio da privatização da educação, assumem diferentes contornos em escala global. Entre as expressões mais recentes desse processo pode-se mencionar os modelos de voucher[1] e de charter schools[2], originários dos Estados Unidos na década de 1990. Tais modelos se firmam no marco do neoliberalismo que toma a ideia de Estado mínimo na manutenção das políticas sociais, portanto, redimensionam o papel do Estado no financiamento e na garantia da educação como direito.

Na América Latina, o modelo privatizante de educação ganha força a partir da década de 1980, especialmente no Chile, no governo ditatorial de Pinochet. Esse país passou a adotar reformas e programas de cunho privatista, ancorando-se tanto nos modelos de voucher e de charter schools – modelos advindos dos EUA, como já mencionado, quanto na legitimação de discursos acerca da privatização como estratégia de ampliação do acesso e de mecanismos de melhoria da qualidade educacional.

Observa-se, sobretudo, a partir daí, a intensificação da lógica mercantil no campo educacional e a irradiação para toda América Latina da ideia da educação como produto. Nesse movimento, a educação passa a ser concebida como um espaço privilegiado de expansão dos lucros do capital, especialmente por meio da transferência de competências e de recursos do setor público para o setor privado.

Inserida no contexto mais amplo da financeirização do capital, a ampliação da privatização da educação superior reforça essa racionalidade ao consolidar a educação como um ramo potencial de geração de lucros. Tal processo desloca o debate educacional de sua dimensão social e de seu papel na transformação da ordem social estabelecida, subordinando-o à constituição de um mercado de produtos e serviços educacionais, apresentados como soluções para problemas historicamente produzidos (Verger; Robertson, 2012).

---

[1] Os *vouchers* geralmente tiram dinheiro da educação pública para dá-lo a famílias que desejam enviar os filhos a escolas privadas. Parte fundamental de sua lógica baseia-se na suposição de que alunos do ensino privado cursariam uma escola melhor e que a concorrência e a disciplina do mercado levariam, necessariamente, as escolas a serem mais inovadoras e sensíveis às demandas da comunidade (Kless; Edward Júnior, 2015, p. 16)

[2] São escolas públicas autônomas, financiadas pelo governo, mas em grande medida livres dos controles das autoridades educacionais distritais, e que precisam atingir determinadas metas de desempenho para continuar recebendo os recursos públicos que as sustentam (Brooke, 2012, p. 204)

É sob esse olhar que a análise acerca da privatização e expansão da educação superior na Argentina, Brasil e Chile nos anos de 2000 a 2024, delineia-se nesse artigo. A pesquisa ancora-se na perspectiva histórico-crítica e utilizou a revisão bibliográfica como procedimento técnico-metodológico. Tal procedimento tomou como ponto de incursão a leitura e análise de pesquisas realizadas em livros, periódicos, artigos científicos e web site, que abordavam o tema da dominância da financeirização do capital e da expansão do ensino superior privado na Argentina, Brasil e Chile.

Ainda como procedimento técnico-metodológico, utilizou-se a pesquisa documental. Para esse procedimento adotou-se fontes oficiais de dados abertos presentes em repositórios da internet, especialmente do Financial Estability Board, Bank for International Settlements (BIS), Painel Estatístico do INEP (Brasil), Anuário Estatístico da Educação Superior (Argentina); Serviço de Informação do Ensino Superior (SIES) (Chile), entre os demais.

Dessa forma, o artigo em tela será constituído por quatro seções. Além dessa seção de introdução, a segunda seção fará uma análise acerca da dominância do capital financeirizado, buscando demonstrar como a dívida pública concorre para a ampliação desse capital. Essa seção busca refletir como a dominância do capital financeirizado se molda em diferentes facetas, sempre com o intuito de ampliação dos lucros e proteção de suas riquezas.

A terceira seção reflete a expansão da educação superior privada na Argentina, Brasil e Chile. Reitera-se nessa seção que, apesar de lutas coletivas, a expansão desse setor ainda não retrocedeu e que atores políticos e institucionais se aliam para garantir que a rentabilidade do capital continue a se intensificar.

E, por fim, a seção de conclusão. Nela, é realizada uma análise geral dos aspectos teóricos-conceituais refletidos e dos contornos da expansão da privatização da educação superior nos países citados, refletindo as tendências da privatização nesses países e a busca da superação da oferta da educação superior como lucros.

A dominância do capital financeirizado e a dívida pública – quais relações?

A financeirização, fenômeno característico do final do século XX e estruturante das economias contemporâneas, fundamenta-se na centralidade do capital fictício, entendido como aquele derivado do processo de capitalização de rendas futuras, cuja realização é incerta. Nesse contexto, tais rendas passam a assumir uma posição superior em relação à

produção material, fazendo com que a dominância financeira se configure como o traço central do processo de acumulação capitalista (Chesnais, 2005).

Nessa direção, Braga (1993) define a financeirização como a forma contemporânea de "definir, gerir e realizar a riqueza no capitalismo" (p. 26). Longe de se constituir como um fenômeno isolado, a financeirização assume um caráter sistêmico, na medida em que perpassa

> o processo de acumulação de capital em geral e está no âmago das decisões dos capitalistas quanto à valorização de seus capitais. A riqueza é definida a partir da propriedade de ativos financeiros, a gestão da riqueza é marcada pela predominância da lógica financeira, de capitalização, no processo decisório dos atores relevantes, e a realização da riqueza ocorre a partir do processo de valorização e revalorização dos fluxos de renda futura nos mercados financeiros (Lavinas et.al, 2017, p. 40).

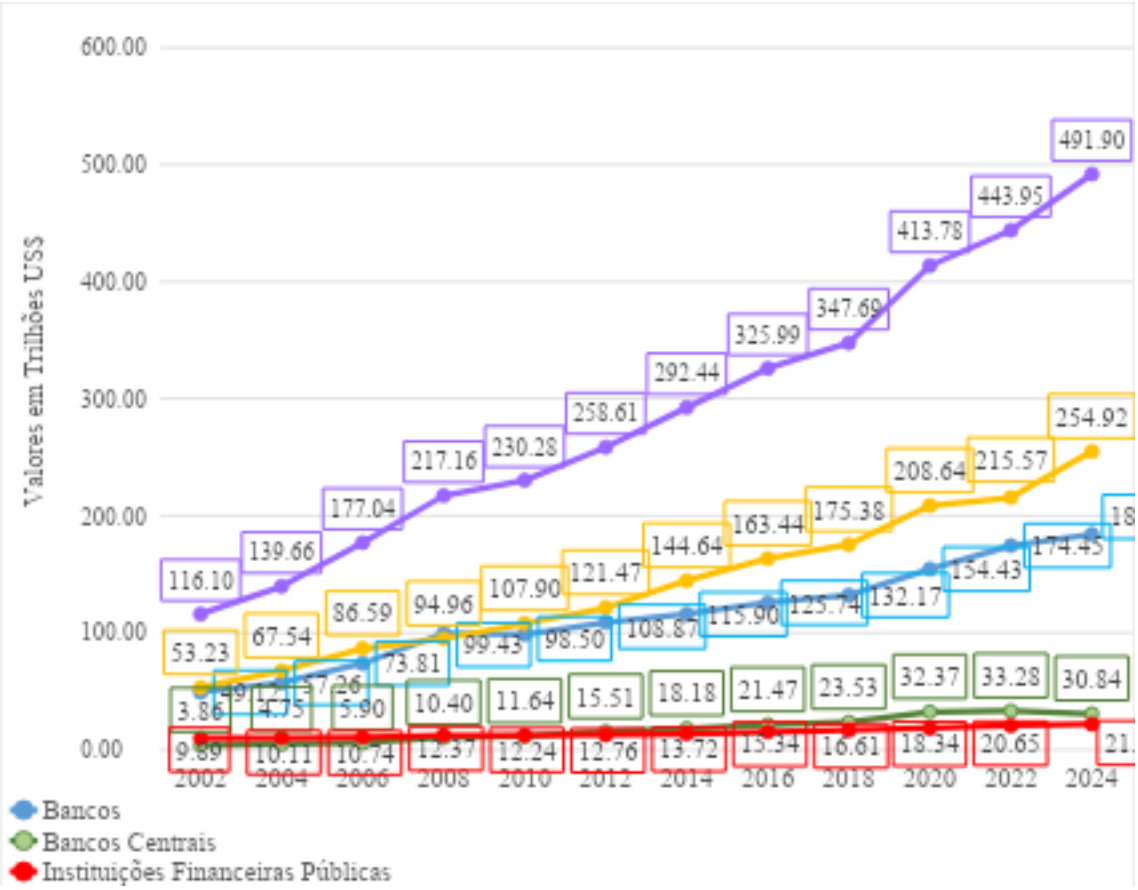
Desse modo, não se trata apenas da mobilização do capital sob a forma de rendas futuras esperadas como ações, títulos, dênbetures e dívidas, mas da consolidação de um verdadeiro mecanismo de comando, no qual as expectativas de valorização e revalorização dos ativos financeiros passam a orientar as decisões econômicas, políticas e produtivas. A acumulação da riqueza, nesse contexto, é redimensionada, afastando-se de bases produtivas tangíveis e subordinando-se crescentemente a critérios financeiros como rentabilidade, assetização, securitização, valorização de ativos e gestão de riscos.

Sob a dominância do capital financeirizado, os recursos financeiros tendem a ser "direcionados majoritariamente para títulos públicos, títulos privados e ações negociadas em bolsas de valores, isto é, para mercados de papéis representativos do capital fictício" (Nakatani; Gomes, p. 255). Tal dinâmica tem impactos diretos na distribuição da riqueza, uma vez que uma parcela significativa da renda disponível tende a ser apropriada pela esfera financeira.

Para mensurar essa dominância do capital financeirizado, o gráfico 1 evidencia como os ativos financeiros[3] bancários, uma das formas de manifestação do capital fictício, se protegem das flutuações macroeconômicas, uma vez que são estruturados como rendimentos relativamente seguros, regulados de modo a se desvincularem das variações do valor do capital real.

[3] Ativos financeiros são instrumentos que representam um direito sobre recursos futuros. Na prática, eles dão ao titular o direito de receber pagamentos como juros, dividendos ou lucro provenientes de acordos contratuais. Representam os ativos financeiros, entre outros: ações, títulos públicos, títulos privados, derivativos, fundos de investimentos, moedas e equivalentes de caixa.

Gráfico 1 - Evolução dos ativos globais[4] de instituições bancárias e instituições não bancárias de economias avançadas (2002-2024), (valores em trilhões de dólares)



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados extraídos do Financial Stability Board[5] (2002-2024).

É possível perceber, a partir dos dados do Gráfico 1, o crescimento expressivo dos ativos globais entre 2002 e 2024. Esses ativos mais que quadriplicaram, passando de cerca de US$ 116 trilhões para aproximadamente US$ 492 trilhões. O efeito desse movimento torna-se mais evidente quando analisado de forma comparativa com a dinâmica da economia real. De acordo com o Fundo Monetário Internacional no documento intitulado *World Economic Outlook*, o PIB - Produto Interno Bruto - global alcançou o valor de US$ 110,55 trilhões ao final de 2024. Isso implica dizer que a expansão dos valores dos ativos se faz superiores ao do crescimento do produto real. Essa tendência estrutural deixa entrever a força potencial do

[4] Inclui ativos de 29 países: Argentina, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, Ilhas Caymam, Chile, China, França, Alemanha, Hong Kong, Indonésia, Índia, Irlanda, Itália, Japão, Coreia, Luxemburgo, México, Holanda, Rússia, Arábia Saudita, Singapura, África do Sul, Espanha, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos.

[5] Os dados estão disponíveis em: https://www.fsb.org/work-of-the-fsb/financial-innovation-and-structural-change/non-bank-financial-intermediation/global-nbfi-monitoring-report-data/. Acesso em: 10 fev. 2026.

capital fictício e a dissociação cada vez mais ampla da valorização desse capital em detrimento da geração de riqueza material.

O Gráfico 1 também mostra a predominância e a expansão das instituições financeiras não bancárias. Os ativos desse segmento passaram de cerca de US$ 53 trilhões em 2002 para quase US$ 255 trilhões em 2024. Essa trajetória indica não somente a forma como os fundos de investimentos, seguradoras, fundos de pensão e outras entidades ampliaram seu escopo de atuação no mercado financeiro global, mas também que nas novas dinâmicas da financeirização o papel dos tradicionais sistemas bancários é superado por essas instituições.

Quanto aos ativos dos bancos, o gráfico 1 também possibilita visualizar um crescimento dos ativos para essa instância, ainda que em ritmo inferior ao das instituições não bancárias. Percebe-se, nesse padrão de organização, uma nova recomposição do sistema financeiro. Os bancos ainda são relevantes, todavia, seu papel ante ao total de ativos globais é minimizado, demonstrando que os recursos no mercado global são disputados por outras frentes.

Importante destacar, além do mais, o crescimento dos ativos dos bancos centrais. Esses ativos aumentaram de maneira mais intensa primordialmente nos anos de 2008, 2012, e 2020, refletindo o papel de políticas monetárias contemporâneas. Frente às crises, o banco central tem assumido papel de protagonista, uma vez que passa a adotar, principalmente, nesses contextos, mecanismos de garantia de liquidez para o sistema financeiro. À medida que os bancos centrais se tornam responsáveis pelos fenômenos monetários, eles passam a se tornar objeto de maior interesse (Hetzel, 2008). Consolida-se, dessa forma, no âmbito da financeirização, a independência dos bancos centrais. Tal “independência neutraliza a capacidade de adoção de outras políticas, como a fiscal, que se torna cada vez mais subordinada à política monetária” (Rodriguez, 2024, p. 14).

Ainda pelos dados do Gráfico 1, visualiza-se que as instituições financeiras públicas apresentaram um crescimento mais estável, mantendo uma participação moderada no total de ativos. Essa reconfiguração situa as instituições financeiras públicas em um novo patamar de participação na arquitetura financeira internacional e indica que o capital privado é predominantemente ampliado. A crescente participação do capital privado no sistema financeiro mundial acaba regulando e limitando a capacidade do Estado de direcionar e orientar créditos para fins produtivos e sociais. Esse fenômeno acaba por intensificar processos de desigualdades sociais e de concentração de riqueza em escala mundial.

As engrenagens de dominação do capitalismo se movem em diferentes facetas, e o endividamento público é parte das manifestações de tal engrenagem. Vale mencionar, consoante aponta Silva (2020), que, "a principal forma de o poder público contrair dívida pública é por meio da emissão de títulos" (p. 48). Ao desenvolver essa argumentação sobre a centralidade dos títulos na constituição da dívida pública, o autor aprofunda a análise ao enfatizar que:

> nesse ponto, pouco importa saber qual o prazo de resgate do título da dívida pública (prazo menor ou superior a doze meses) e sim as suas características. O credor do Estado, inicialmente, disponibilizou dinheiro para financiá-lo em troca de um título que lhe rende juros. Esse título pode ser comercializado no mercado, chamado de secundário, de modo que, uma vez ocorrida a circulação, a propriedade sobre o título se altera. Essa alienação dos títulos em mercado secundário dá a forma mais estereotipada do capital fictício, vez que evidencia, de maneira nua e crua, a completa desvinculação do dinheiro para com qualquer processo produtivo ou atividade geradora de bens públicos. A compra e venda de tais títulos adquire uma mecânica própria, e os títulos adquirem variações de preços em razão de expectativas sem substância, meramente especulativas (Ibidem).

Dessa forma, esses movimentos que se esteiam sob projeções acerca da inflação, da taxa de juros, do risco fiscal ou de cenário político visando antecipar os comportamentos dos mercados para obter ganhos com as vendas dos papéis, na lógica da dominância do capital fictício, deixam de ser apenas um mecanismo de financiamento estatal e passam a se configurar como dispositivo de valorização financeira. Esse regime de funcionamento marca-se, portanto, pela autonomização dos papéis em relação à produção material e pela predominância de expectativas especulativas.

Seguindo essa via, percebe-se, pelos dados da tabela 1, que os títulos da dívida pública, mesmo após a crise de 2008, não sofreram desvalorização. Os dados da Tabela 1 evidenciam que o valor desses títulos apresentou crescimento contínuo ao longo dos anos analisados, indicando o modo como o capital fictício se retroalimenta. À medida que se expande por meio de expectativas e especulações acerca da geração de rendas futuras, esse capital passa a produzir valorização aparentemente autônoma, sustentando-se pelo refinanciamento constante de seu próprio valor.

Nessa tessitura, os recursos arrecadados pelo poder público que poderiam ser direcionados às políticas sociais, entre elas, as de educação, são canalizados para a valorização do capital financeiro.

Tabela 1 - Resumo do total dos títulos da dívida pública em circulação dos países[6] selecionados: governo geral (2000-2024) (valores em bilhões de dólares)

Ano	Argentina	Brasil	Canadá	Chile	França	Alemanha	Itália	Portugal	Estados Unidos
2000	S/D	S/D	543,2	S/D	606,1	726,1	1.040,5	47,6	4.161,1
2004	S/D	S/D	682,2	11,4	1.235,8	1.379,7	1.637,3	97,7	6.420,0
2008	S/D	S/D	1.369,7	11,0	1.608,2	1.662,6	1.920,2	149,1	8.751,0
2012	S/D	S/D	2.173,5	35,9	2.141,5	2.177,5	2.188,8	172,8	14.224,7
2016	S/D	S/D	1.119,0	57,9	2.063,7	1.715,1	1.976,8	157,1	17.057,2
2020	S/D	1.329,2	1.668,3	106,4	2.995,7	2.435,2	2.670,4	223,4	24.177,2
2024	301,5	1.578,9	1.846,1	119,0	3.134,3	2.432,8	2.683,2	187,1	31.511,1

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados extraídos do Bank for International Settlements (BIS). Quarterly Review. Statistic – Debt Securities (2000-2024).
Nota: S/D – Sem Dados.

Os dados da Tabela 1 possibilitam inferir que houve o crescimento estrutural do endividamento público ao longo do período. Percebe-se tendências diferenciadas entre economias centrais e economias periféricas. Os Estados Unidos apresentam a trajetória mais acentuada, passando de US$ 4,16 trilhões[7] em 2000 para US$ 31,51 trilhões em 2024, um crescimento superior a sete vezes o valor inicial. Da mesma forma, França, Alemanha, Itália e Canadá apresentam crescimento nesse endividamento. A França, por exemplo, sai de US$ 606,1 bilhões em 2000 para US$ 3,13 trilhões em 2024, enquanto a Alemanha passa de US$ 726,1 bilhões para US$ 2,43 trilhões no mesmo período.

Em 2008 e 2020, conforme os dados dispostos na Tabela 1, os títulos da dívida pública aumentaram de forma mais expressiva. Tal movimento está associado aos contextos de crises vivenciados nesses períodos, nos quais os governos adotaram políticas anticíclicas, implementaram pacotes de resgate ao sistema financeiro e promoveram a expansão fiscal como estratégia de estabilização econômica.

Nas economias latino-americanas, o estoque da dívida pública também cresceu continuamente. O Brasil registrou crescimento de US$ 1,32 trilhão em 2020 para US$ 1,57

[6] Na base de dados do Bank for International Settlements (BIS) para a Argentina, o total de títulos da dívida para a descrição de "governo geral" só está disponível após 2020. Para o Brasil, esses dados só aparecem nesse portal da internet após 2017.
[7] Para obter os valores em trilhões, dividiu-se o montante apresentado por 1.000. Desse modo, por exemplo, 4.161,1 bilhões de dólares correspondem a 4,161 trilhões de dólares. Essa explicitação visa evitar ambiguidades na interpretação dos dados e garantir rigor na análise das dimensões do mercado financeiro global.

trilhão em 2024. No Chile, o crescimento dos títulos da dívida pública saltou de US$ 11,4 bilhões em 2004 para US$ 119,0 bilhões em 2024.

Verifica-se que, na dominância do capital fictício, prevalece o capital-valor que se autonomiza e se valoriza a si mesmo, buscando continuamente mecanismos de autopreservação diante das instabilidades inerentes ao modo de produção capitalista. Em cenários marcados por crises recorrentes, volatilidade cambial, oscilações nas taxas de juros e incertezas macroeconômicas - manifestações das próprias contradições do sistema - esse capital procura resguardar-se.

Assim, em vez de retornar à esfera produtiva, ele busca segurança (hedge) no interior do próprio sistema financeiro, mantendo-se na lógica da valorização financeira. Para isso, recorre a instrumentos voltados à redução, transferência ou redistribuição de riscos, reforçando sua capacidade de proteção frente às turbulências estruturais do capitalismo.

É nesse contexto que surgem e se expandem os derivativos. Conforme Paludetto (2016), esses instrumentos "resultam do processo de objetivação do risco abstrato, ao tornar equivalentes, em termos monetários, diferentes eventos considerados riscos concretos à aplicação da riqueza em segmentos específicos" (p. 115). Isso significa que os derivativos transformam o risco em base de valorização do capital, convertendo-o em algo calculável, precificável e passível de negociação. Sob o escopo dos derivativos, os riscos "configuram-se como uma mercadoria *sui generis*, na qual um atributo econômico, o risco, apresenta-se como capital, ainda que sob a forma de capital fictício, isto é, como valor que se valoriza" (Ibidem). A Tabela 2 nos ajuda a entender a evolução desses derivativos.

Tabela 2 - Evolução dos derivativos OTC[8] (valor nocional em bilhões de dólares) - contratos totais (2000-2024)

Ano	Câmbio	Δ%	Taxa de Juros	Δ%	Commodities	Δ%	CDS	Δ%	Ações	Δ%
2000	20.053	-	72.231	-	732	-	S/D	-	1.979	-
2004	34.577	72	205.574	185	1.542	111	6.396	-	5.059	156
2008	60.595	75	472.742	130	5.238	240	44.943	603	7.565	50
2012	75.414	24	511.498	8	2.953	-44	25.453	-43	6.604	-13
2016	78.780	4	385.513	-25	1.761	-40	9.031	-65	6.253	-5
2020	97.549	24	466.494	21	2.071	18	8.359	-7	7.084	13%
2024	130.093	33	548.341	18	2.408	16	9.045	8	8.901	26

[8] O mercado de derivativos chamados over-the-counter (OTC) - são operações realizadas diretamente entre agentes privados, sem intermediários.

Δ% 2000-2024	-	549	-	659	-	229	-	41	-	350

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados extraídos do Bank for International Settlements (BIS). Quarterly Review. Statistic – Derivatives: OTC derivatives outstanding (2000-2024).
Nota: S/D – Sem Dados; CDS = Credit Default Swaps.

Os dados da Tabela 2 revelam três pontos centrais nessa dinâmica de acumulação da riqueza fictícia: primeiro, houve uma forte expansão de todos os segmentos de derivativos analisados até 2008, com destaque para o câmbio que apresentou em 2008 um aumento de 75% em seus contratos de derivativos, em relação ao ano de 2004, e dos contratos atrelados à taxa de juros com maior aumento em 2004, que passou de US$ 72,2 trilhões para aproximadamente US$ 205,6 trilhões, um aumento de 185%, quando comparado ao ano de 2000.

O segundo ponto que a leitura dos dados nos mostra é uma certa retração nas modalidades de contratos desses derivativos pós-período de crise - taxas de juros em 2016 (-25%); commodities em 2012 (-44%) e em 2016 (-40%); CDS em 2012 (-43%), em 2016 (-65%) e em 2020 (-7%); e ações em 2012 (-13%) e em 2016 (-5%).

O terceiro ponto nessa dinâmica pode ser observado a partir de 2020. Desde então, visualiza-se a retomada do crescimento dos derivativos, exceto para o CDS. Cumpre mencionar que esse derivativo passou, por meio da lei Dodd-Frank Act (2010), por marcos regulatórios. Conforme advoga Alves (2023, p. 36), “essa medida foi implementada com o intuito de aprimorar a segurança e a padronização do mercado de derivativos de crédito, visando a redução dos riscos sistêmicos e o fortalecimento da estabilidade financeira”.

Vale reforçar, ainda acerca dos dados da Tabela 2, que os contratos atinentes à taxa de juros concentraram, ao longo do período, o maior volume de valores nocionais. Eles passaram de US$ 72,2 trilhões em 2000 para US$ 548,3 trilhões em 2024. O volume dos valores da taxa de juros variou em 2024, em comparação ao ano de 2000, 659%.

Nessa direção, Nakatani e Gomes (2015) chamam a atenção para os impactos dos gastos improdutivos do Estado quando voltados para o financiamento da dívida pública, por exemplo, quando usados para o pagamento de parcelas de juros da dívida pública. Segundo esses autores,

> à medida em que crescem esses gastos, crescem também a armadilha do endividamento, que em si possui mecanismos de sua própria reprodução [...], pois os títulos públicos securitizados se tornam lastros para todos tipo de reprodução derivada do capital especulativo parasitário” (p. 280).

Sob o auspício do capital financeirizado, as políticas monetárias passam a priorizar a preservação da credibilidade perante os mercados, por meio de estratégias de estabilização e acumulação de reservas. Contudo, essa busca por segurança frequentemente convive com elevado passivo externo, produzindo vulnerabilidade diante de choques nos fluxos internacionais de capital. Tal dinâmica aprofunda as assimetrias macroeconômicas entre os países, ampliando as diferenças de soberania e subordinação no sistema financeiro global.

A priorização das agendas governamentais se molda ao abrigo da garantia de manter, expandir e/ou recuperar as taxas de rentabilidade produtiva. Assim, o direcionamento de políticas de austeridade fiscal, de diminuição dos gastos públicos para conter a crise, e a constante exigência de reforma do Estado, tornam-se "necessárias" e urgentes nessas agendas. As políticas públicas de garantia de expansão e financiamento da educação superior, nessa conjuntura, perdem espaço ante aos gastos voltados para a administração da dívida pública por meio do pagamento dos juros. Os recursos do orçamento público voltam-se, portanto, primordialmente, para o reabastecimento dos circuitos de ampliação e valorização do capital fictício.

É nessa reconfiguração em que se observa a crescente subordinação do fundo público às dinâmicas da financeirização e, consequentemente, a restrição do financiamento público às políticas sociais, que se busca compreender os avanços da privatização da educação superior. A redução do investimento estatal aliado à indução de mecanismos que favorecem a atuação do setor privado, abre espaços para a expansão de formas mercantis de oferta educacional, frequentemente sustentadas, direta ou indiretamente, por recursos públicos. Nesse contexto, a expansão da privatização da educação superior na Argentina, no Brasil e no Chile não se esteia de forma circunstancial ou episódica, expressa o fenômeno das determinações estruturais do capitalismo vigente, conforme será discutido na seção à seguir.

A expansão da privatização da educação superior na Argentina, Brasil e Chile – novos mercados para a valorização do capital financeirizado (2000-2024)

O processo de privatização da educação superior na Argentina, Brasil e Chile, ainda que venha ocorrendo de forma não linear por ocasião de contextos histórico-políticos distintos, tem em seu cerne um ponto comum - a busca do capital por novas formas de acumulação.

Nesse cenário, sob a influência de princípios neoliberais, orientados pela defesa do Estado mínimo, a manutenção da educação superior sob responsabilidade estatal passa a ser apresentada como economicamente insustentável. Associado a essa perspectiva, e amparado no argumento da necessidade de expansão do acesso, bem como no discurso de ineficiência das instituições públicas, o avanço da privatização se intensifica e se consolida como diretriz predominante nas políticas educacionais desses países.

Na Argentina, o ensino superior é historicamente marcado pelo caráter majoritariamente público sob os princípios da gratuidade e do livre acesso. Todavia, nas últimas décadas, as transformações nas políticas econômicas sintetizadas por Chesnais (1997) nos eixos da desregulamentação, liberalização e privatização, colocaram em debate a manutenção desse setor pela via estatal, abrindo espaços para o processo de privatização.

Embora a expansão da educação superior privada venha se consolidando de forma mais efetiva desde a década de 1970, a ênfase desta análise recai sobre as transformações ocorridas a partir da década de 1990, período em que se intensificam as reformas nesse campo educacional. Em meio a essas mudanças, a concepção de que toda "educação é pública" passou a assumir novos contornos a partir da promulgação da Ley Federal de Educación (LFE nº 24.195/1993). Ao reconhecer que a gestão privada também integra o sistema público de ensino, a legislação abriu espaço para a ampliação da participação da vertente privada no financiamento educacional.

Essa reconfiguração normativa articulou-se ao que dispõe a Constituição Nacional de 1994, cujo Artigo 14 consagra o princípio distributivo. Nesse contexto, os atores vinculados à área privada identificaram uma oportunidade de fortalecer sua inserção no arcabouço educacional, pleiteando maior vinculação de recursos estatais para as instituições de ensino privado (Bechi; Almeida, 2024).

Na esteira dessas transformações, durante os governos kirchneristas – Néstor Kirchner (2003-2007) e Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) verificou-se não apenas a ampliação do sistema universitário público, mas também o crescimento de instituições privadas. Nesse período, o Estado assumiu um papel mais ativo na regulação do ensino superior e promoveu a expansão do domínio estatal por meio de políticas de financiamento, interiorização e inclusão educacional. Contudo, esse fortalecimento da capacidade regulatória, a diversificação institucional e o incremento dos investimentos públicos coexistiram, de maneira paradoxal, com a manutenção e o aprofundamento de racionalidades mercantis

incorporadas pelas próprias instituições, especialmente por meio das estratégias de expansão territorial (Marano, 2010).

Esse desdobramento contribuiu para a configuração de um sistema mais heterogêneo, marcado pela ampliação da oferta de novos cursos e modalidades. Tal movimento impulsionou a constituição de um arranjo fragmentado, com propostas formativas direcionadas a públicos distintos, seja entre diferentes instituições, seja no interior de uma mesma instituição. Nesse contexto, passam a emergir diferenciações que tensionam não apenas os padrões de qualidade acadêmica, mas também as condições de formação e a própria experiência universitária, evidenciando processos de segmentação interna e hierarquização do sistema (Marano, 2010; Fanelli, Krotsch, García 2006).

A intensificação da privatização da educação superior na Argentina ganhou novo impulso durante os governos de Mauricio Macri (2015-2019) e Javier Milei (2023-atualidade). Em ambos os períodos, observou-se o fortalecimento de uma agenda alinhada ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, que passou a tratar a mercantilização do ensino superior como eixo estratégico da ação governamental.

Tal orientação contribuiu para redefinir as fronteiras entre o público e o privado, aprofundando a inserção de lógicas de mercado na dimensão educacional. Ao mesmo tempo, essas diretrizes se articulam à racionalidade de acumulação do capital, que busca continuamente novos espaços de valorização e expansão de lucros, encontrando na educação superior um domínio privilegiado de valorização e reprodução ampliada do capital.

Importa realçar que, no governo de Javier Milei, essa agenda de privatização se faz ainda mais radical. Há nesse governo a desregulamentação total e o desfinanciamento do Estado no que tange ao campo educacional. Cortes orçamentários, auditorias em universidades e combates à “doutrinação” realizadas nesses campis, são somente algumas das ações promovidas por esse governo. Tudo em prol de uma maior eficiência – discurso já conhecido, que traz à tona a desestatização da educação, o impulso à lógica de financiamento privado e o enfraquecimento da educação como direito.

No Brasil, a privatização do ensino superior ganha força com a reforma universitária implementada em 1968, no contexto do regime civil-militar. Na década de 1970, fase inicial de operacionalização dessa reforma, foram adotadas condições institucionais e normativas que favoreceram o incremento do setor privado, por meio da concessão de isenções fiscais, da ampliação de mecanismos de financiamento estudantil, da flexibilização dos critérios de

credenciamento e autorização de cursos e da adoção de políticas de estímulo à expansão de estabelecimentos isolados.

Esse conjunto de medidas contribuiu para deslocar parte significativa da oferta de vagas para a iniciativa privada, consolidando uma trajetória de crescimento sustentada por incentivos estatais e pela redefinição do papel do Estado na regulação e provisão da educação superior.

Na década de 1990, seguindo essa trajetória, a expansão da educação superior pela via privada, no Brasil, encontra respaldo nas formulações neoliberais e é articulada tanto por organismos internacionais quanto por atores políticos locais, que operam por meio de dispositivos ideológicos e institucionais. Nesse contexto, é implementado um conjunto de medidas normativas, regulatórias e financeiras com vistas a consolidar e aprofundar essa orientação, reafirmando a centralidade da lógica de mercado na organização do sistema de ensino superior.

É precisamente nesse cenário que se insere a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, um dos principais marcos regulatórios da reconfiguração do campo educacional. Ao explicitar, em seu artigo 7º, que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que observados determinados requisitos, como o autofinanciamento, a legislação não apenas chancela a ampliação da oferta privada, como também institui a diversificação institucional no interior da própria categoria. Ao subdividir as categorias de instituições privadas, a LDBEN cria lacunas normativas que permitem às entidades formalmente "sem fins lucrativos" acessar recursos públicos (Brasil, 1996).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a privatização torna-se elementar, coadunam-se ao discurso da racionalidade dos gastos estatais, da autonomia universitária, sendo incorporada, portanto, "a uma política mundial a que os países em processo de desenvolvimento, como o Brasil, se submetem para garantir acordos e investimentos não apenas na área educacional, mas em todas as suas áreas estratégicas" (Bianco, 2011, p. 12).

Destaca-se, nesse contexto, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que instituiu a classificação das instituições integrantes do sistema federal de ensino superior, estruturando formalmente o processo de diversificação do campo educacional. Entre seus aspectos centrais está a criação dos centros universitários, instituições dotadas de autonomia acadêmica, aproximando-se, em diversos aspectos, das prerrogativas atribuídas às universidades.

No discurso reformista oficial, os centros universitários passam a ocupar posição de destaque como expressão da chamada "universidade de ensino", concebida em contraposição à "universidade de pesquisa", esta última entendida como o modelo pleno e tradicional de instituição universitária (Cunha, 2003).

A título ilustrativo, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de instituições privadas de ensino superior passou de 684, em 1995, para 1.442, em 2002, configurando um crescimento de 53% no período. Em relação às matrículas nesse segmento, registravam-se 1.085.977 estudantes em 1995; já em 2002, esse contingente alcançou 2.434.650 alunos nas IES privadas, o que corresponde a uma elevação de 124% (INEP, 1995; 2002).

Nesse cenário, a expansão da educação superior foi sendo estruturada sob a lógica de um modelo mercadológico, produtivista e gerencial, orientado prioritariamente pela ampliação quantitativa de instituições, cursos, vagas e matrículas no segmento privado-mercantil (Lima; Cunha, 2020).

Mesmo nos governos de orientação mais progressista e neodesenvolvimentista, a expansão da educação superior privada não foi arrefecida. Ao contrário, durante as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), observou-se o fortalecimento de políticas que impulsionaram o segmento privado. A ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2005, consolidaram-se como instrumentos centrais para a sustentação e o crescimento das empresas educacionais, ao garantirem demanda estudantil e fluxo contínuo de recursos ao âmbito privado.

Como assinala Vale (2013, p. 14), tais programas passaram a concentrar a maior parte das matrículas nesse nível de ensino no país e a se configurar como oportunidades de investimento para fundos financeiros, evidenciando a articulação entre política pública e expansão do capital no campo educacional.

Em 2019, já no governo de ultradireita de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), houve a promulgação da Lei nº 13.874 (Lei de Liberdade Econômica). Essa lei promoveu a redução de entraves regulatórios nas atividades econômicas, com o objetivo de estimular o empreendedorismo e limitar a intervenção estatal. Embora voltada ao ambiente de negócios, seus efeitos alcançaram o ensino superior, ao tratá-lo como atividade econômica, favorecendo a abertura de novos cursos e a expansão da modalidade a distância (EaD). O que está em

causa com essa expansão sem precedentes é a qualidade do ensino, haja vista que os mecanismos de fiscalização desses cursos são deficitários.

Em 2023, com o novo mandato do governo Lula (2023-atualidade), percebe-se uma tentativa de pôr um freio no acelerador da expansão do setor privado, principalmente por meio da educação a distância. O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, introduz uma atualização relevante no marco regulatório da educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro, ao revogar o Decreto nº 9.057/17 e modificar dispositivos do Decreto nº 9.235/17. Fundamentado nos princípios de qualidade, equidade e inovação, o novo normativo disciplina a oferta de cursos de graduação nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, estabelecendo critérios específicos para cada formato, bem como diretrizes para o credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino superior (IES).

Importa destacar que esse processo não ocorre sem resistências e disputas no interior do campo educacional. As estratégias de valorização do capital financeiro por intermédio da esfera educacional, associadas à constituição de grandes conglomerados empresariais, têm contribuído de maneira decisiva para a ampliação da educação superior privada no Brasil. Assim, inviabilizar ou ao menos minimizar essa dinâmica de expansão exige enfrentamentos mais amplos, haja vista que tais dinâmicas estão imbricadas a interesses econômicos e políticos que atuam diretamente nos processos decisórios nos rumos da educação.

Nesse âmbito, organizações da sociedade civil com forte capacidade de incidência política, como o Todos Pela Educação, exercem influência na formulação e no direcionamento de políticas públicas, defendendo agendas que dialogam com a manutenção e o aperfeiçoamento do arranjo vigente do ensino superior privado. Dessa forma, a conformação atual do setor resulta de correlações de forças que envolvem Estado, mercado e atores organizados da sociedade civil, em permanente tensão e negociação. Colocar óbices, portanto, à expansão privada e, efetivamente, promover uma menor rentabilidade em tempos de capital financeirizado, pela via dessa arena, não é uma tarefa de fácil equacionamento.

No Chile, ainda que a privatização não constitua um fenômeno recente, ela assume contornos mais radicais no âmbito da educação superior a partir das reformas econômicas e estruturais implementadas durante a ditadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973-1990). Esse modelo, é efetivado tanto em caráter endógeno quanto em caráter exógeno. No plano endógeno, sobressai a atuação dos economistas chilenos formados na Universidade de Chicago que compuseram o governo de Augusto Pinochet (Espinoza, 2016).

Os chamados Chicago Boys implementaram, na reforma de 1981, um modelo de financiamento orientado pela lógica de mercado, baseado na ampliação das mensalidades, na alocação competitiva de recursos e na redução do gasto público por estudante, com ênfase na expansão do auxílio financeiro. No plano exógeno, destacam-se as diretrizes e os programas de ajuste estrutural defendidos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, convergentes à agenda neoliberal (Ibidem, 2016).

Nesse contexto de reformulações educacionais, as oito universidades (duas públicas e seis privadas) anteriormente mantidas quase em sua totalidade pelo Estado, foram desmembradas, dando origem a 25 centros universitários. A partir dessas instituições iniciais, novas universidades foram criadas, somando-se ainda outras de natureza claramente privada.

Em pouco mais de uma década (1981-1994), consolidou-se, no Chile, um sistema universitário composto por cerca de setenta instituições. Posteriormente, em razão de falências, processos de fusão e do surgimento de novas corporações, esse número foi ajustado e estabilizou-se em aproximadamente 65 instituições. Nesse novo rearranjo, o Estado passou a financiar seus dezesseis centros segundo o modelo de financiamento universitário, incluindo nove universidades privadas integrantes do Conselho de Reitores (Danoso Diaz, 2005).

Cabe destacar que, conforme assinala Gorgulho (2011, p. 16), “as duas instituições pertencentes ao governo - a Universidade do Chile e a Universidade Técnica do Estado - concentravam, até 1980, 65% das matrículas”. Esse quadro, entretanto, altera-se de forma significativa nos anos subsequentes, como será evidenciado na Tabela 3.

Ao longo das décadas seguintes, observa-se uma progressiva reconfiguração da composição das matrículas, com expansão do setor privado. Em 2000, por exemplo, as instituições privadas já respondiam por 71% do total de matrículas no ensino superior, sinalizando a inversão do protagonismo anteriormente exercido pelas universidades estatais.

Essa mudança na distribuição das matrículas para a iniciativa privada relaciona-se, em grande medida, ao perfil de acesso dessas instituições: ao adotarem critérios menos exigentes de seleção acadêmica, elas passaram a absorver contingentes mais amplos da população, o que ajuda a explicar a predominância de estudantes oriundos de grupos sociais e culturais em situação de maior vulnerabilidade, muitos dos quais representam a primeira geração de universitários em suas famílias (Espinoza, 2017).

Contudo, cabe salientar que a ampliação do acesso não se deu de forma igualitária para toda a população que buscava o ensino superior no Chile. Merle (2002) afirma que esse processo acentuou desigualdades socioeconômicas e propiciou a conformação de um processo

de "democratização segregativa", estruturado a partir de uma lógica de estratificação e hierarquização institucional das universidades – nas melhores e mais qualificadas universidades em termos acadêmicos e estruturais estão as elites chilenas, nas universidades com menor capacidade acadêmica e estrutural estão as famílias de menor poder aquisitivo desse país.

É fato que o desinvestimento do Estado na educação superior pública continuou no Chile nos diferentes governos pós-Pinochet. Somente no segundo governo de Michelle Bachelet (2014-2018), depois de uma onda de protestos e reinvindicações advindas de estudantes e sociedade civil, que se viram movimentos governamentais/políticos mais consistentes de retomada desse investimento pela via estatal.

No ano de 2016, por meio da Lei Orçamentária Anual, é estabelecida a gratuidade no ensino superior chileno[9]. Todavia, de acordo com o que ponderam Llona; Bonvallet; Rojas (2023), apesar do teor universalista e da perspectiva do reconhecimento do direito à educação, essa lei opera no sentido da focalização, haja vista ser direcionada aos 60% mais vulneráveis, conforme distribuição de renda.

Destaca-se que, mesmo diante dessa nova conjuntura de fortalecimento das instituições públicas, o setor privado manteve sua trajetória de expansão. Isso porque a política de gratuidade também foi estendida às instituições privadas, mediante o repasse de recursos públicos àquelas que comprovassem a matrícula de, no mínimo, 20% de estudantes pertencentes aos quatro deciles mais baixos de renda do país.

Nessa composição, observa-se que a iniciativa privada permanece economicamente beneficiada, uma vez que a ampliação do acesso por meio da gratuidade é viabilizada, em parte, por transferências estatais ao setor privado. Assim, ainda que a política se apresente como mecanismo de garantia do direito à educação, ela também reforça a articulação público-privada e a destinação de recursos públicos às instituições privadas de ensino superior.

Face ao exposto, consoante se observem movimentos e lutas coletivas em prol da educação superior pública, a expansão da educação superior privada, como se pode verificar na Tabela 3, na Argentina, Brasil e Chile, ainda não consegue apresentar sinais de retração. A força do capital fictício se lastreia em todos os ramos da sociedade e o modelo educacional é

[9] O processo legislativo foi atrasado até maio de 2018, quando a Lei 21.091 sobre Ensino Superior foi promulgada.

enformado segundo as lógicas competitivas do mercado. A Tabela 3 nos ajuda a confirmar esse processo.

Tabela 3 - Evolução das matrículas no ensino superior privado na Argentina, Brasil e Chile e participação em relação ao total de matrículas em porcentagem (2000-2024)

Ano	Argentina		Brasil		Chile	
	Privado	Participação em relação ao total de matrículas no ES em %	Privado	Participação em relação ao total de matrículas no ES em %	Privado	Participação em relação ao total de matrículas no ES em %
2000	201.237	15%	1.246.704	58%	320.744	71%
2005	257.711	17%	3.321.094	73%	494.687	77%
2010	352.270	20%	4.736.001	74%	775.974	83%
2015	411.483	22%	6.075.152	76%	994.522	85%
2016	419.622	22%	6.058.623	75%	1.004.238	85%
2017	420.760	21%	6.241.307	75%	999.361	85%
2018	430.865	21%	6.373.274	75%	1.002.307	84%
2019	435.685	20%	6.523.678	76%	1.005.330	84%
2020	445.664	19%	6.724.002	77%	966.025	84%
2021	484.674	19%	6.907.893	77%	1.002.914	83%
2022	510.221	20%	7.367.080	78%	1.013.715	84%
2023	555.753	22%	7.907.652	79%	1.047.509	84%
2024	S/D	S/D	8.162.039	80%	1.071.272	84%
Δ% 2000-2024[10]	-	176%	-	555%	-	234%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados extraídos do: Ministério do Capital Humano - Anuário Estatístico da Educação Superior (Argentina); Painel Estatístico da Educação Superior (Brasil); Serviço de Informação do Ensino Superior (SIES) - Quadro - Evolución Matrícula Pregrado (2024) (Chile) - (2000-2024).

Os dados da Tabela 3 indicam que a expansão do ensino superior privado acompanha e expressa a lógica de financeirização, na qual a educação passa a operar como ativo econômico e espaço de valorização do capital.

O caso brasileiro é o mais expressivo em termos quantitativos. O número absoluto de matrículas privadas salta de 1,2 milhão (2000) para mais de 8,1 milhões (2024), com variação acumulada de 555%. A participação relativa do setor privado já era majoritária em 2000 (58%) e atinge 80% em 2024. Esse processo revela a atuação preponderante do setor privado na educação superior. A forte presença de conglomerados educacionais como a Ser Educacional, Cogna/Kroton, YDUQS, entre outros, a abertura do capital e atuação na bolsa de

[10] Para a Argentina a variação percentual no período equivale aos anos de 2000-2023.

valores e a integração do setor a fundos de investimentos - estabelecem a rentabilidade como parâmetro e definem os rumos da expansão da educação superior nesse país.

A Argentina, nessa análise, apresenta comportamento distinto. Embora se observe um crescimento contínuo no número de matrículas na instância privada, a participação da matrícula por essa esfera passou de 15% em 2000 para 22% em 2023. O aumento das matrículas no período foi de 176%, relativamente menor que os aumentos vistos no Brasil e no Chile.

É necessário enfatizar que, nesse país, a preservação de uma política cambial competitiva, a ausência de credibilidade no mercado internacional e o peso do endividamento externo, entre os demais, impõem recorrentemente políticas de ajustes fiscais. Tais ajustes impõem cortes orçamentários severos que comprometem o funcionamento das políticas sociais, destacando-se as de educação superior.

O Chile, por sua vez, já inicia a série histórica com 71% das matrículas no setor privado (2000), alcançando patamares superiores a 80% ao longo da década seguinte. Mesmo após a política de gratuidade implementada a partir de 2016, a participação privada permanece elevada (84% em 2024).

O caso chileno ilustra que a política da gratuidade não reverteu a expansão do setor privado. Esse país expõe uma financeirização institucionalizada em que o Estado funciona como regulador e impulsionador da iniciativa privada na educação superior.

Ao evidenciar a expansão da educação superior nesses três países da América Latina, é possível dizer que a financeirização na área da educação superior se forja na organização política, ideológica e estrutural desse setor. Todavia, em sentido contrário ao que propagam as narrativas neoliberais - que defendem uma suposta redução da participação estatal na manutenção das políticas públicas, o Estado não se retrai. Ao contrário, por meio de seu aparato institucional, ele atua de forma decisiva não apenas na regulação do sistema, mas também na destinação de recursos públicos ao segmento educacional privado.

Conclusão

A análise teórico-crítica realizada acerca da expansão da educação superior privada na Argentina, no Brasil e no Chile, permitiu inferir que a financeirização nesse campo não constitui fenômeno isolado ou episódico, mas expressão de uma tendência estrutural que atravessa diferentes contextos nacionais. Trata-se de um movimento que se consolida na

própria organização política, ideológica e institucional da educação superior, reorientando seus mecanismos de financiamento, regulação e expansão.

A força dessa racionalidade financeirizada tensiona o papel do Estado e restringe sua capacidade de reverter a predominância privada, sobretudo em cenários marcados por constrangimentos fiscais e pela centralidade do pagamento da dívida pública na definição das prioridades orçamentárias. Nesse quadro, a educação superior deixa de ser concebida exclusivamente como direito social e bem público e passa a ocupar posição estratégica como campo de investimento e potencial espaço de acumulação de capital.

A expansão observada no ensino superior privado nesses países, portanto, não apenas reflete transformações quantitativas na oferta educacional, mas revela uma reconfiguração qualitativa do próprio sentido da educação superior na América Latina, progressivamente subsumida às dinâmicas contemporâneas do capital financeirizado.

Referências

Alves, L. G. (2023). *A crise financeira de 2008, sua relação com o mercado de derivativos de crédito e os desdobramentos da regulamentação no Brasil.* Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal da Paraíba. Repositório Institucional da UFPB. https://share.google/tbBGLQ1MiMSffZL5p.

Bank for International Settlements. (2026). *Data portal*. https://data.bis.org/topics/DSS/tables-and-dashboards/BIS,SEC_C2,1.0.

Bechi, D., Almeida, M. de L. P. de. (2024). A privatização exógena e os avanços do capitalismo acadêmico no Brasil e na Argentina. *Educação em Revista, 40*(40). https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40036.

Bianco, R. de C. R. D. (2011). As transformações na educação superior no governo FHC: A privatização como alternativa nas reformas educacionais. *Revista UniAraguaia, 1*(1). https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/217.

Braga, J. C. de S. (1993). A financeirização da riqueza: A macroestrutura financeira e a nova dinâmica dos capitalismos centrais. *Economia e Sociedade, 2*(1). https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643298.

Brooke, N. (Org.). (2012). *Marcos históricos na reforma da educação*. Fino Traço.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Chesnais, F. (1997). A emergência de um regime de acumulação financeira. *Praga – Estudos Marxistas*, (3), 19–46.

Chesnais, F. (Coord.). (2005). *A finança mundializada: Raízes sociais e políticas, consequências*. Boitempo.

Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade, 24*(82), 37–61. https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/abstract/?format=html&lang=pt.

Donoso Díaz, S. (2005). A reforma neoliberal da educação superior no Chile em 1981. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, 20*(57), 53–64. https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/PmJzYT9pBSyYskr6RqHpSMD/?format=html&lang=pt.

Espinoza, O. (2016). El rol del Banco Mundial en la conformación de las políticas de educación superior en sociedades en desarrollo. In A. Fávero & G. Tauchen (Eds.), *Políticas de educação superior e docência universitária: Diálogos Sul-Sul* (pp. 15–71). Editora CRV.

Espinoza, O. (2017). Privatización de la educación superior en Chile: Consecuencias y lecciones aprendidas. *Eccos Revista Científica*, (44), 175–202. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782017000300175.

Fanelli, A. M., Krotsch, P., García, N. (2006). Las localizaciones regionales, sedes, subsedes, extensiones áulicas, centros distantes: La evaluación de su calidad y pertinencia. *Seminario INTER-CPRES*, Acta n. 236. Secretaría de Políticas Universitarias-MECyT. http://www.me.gov.ar/spu/guia_tematica/CPRES.

Financial Stability Board. (2024). *Global monitoring report on non-bank financial intermediation 2024*. https://www.fsb.org/work-of-the-fsb/financial-innovation-and-structural-change/non-bank-financial-intermediation/.

Gorgulho, G. (2011). Reforma do ensino superior chileno entra em pauta. *Revista Ensino Superior Unicamp, 4*(2). https://share.google/SqoRmXUaH8NYZbAyR.

Hetzel, R. L. (2008). *The monetary policy of the Federal Reserve: A history*. Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (1995). *Sinopse estatística da educação superior 1995*. MEC.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2002). *Sinopse estatística da educação superior 2002*. MEC.

Klees, S. J., Edwards Jr. D. B. (2015). Privatização da educação: Experiências dos Estados Unidos e outros países. *Revista Brasileira de Educação, 20*(60), 11–30. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tHK4tppLJgYvDNdygxrPcWq/?format=html&lang=pt

Lavinas, L., Martins, N. M., Gonçalves, G. L.; Van Waeyenberghe, E. (2017). *Financeirização: Crise, estagnação e desigualdade*. Editora Contracorrente.

Lima, T., Cunha, M. (2020). A educação superior no Brasil contemporâneo (1995–2016): Uma análise dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e

Dilma Rousseff. *Journal of Policies and Educational Administration, 14*, e71794. https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71794/41277.

Llona, M. A. R., Bonvallet, V. V., Rojas, M. V. (2023). Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del derecho a la educación: Tensiones y desafíos. *Revista Brasileira de Educação, 28*, e280059. https://share.google/bB1rupwlYTPibUDO8.

Marano, M. G. (2010). ¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: Expansión, tramas políticas y mercado universitario. *RAES, 2*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6488170.

Merle, P. (2002). Democratization or increase in educational inequality? Changes in the length of studies in France, 1988–1998. *Population, 57*(4–5), 631–657. https://www.persee.fr/doc/pop_1634-2941_2002_num_57_4_18413.

Ministério de Capital Humano. (2024). *Anuário estatístico de educação superior 2023*. Secretaria de Educação; Secretaria de Políticas Universitárias. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios.

Nakatani, P., Gomes, H. (2015). A natureza e as contradições da crise capitalista. In H. Gomes (Org.), *Especulações e lucros fictícios* (pp. 247–275). Outras Expressões.

Palludeto, A. W. A. (2016). *Os derivativos como capital fictício: Uma interpretação marxista* (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas).

Paulani, L. M. (2016). Acumulação e rentismo: Resgatando a teoria da renda de Marx para pensar o capitalismo contemporâneo. *Revista de Economia Política, 36*(3). https://www.scielo.br/j/rep/a/58LMxGpNSp9jjK4C4dvhFcM/abstract/?lang=pt.

Rodriguez, R. S. (2024). A natureza da independência do banco central: Antecedentes históricos e ascensão na era da financeirização. *Revista de Economia Política, 44*(3). http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572024-3575.

Servicio de Información de Educación Superior. (2024). *Informe matrícula 2024*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.mifuturo.cl/sies/.

Silva, T. A. (2020). *A apropriação ilegal dos recursos públicos pelo capital fictício: A dívida pública na perspectiva da teoria do valor*. Editora CRV.

Vale, A. A. do. (2013). A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: O caso da Estácio de Sá. In V. J. Chaves, J. dos R. Silva Júnior, & A. M. Catani (Orgs.), *A universidade brasileira e o PNE: Instrumentalização e mercantilização educacionais* (pp. 113–130). Xamã.

Verger, A., Robertson, S. (2012). A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação & Sociedade, 33*(121), 1133–1156. https://www.scielo.br/j/es/a/J4LqqtJBmwML9cR4dg8p65L/abstract/?lang=pt.

Submetido em fevereiro de 2026
Aprovado em maio de 2026

Informações autorais

Cristiane Praciano Lauriano de Lima:
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6206-868
Link LATTES:http://lattes.cnpq.br/9153998488477282
E-mail: cristianepracianolauriano@gmail.com

Maria Aparecida dos Santos Ferreira:
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN-Brasil)
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6213-8916
Link LATTES: http://lattes.cnpq.br/2209638083101531
E-mail: maria.santos@ifrn.edu.br

Políticas Educativas
PolEd
Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO
Revista do Programa Políticas Educativas do Núcleo Disciplinário Educação para a Integração da Associação de Universidades Grupo Montevideo

RACIONALIDAD EMPRESARIAL EN LAS ESCUELAS

Carolina Yelicich
Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Argentina)

RESUMEN

El propósito central de este artículo es reconocer y analizar las estrategias de corte empresarial que han ido penetrando lentamente en los sistemas educativos en las últimas décadas, instaurando una racionalidad empresarial en las escuelas. El interés por esta temática se origina en las investigaciones realizadas en los últimos años y fundamentalmente en la investigación doctoral titulada "La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario" (FFyH, UNC). La tesis doctoral fue desarrollada en el marco de la pertenencia al Grupo de Investigación Estudios sobre Políticas Educativas (GiEPED), grupo que actualmente lleva a cabo la investigación denominada "Políticas educativas, derecho a la educación y mercantilización en Argentina. Un estudio sobre la (multi)regulación del sistema educativo y sus efectos en las instituciones y lxs sujetxs" (CIFFyH, SECyT, UNC). El artículo se compone de dos grandes apartados: las estrategias de privatización y mercantilización en las instituciones escolares; y las reflexiones acerca de los desafíos que se les presentan a los sistemas educativos en contextos neoliberales. A partir de la identificación de las diversas estrategias de privatización y mercadeo en las escuelas, se reconoce como el ethos empresarial (Mordente y Portugal, 2024) en las instituciones educativas ha adquirido múltiples formas y se despliega en numerosas ocasiones de forma silenciosa y por efecto goteo. Es tarea ineludible de las escuelas formar sujetos críticos y comprometidos, que aboguen por el sostenimiento y consolidación del derecho a la educación.

Palabras clave: mercantilización de la educación; prácticas empresariales; educación pública.

BUSINESS RATIONALITY IN SCHOOLS

ABSTRACT

The main purpose of this article is to identify and analyze the business-oriented strategies that have gradually permeated educational systems in recent decades, establishing a business-oriented approach in schools. Interest in this topic stems from research conducted in recent years, particularly the doctoral dissertation titled "School Leadership in New Social Contexts: The knowledge of administrators in the daily life of secondary schools" (FFyH, UNC). The doctoral thesis was developed within the framework of membership in the Research Group on Educational Policy Studies (GiEPED), a group that is currently conducting the research project titled "Educational policies, the right to education, and commodification in Argentina. A study on the (multi)regulation of the education system and its effects on institutions and individuals" (CIFFyH, SECyT, UNC). The article consists of two main sections: strategies of privatization and commodification in educational institutions;

and reflections on the challenges facing education systems in neoliberal contexts. Based on the identification of various privatization and commercialization strategies in schools, it is recognized that the corporate ethos (Mordente and Portugal, 2024) in educational institutions has taken on many forms and often unfolds quietly and through a trickle-down effect. It is the inescapable duty of schools to educate critical and committed individuals who advocate for the preservation and strengthening of the right to education.

Keywords: the commodification of education; business practices; public education.

RACIONALIDADE EMPRESARIAL NAS ESCOLAS

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é identificar e analisar as estratégias de gestão empresarial que vêm se infiltrando gradualmente nos sistemas educacionais nas últimas décadas, instaurando uma lógica empresarial nas escolas. O interesse por esta temática tem origem nas pesquisas realizadas nos últimos anos e, fundamentalmente, na pesquisa de doutorado intitulada "A gestão escolar nos novos contextos sociais. Os saberes dos gestores no cotidiano das escolas de ensino médio" (FFyH, UNC). A tese de doutorado foi desenvolvida no âmbito da participação no Grupo de Pesquisa Estudos sobre Políticas Educativas (GiEPED), grupo que atualmente realiza a pesquisa intitulada "Políticas educativas, direito à educação e mercantilização na Argentina. Um estudo sobre a (multi)regulamentação do sistema educacional e seus efeitos nas instituições e nos sujeitos" (CIFFyH, SECyT, UNC). O artigo é composto por duas grandes seções: as estratégias de privatização e mercantilização nas instituições escolares; e as reflexões sobre os desafios que se apresentam aos sistemas educacionais em contextos neoliberais. A partir da identificação das diversas estratégias de privatização e comercialização nas escolas, reconhece-se que o ethos empresarial (Mordente e Portugal, 2024) nas instituições de ensino assumiu múltiplas formas e se manifesta, em muitas ocasiões, de maneira silenciosa e por efeito de gotejamento. É tarefa ineludível das escolas formar indivíduos críticos e comprometidos, que defendam a manutenção e a consolidação do direito à educação.

Palavras-chave: mercantilização da educação; práticas empresariais; educação pública.

Introducción

Progresivamente, los sistemas educativos comienzan a ser sometidos a reglas del mercado. La mercantilización de la educación implica la reducción de la educación a una mercancía. Ello se sustenta en el ocultamiento de "las redes económicas y los intereses políticos que se esconden detrás de esa posición mercantilista" (Torres Santomé, 2010, p.41)

Como afirman Ball y Youdell (2017),

> la privatización en la educación pública y de la educación pública tiene sus raíces en los diversos enfoques de "pequeño Estado - libre mercado" aplicados a los servicios públicos (lo que algunas veces se denomina el "neoliberalismo") que se han manifestado expresamente en muchos contextos nacionales desde los pasados años ochenta y que ahora se han extendido por todo el mundo (p.12).

El mercado encuentra las justificaciones necesarias para implantarse como vía única.

Para Torres Santomé (2010), los conceptos y criterios de producción empresarial ingresan a los centros educativos disfrazados de cierta asepsia, envueltos en un halo de buenas intenciones a las cuales resulta difícil no adherir. Calidad, eficacia y eficiencia se convierten en algunos de los conceptos estelares de las normativas. ¿Quién pensaría que no es necesaria una educación de calidad?, ¿Quién juzgaría como negativo una organización escolar eficiente?. Considerados en abstracto, estos conceptos se nos presentan como esperados e incluso, aspiraciones a concretar, pero afinando la mirada podemos distinguir que el mercado de trabajo informatizado, globalizado e interconectado requiere a nuevos sujetos, formados en nuevas competencias. Trabajo en equipo, tolerancia a la frustración y a la presión, capacidad de autogestión, liderazgo, cumplimiento de objetivos, creatividad y optimización de los procesos son solo algunas de las capacidades y cualidades que se esperan de los nuevos trabajadores. Y es el sistema educativo el espacio ideal para formar a este nuevo trabajador. El mercado lo sabe y por lo tanto, desarrollará todas las estrategias necesarias para que los procesos de enseñanza formal cubran sus expectativas. Calidad, eficacia y eficiencia en las escuelas, para calidad, eficacia y eficiencia en las empresas.

A continuación, daremos cuenta de algunas de las prácticas empresariales y mercantiles que han ingresado a los sistemas educativos y que se han comenzado a naturalizar en el cotidiano de los centros escolares.

Notas metodológicas

Este artículo se desprende de una investigación doctoral ya finalizada centrada en examinar la dirección escolar en el cotidiano de los centros escolares, a partir de un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, centrado en la expresión cotidiana de la función directiva (Rockwell, 1995). Como estrategia de investigación (Afonso, 2005) se desarrolló un estudio de casos con el propósito de analizar los acontecimiento en

profundidad, y documentar el fenómeno en estudio desde la perspectiva de los actores involucrados en él (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Evaluación por objetivos

La evaluación dirigida al cumplimiento de objetivos prefijados externamente y la búsqueda de calidad en los procesos educativos, ambos presentados como necesidad, destruye el componente formativo para el aprendizaje que puede comportar un proceso evaluativo.

Sin dudas, la evaluación y los resultados obtenidos se transforman en los grandes organizadores de la vida cotidiana y de las decisiones que se puedan tomar en los centros escolares. Así, la evaluación interna y externa se manifiesta como el instrumento privilegiado para ejercer el control y redireccionar las acciones en base a criterios establecidos por fuera del entorno escolar.

La evaluación ya no como proceso de revisión de lo que se está haciendo sino como instancia de control de aquello que se logró, adopta en la gestión un carácter personalista, depositando en la figura del director la responsabilidad por lo que ocurre en las escuelas. Los resultados de las instancias de evaluación son el principal insumo de la administración para justificar el financiamiento y los circuitos diferenciados, así como el reacomodamiento de los centros educativos hacia las lógicas de productividad educativa. El Operativo Nacional de Evaluación de los ´90 y el Dispositivo Nacional de Evaluación de Aprendizajes APRENDER a partir de 2016 en Argentina, muestran el carácter de la evaluación orientada a los resultados.

Con un impacto aún mayor por su fuerte difusión, los estudios internacionales PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y CIVID ED de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y los estudios PISA (Programme for International Student Assessment), PISA para Centros Educativos (PISA for Schools), TALIS (Teaching and Learning International Survey), PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), y PISA+ realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) evalúan a los sistemas educativos, indican fallos, y son utilizados como justificantes para la distribución del presupuesto educativo. Asimismo, en numerosas ocasiones y ante resultados adversos, se convierten en el argumento perfecto para menoscabar a la educación pública en pos de ensalzar a las instituciones privadas. Los instrumentos de evaluación, los procedimientos de recolección de la

información, los mecanismos de análisis de los datos y los intereses fundamentales de estos estudios internacionales y sus promotores, se enmascaran en el afán de instalar al resultado como la única variable de peso.

A estos procesos de evaluación externa a los que son sometidos los centros educativos, se le suma la autoevaluación como mecanismo de escrutinio de todo lo acontecido en cada institución. Las escuelas se ven en la encrucijada de trabajar en pos de mejorar el aprendizaje de los estudiantes o centrar su atención en desarrollar múltiples estrategias para salir airosos de las numerosas evaluaciones que deben atravesar. Las escuelas se ven compelidas a adoptar numerosas medidas para obtener los mejores puntajes posibles en las pruebas internas y externas, mejorar su posición relativa en relación al resto de los centros, recibir mayor cantidad de alumnos e incluso poder seleccionarlos y de esta manera, obtener mayores beneficios tanto económicos como de prestigio. Se alientan así instancias de competencia y comparación entre las instituciones educativas.

No es de extrañar en esta lógica, que los procesos evaluativos y los grandes rankings que se elaboran en consecuencia, pertenezcan a organizaciones económicas, como es el caso de la OCDE mediante PISA mencionado anteriormente, o el Reporte de Capital Humano elaborado por el Foro Económico Mundial (WEF, por sus siglas en inglés), los cuales se traducen en grandes rankings con impacto global.

Monitoreo para el control

La inspección como forma tradicional y privilegiada de control directo sobre las instituciones educativas adopta una omnipresencia gracias a las herramientas que brindan las tecnologías de información y comunicación. El control que ejercen los supervisores, autoridad pública con la potestad de intervenir, asesorar, evaluar y garantizar el cumplimiento de la normativa vigente, se conjuga con el monitoreo ejercido por los coordinadores y técnicos de los numerosos planes, programas y proyectos que conviven en el cotidiano escolar.

Mediante programas informáticos específicos -generalmente plataformas virtuales o software desarrollados ad hoc- se efectúa el seguimiento de las actividades de los centros educativos, la presentación de informes periódicos y en general, la vigilancia de las numerosas acciones de las instituciones educativas. En palabras de Lima (2011) se produce un “taylorismo on line” (p.11) para el control. Se da lugar así a

> una vigilancia sistemática, bajo categorías tipificadas a priori y que modelan la representación de las realidades escolares, controlan los tiempos y los espacios, generalizan metodologías y procesos de trabajo, favorecen la estandarización y permiten la medición detallada y la comparación automática (Lima, 2011, p.16).

Se genera una obsesión por el número, monitorización constante en términos numéricos que se transforma en la mejor forma de control por parte de los gobiernos (Ball, 2015). Se multiplican los informes, las auditorías, las evaluaciones (Barroso, 2011) requeridas de forma permanente y la autonomía de los centros educativos que se supone relativa, se convierte en mando a distancia.

Del mismo modo, las escuelas se ven obligadas a la búsqueda y sostenimiento de programas que puedan brindarle un rédito a la institución y se conviertan en otro logro de su gestión, objetivable y cuantificable. Se celebra así, el ímpetu emprendedor de los directivos. Asimismo, el presupuesto público destinado a la institución debe justificarse en buenos resultados escolares, y la institución debe dar cuenta de ello demostrando que la inversión tuvo frutos. Las instituciones crean verdaderas vidrieras para hacer visibles sus óptimos logros, tales como jornadas de puertas abiertas para padres de futuros estudiantes, páginas web, cuentas en redes sociales, etc.

Así, la rendición de cuentas como verdadera cultura, implica además someter todo lo actuado en los centros educativos al escrutinio del entorno inmediato y de la sociedad en conjunto, en clave de eficiencia y eficacia.

Estímulos por productividad

Mejorar el rendimiento de los alumnos, alcanzar resultados que mejoren los índices y las estadísticas, destacar en la ejecución de proyectos focalizados y obtener excelentes puntajes en pruebas externas estándares, son sólo algunos de los ejemplos de la lógica de producción mercantil en los sistemas educativos. Estos mecanismos alientan la competencia entre las escuelas, generan individualismo, profundizan las diferencias entre los circuitos de formación, reorientan el proceso de aprendizaje en función de la evaluación y perjudican seriamente a las instituciones educativas que atienden a poblaciones más desfavorecidas. La actitud emprendedora, las iniciativas centradas en la innovación, la búsqueda de financiamiento alternativo y la eficacia como fin último en la gestión de los recursos, se presentan como rasgos destacables en una buena gestión escolar. De esta forma, la toma de

decisiones en los centros educativos fluctúa en arreglo a los posibles beneficios, en especial económicos, que se puedan obtener (Torres Santomé, 2010).

Los procesos de descentralización que se han desarrollado en las últimas décadas en los sistemas educativos, transfiriendo responsabilidades desde la administración central hacia las unidades inferiores y particularmente hacia los centros educativos bajo el justificativo de la necesidad de dotarlos de autonomía, ha adquirido importante expresión en movimientos como la gestión centrada en la escuela.

La *school-based management*, es un efecto de la regulación post-burocrática (Barroso, 2009): se entiende que las instituciones educativas son capaces de autogestionarse, considerando que la autonomía relativa (Lima, 2011) de la que disponen les posibilita generar sus propios proyectos de gestión y son lo suficientemente competentes como para construir su proyecto pedagógico de forma independiente. Asimismo, tienen capacidad operativa para gestionar sus recursos de acuerdo a los lineamientos establecidos por la administración central, a la cual deben rendir cuentas (Barroso, 1996). El foco de la autonomía es entonces la gestión de los recursos, la organización escolar y los asuntos pedagógicos. Se pretende así racionalizar la gestión para desburocratizar a la escuela y que sea más flexible antes las demandas.

En el mismo sentido, este movimiento implica

> descentralización y desburocratización de los procesos de control; el reparto de decisiones dentro de la escuela; aumento de la influencia de los padres en el proceso de toma de decisiones de la escuela (Barroso, 1996, p. 3)

Sin embargo, estos mecanismos enmarcados en la *soft governance* (Barroso, 2010), mediante una pretendida optimización de la gestión y la asignación de mayores cuotas de autonomía a las escuelas, encubren los lineamientos y las directrices mediante las cuales el Estado reconvertido en evaluador, regula el accionar. Así, en un contexto de pseudo autonomía las escuelas son lanzadas a desenvolverse con los recursos que dispongan, para responder a la administración de forma eficiente con resultados de calidad. Aquí, la regulación por los resultados despliega todo su potencial.

Liderazgo eficaz

El liderazgo escolar se ha convertido en la estrategia estrella y en la principal recomendación para asegurar la mejora escolar. La conjunción de mayor autonomía escolar y un liderazgo compartido se plantean como la clave para mejores resultados educativos y escolares. Como plantea Barroso (2005a),

> el refuerzo de la autonomía como forma de empowerment externo de las unidades escolares, debe traducirse, necesariamente, en «empowerment» interno de los propios miembros de las escuelas. Esto significa un cambio en los papeles y funciones de los directores de las escuelas, en sus modos de gestión y estilos de liderazgo (p. 435).

Son numerosos los estudios e investigaciones desarrollados sobre liderazgo escolar, y puntualmente, su relación con la mejora de la calidad educativa, la eficiencia en los procesos educativos y la introducción de transformaciones para la optimización (Bolívar, 2013; Delgado, 2004; Garbanzo Vargas y Orozco Delgado, 2010; Gorrochotegui-Martell, 2011; Navareño Pinadero, 2012; Navarro Rodríguez y Barraza Macías, 2013).

Asprella (2015) entiende que

> la presencia del líder se hace fuertemente necesaria cuando es imprescindible transformar, producir el cambio, cuando el sistema ya no sirve y las organizaciones no funcionan como se espera de ellas. […] Las acciones propias del liderazgo: promover y proteger los valores, crear y estimular una cultura, promover una misión compartida, servir de ejemplo, conceder importancia a los símbolos para comunicar valores (p.120).

Para John Taylor (2011), el director como líder debe preocuparse por la equidad y la inclusión, depositar altas expectativas en los posibles logros de los alumnos en base a estándares consensuados, sirviendo como referente "auténtico, claro, capaz de hacer foco, generar la participación, reconocer el buen desempeño y no evadir responsabilidades" (p.21). Para Santamaría Conde (2015) "sería conveniente que la dirección de un centro (que es un punto de gestión) fuese ejercida por una persona con liderazgo" (p.140).

Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo (2002) plantean que "la gestión debe buscar el liderazgo educativo y se debe preparar para una gestión que lo haga eficaz" (p.89).

Los grandes organismos internacionales presentan al liderazgo como la llave del éxito educativo. Así lo aseguran organizaciones como la OCDE , la cual desde 2006 a 2008 ha realizado estudios sobre el liderazgo escolar en todo el mundo. En el proyecto denominado "Mejorar el liderazgo escolar" identificó cuatro áreas de acción que se entienden, pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar para mejorar los resultados escolares. Estas áreas de acción destacan la necesidad de:

> • (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
> • Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
> • Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
> • Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados. (OCDE, 2009, p. 7)

Por su parte, el trabajo estudio "Bases del liderazgo en educación" desarrollado por Rojas y Gaspar (2006) y publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) -texto un tanto polémico que amerita un análisis pormenorizado en sí mismo- asimila la idea de liderazgo a un arte de conducción de otros hacia al futuro, el líder es quien construye climas escolares efectivos y estados de ánimo de motivación, laboriosidad y ambición por la calidad.

Del mismo modo, organizaciones como la Varkey Foundation, conocida mundialmente por brindar el Global Teacher Prize a los considerados mejores docentes del mundo, penetra fuertemente en los sistemas educativos transmitiendo ideas empresariales al ámbito escolar. Esta es una organización sin fines de lucro, pese a que su fundador, el hindú Sunny Varkey, figura dentro de los mil hombres más ricos del mundo. Su lema se centra en postular la transformación de la educación a través del liderazgo. Se desarrolla como uno de los pilares fundamentales de sus actividades en los sistemas educativos de los países en donde establece sedes del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. En el año 2016 se llevó adelante la primera cohorte de formación para docentes y directores escolares en Argentina, particularmente en las provincias de Salta, Corrientes y Mendoza.

Cuadro Nº 1 . Prácticas eficaces de liderazgo

Prácticas de liderazgo	Significado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas, y proporcionar formativos y sumativos *feedback* a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado	Liderazgo que no sólo promueve sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor *expertise* en liderazgo implica mayor influencia
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presionas externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso

Fuente: Bolívar-Botía (2010)

En el mismo sentido que Bolívar-Botía (2010) expresa en este cuadro las estrategias centrales para un liderazgo eficaz, Michel Fullan (2014) determina en su libro The Principal tres llaves para maximizar el impacto del liderazgo en la dirección escolar. Plantea así que el liderazgo instruccional no es la solución a los numerosos problemas de la dirección escolar, sino que al liderar el aprendizaje, ser un jugador del distrito y del sistema, y convertirse en un

agente de cambio, se alcanzará un dinámico ambiente de aprendizaje, se creará una cultura colectiva de la eficacia, optimizando la profesión docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Gómez Dacal (2013) en la misma línea de sentido, explicita los tipos de liderazgos que pueden ser llevados a cabo por los mánager en las organizaciones escolares. En este sentido desarrolla las particularidades del liderazgo instruccional o instructivo también denominado educativo o pedagógico, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional, y las ventajas y desventajas de cada estilo. Numerosa literatura retoma estos conceptos para indicar los modos de ejercer la tarea del líder (Barroso, 2005a):

> en las últimas décadas han ido "desfilando" distintos "modelos" de liderazgo que, al igual que las modas, pronto han sido sustituidos por los siguientes. Por desgracia, en el ámbito empresarial, del que en más ocasiones de lo debido depende el educativo, el liderazgo se ha convertido en una industria que genera sus propios productos por parte de reconocidos gurús. Así, han ido apareciendo en la literatura distintas denominaciones (carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional…) De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado. (Bolívar -Botía, 2010, p.82)

Zalazar (2006) plantea que el liderazgo instructivo se centra en que el director desarrolle acciones de fomento, apoyo y supervisión a los docentes, transmitiendo prácticas eficaces para la mejora de la enseñanza. En el liderazgo transaccional o institucional la dirección del grupo se centra en el cumplimiento de metas y objetivos en base a la instalación de un sistema de premios y castigos. En el liderazgo transformacional por su parte, se hace referencia a la necesidad de que el director se convierta en un potenciador de los miembros de la organización en orden a influir en la recreación de la cultura organizacional y plantear una visión que dé sentido a las acciones de todo el centro educativo. Beltrán Llavador (1998) haciendo referencia a esta misma distinción, entiende que el liderazgo transaccional se orienta a las tareas en donde líder y acuerdan un intercambio: quien lidera garantiza condiciones de trabajo y satisfacción de necesidades y los liderados trabajan para el logro de metas prefijadas. Por el contrario, el liderazgo transformacional se focaliza en las personas y en la capacidad del líder para comunicar su visión de futuro, de una realidad modificada.

Otros autores como Bolívar (2009) abogan por una liderazgo distribuido -también conocido como persuasivo o sostenido- entre todos los miembros de la organización que

permita un trabajo colectivo hacia la mejora. Allí, adquieren especial protagonismo los líderes intermedios como transmisores de la visión del líder.

Resulta necesario destacar que en estas deliberaciones sobre qué liderazgo es más conveniente, la asociación director escolar-líder se da por sentada y no es objeto de discusión. Como afirman (Murillo Torrecilla y Gómez Martín, 2006),

> la investigación y la experiencia han confirmado la idea de que un buen director escolar no es un gestor; es fundamentalmente un líder. Un líder capaz de implicar y comprometer a la comunidad educativa en la consecución de un objetivo; más preocupado por las personas que por los papeles; más un soñador que un burócrata… Ideas tales como la del liderazgo persuasivo, sostenido o distribuido, por poner unos ejemplos, nos abren la puerta a un directivo diferente, capaz de compartir responsabilidades y tareas, y donde su principal trabajo se centra en favorecer una cultura de implicación de la comunidad. (p.98)

En esta idea de una líder soñado, Barroso (2011) proporciona una interesante comparación metafórica entre la figura del unicornio y el director. Así, el director ideal es esa figura mitológica asociada a la fuerza y la pureza, figura inalcanzable, una aspiración que nunca llega a concretarse, pero no por ello se abandona como supuesto.

Ante esto, Vázquez Recio (2013) realiza una necesaria advertencia al plantear que

> hoy por hoy resulta impensable abordar el tema de la dirección sin que sea contemplado el liderazgo; es más, puede decirse que para concretar y delimitar el campo de acción de aquella, antes hay que pasar por éste. Muestra de ello son, por ejemplo, los informes de la OCDE, el Informe TALIS […] . Tal es el grado de relación entre ambos, que llegan a emplearse como sinónimos; las lindes entre ambos no parecen tan claras, constituyendo su diferenciación uno de los problemas más difíciles de resolver […] Pese a todo, dirección y liderazgo son dos universos conceptuales y prácticos diferentes (p.85).

Coaching, mentoring e inteligencia emocional

El líder eficaz no es solo aquel que conduce su institución hacia la mejora, sino es aquel que logra ser un guía de su comunidad. Las estrategias de *coaching* para la dirección escolar se han extendido con fuerza en los últimos años.

El *cognitive coaching* entendido como un cambio de los modelos mentales sobre uno mismo; el *instructional coaching* asociado a las buenas prácticas; el *blended coaching* centrado en el crecimiento personal y profesional, son derivaciones de la idea del *coaching*

que implica dos vertientes: cambio personal orientado por un *coach*, y competencias de conducción de un sujeto ante un equipo de trabajo con el objeto de dirigir su desarrollo (Altopiedi y Burgos García, 2020).

Los supuestos beneficios del *coaching* aplicado a los directores escolares, son muchos y muy amplios, considerando que ayudan a

> mejorar el desempeño y la productividad; 2) desarrollar al personal; 3) mejorar el aprendizaje;) mejorar las relaciones; 5) mejorar la calidad de vida; 6) mejorar el uso de las habilidades y los recursos del personal; 7) ofrecer respuestas más rápidas y eficaces; 8) mejorar la flexibilidad y la adaptabilidad al cambio; 9) lograr un personal más motivado y creativo, y 10) cambiar la cultura organizativa. (Altopiedi y Burgos García, 2020, pp.187-188)

Estas estrategias logran depositar la responsabilidad del cambio y de la resolución de conflictos en cada individuo, sembrando la idea de que una actitud positiva y proactiva es la solución a todas las problemáticas. Con ellos, se enmascaran los procesos estructurales que constriñen a los centros educativos y se deshilachan los lazos colectivos de lucha y busca de resoluciones grupales.

Se trata entonces de incorporar estrategias de *coaching* e inteligencia emocional en la formación de los directores, a la espera de que ellos se transformen en *coaches* de su comunidad escolar, alcancen el dominio de sí mismo para encauzar a otros en la búsqueda del éxito escolar.

Competencias

La formación en competencias es una de las grandes apuestas de las reformas educativas, con miras a la mejora de la educación. La defensa de las competencias como clave del éxito han calado fuertemente en el discurso educativo, al punto de ser incorporadas en las normativas y regulaciones como un elemento central en la formación de los sujetos.

El Marco de Cualificaciones Europeas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida define a la competencia como “la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en el trabajo o en el estudio y en el desarrollo de situaciones profesionales y personales” (Comisión Europea, 2009, p. 11). La definición de competencias para varios autores, implica la necesidad de diferenciarlas de las funciones y de las tareas o actividades. El desempeño de un puesto (función) se ajusta a un

perfil e implica ciertas obligaciones que se cumplimentan llevando a cabo ciertos cometidos (tareas). Las competencias así se corresponden con los conocimientos, habilidades, valores y experiencia necesarios para que un individuo efectúe una tarea o ejerza una función (Osorno Gil, 2018). Como define Pozner (2000),

> ser competente implica poder realizar una actividad profesional, resolver problemas o desarrollar proyectos en tiempo oportuno movilizando integralmente un saber realizar, conjuntamente con los saberes conceptuales pertinentes y con capacidades diversas de acción y de relación, con el fin de obtener resultados de calidad. Implica conocer lo que se realiza, tener conciencia de sus consecuencias y capacidad de evaluar la acción. Supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos. Otra característica de las competencias es su capacidad de transferibilidad hacia otras situaciones o procesos de acción. No es un saber válido exclusivamente en tareas específicas o rutinarias. La fortaleza de la formación basada en competencias reside en la posibilidad de ampliación de los saberes más allá de la simple ejecución de tareas delimitadas. En este sentido, ser competente supone la capacidad de ver, analizar e intervenir en un mundo complejo en el que se interrelacionan aspectos estrictamente técnicos con aspectos culturales, sociales, éticos, políticos y tecnológicos (p. 24).

Como en el caso de las buenas prácticas las competencias se presentan como modelo de lo correcto, aquello que se debe lograr, una expertise que se debe obtener, aunque no se explicite de qué manera es posible adquirir ese saber y si efectivamente se encuentra al alcance de todos. Nuevamente, mediante la definición de competencias necesarias para el ejercicio profesional, los lineamientos que deben seguir las instituciones educativas en su tarea cotidiana son prefijados y establecidos externamente.

El siguiente cuadro resume las competencias que se esperan adquieran los directores escolares y los comportamientos que implican cada una de ellas. Sin duda, adquisición de competencias implica comportamiento deseado y esperado.

Cuadro Nº2: Competencias directivas y Comportamientos

Competencia	Comportamientos
Planificación	Priorizar las tareas Trabajar de forma organizada Organizar el tiempo eficazmente Diseñar planes detallados Planificar los plazos detalladamente

Toma de decisiones	Preparado para tomar decisiones difíciles Rapidez a la hora de actuar Afrontar los problemas con rapidez No titubear tras la decisión Buena toma de decisiones bajo presión
Comunicación	Dominar el lenguaje Ser más asertivo y enérgico Eficacia vendiendo ideas Expresarse con claridad y concisión Hacer presentaciones con gran eficacia
Resistencia al estrés	Estar relajado Afrontar situaciones difíciles con calma Manejar la crítica con eficacia Confrontar los contratiempos Tener un gran autocontrol
Relaciones Interpersonales	Ser extravertido Ser entusiasta Conocer rápidamente a las personas Relacionarse bien con los demás Tener una amplia gama de contactos
Espíritu emprendedor	Establecer metas altas en la organización Mantenerse al corriente de lo que hace la competencia Utilizar adecuadamente los recursos Vigilar los costes Estar al día
Liderazgo	Tener confianza en sí mismo Inspirar confianza Tener cierto carisma Gusto por estar al frente Ser dinámico

Fuente: Poblete Ruiz y García Ollala (2003) en Vázquez Recio (2013)

Eficacia, rapidez, accionar bajo presión, asertividad, autocontrol y calma ante los problemas y las situaciones difíciles, en fin, un súper director capaz de hacer todo y más, con solo proponérselo.

Álvarez (2010) distingue tres particularidades que definen a las competencias profesionales:

> - Dominio cognitivo: son los conocimientos conceptuales instrumentales que la persona ha ido adquiriendo sobre el objeto de su trabajo
> - Dominio procedimental: el conjunto de habilidades y destrezas imprescindibles para hacer bien un trabajo
> - Dominio afectivo: valores, principios, creencias o intereses que justifican un tipo de acción u otro y que motivan al individuo para manifestar un comportamiento constructivo en su trabajo. (Álvarez, 2010, p.10)

Resulta llamativo destacar que los abordajes acerca de las competencias profesionales, y en particular, las competencias entendidas como ineludibles para la dirección escolar, incluyen como componentes necesarios la cuestión actitudinal, afectiva y en relación a los valores. Así -como sucede también con la idea del liderazgo en la dirección escolar-, se espera que los directores ostenten capacidades profesionales innatas asociadas a su actitud, y se deposita en su personalidad la facultad de generar una disposición adecuada a su función. Las competencias entonces implican cualidades específicas para la dirección escolar.

> En este sentido, podemos encontrar una relación de cualidades que han de poseer los directores y las directoras si realmente desean ser eficaces y conseguir que sus escuelas sean consideradas, asimismo, como escuelas eficaces y de calidad. Dichas cualidades dibujan un perfil para la dirección que podríamos calificar de "todopoderoso", "omnipotente", o de un "héroe/heroína". Así, la paciencia, la fortaleza, el orden, la serenidad, la seguridad y la estabilidad emocional […] deben ser cualidades que toda persona que asuma la dirección debe poseer. (Vázquez Recio, 2013, p. 73)

Resulta clave reconocer que las competencias son presentadas como optimizadoras del trabajo de los directores, garantes del éxito escolar, enmascarando su origen en la gestión empresarial, y el traslado de lógicas gerenciales y de mercado que implica su incorporación al ámbito educativo.

La cultura del emprendedurismo

En una economía de mercado, la iniciativa para generar una empresa o un negocio, convertirse en una usina de proyectos, atraer capital y desarrollar producciones novedosas, es un valor agregado y una cualidad destacable.

Se espera que las instituciones educativas adopten una actitud emprendedora, que le permita trabajar en y sobre la innovación para la mejora, adoptando a la transformación como

camino y como fin último. Se espera una escuela que desarrolle mecanismos para atraer presupuesto; que gracias a una actitud proactiva se conduzca a la comunidad educativa hacia procesos de calidad; y que por tanto, se generen de forma permanente proyectos exitosos que redunden en buenos resultados escolares. Se espera por tanto, que el director vea a la institución como su propia empresa, a la que debe conducir hacia el éxito.

Reflexiones finales

El ethos empresarial (Mordente y Portugal, 2024) en las escuelas ha adquirido múltiples formas y se despliega en numerosas ocasiones de forma silenciosa y por efecto goteo.

La publicidad, la contratación de servicios, el redireccionamiento de los proyectos en busca de entes financiadores, son algunas de las prácticas empresariales que comienzan a naturalizarse en las escuelas. Los acuerdos con empresas para el patrocinio y sponsoreo, y la intervención de fundaciones, organizaciones son una realidad en las escuelas. Manifestándose como entidades preocupadas por mejorar la educación, los múltiples *think thanks* que han tomado a la educación como su foco de atención despliegan una filantropía empresarial (Bocchio, Maturo y Lanfri, 2022) que los convierte en verdaderas usinas de lineamientos para incrementar el rendimiento de los centros educativos en clave de eficiencia, así como en puentes para introducir el mundo empresarial a la vida escolar.

Como claramente plantea Barroso (2005b),

> se asiste por eso al intento de crear mercados (o cuasimercados) educativos transformando la idea de "servicio público" en "servicios para los clientes', donde el 'bien común educativo' para todos es sustituido por "bienes" diversos y de acceso desigual. Bajo la apariencia de un mercado único, operan diferentes submercados donde los "consumidores" de educación y formación, socialmente diferenciadas, se les ofrecen productos de naturaleza y calidad desigual. Para estimular la creación de estos mercados, la financiación de la educación (incluso si es a expensas del erario público) se dirige a las familias por el "vouchers", o su equivalente, y se procede a una privatización parcial o total de la propiedad o la gestión de las escuelas (Barroso, 2005b, p. 742)

En fin, mediante estos mecanismos las instituciones educativas comienzan a desarrollar lenta pero sostenidamente, acciones que implica la "fidelización" de clientela. La escuela asimilada a un servicio que se consume redimensiona el cotidiano escolar e instala una nueva y pavorosa cosmovisión: la educación como otro producto que puede comprarse.

Por tanto, brindar a los sujetos las herramientas necesarias para la vida en sociedad y para su desenvolvimiento en el ámbito laboral no debe nunca implicar someterlo a las reglas del mercado. Por que tal como plantea Antelo (2005), allí donde hay ajuste a la demanda estamos hablando de una no educación. Es tarea ineludible de la escuela trabajar en pos de la formación de sujetos críticos, conectados con las problemáticas de su tiempo, que dispongan de herramientas para decidir y actuar desde el respeto y la empatía por el otro, en pos de sostener, consolidar y garantizar el derecho a la educación.

Referencias

Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Edições Asa.

Altopiedi, M. y Burgos García, A. (2020). El papel del «coach» en la formación de directivos: análisis de un programa específico. Educar 2020, 56/1, 183-199.

Álvarez Fernández, M. (2010). Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar. Wolters Kluwer

Asprella, G. (2015). Modelos de gestión en directivos de instituciones educativas de nivel secundario [Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla].

Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (Coord.), Evaluaciones externas (pp. 13-16). Miño y Dávila Editores.

Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. En A. Neto-Mendes, J. A. Costa y A. Ventura (Eds.). A emergencia do diretor da escola: questões políticas e organizacionais, (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e políticas. Sísifo, (12), 37-50.

Barroso, J. (2009). Apresentação. Educaçao & Sociedade, 30(109), 951-958.

Barroso, J. (2005a). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. Revista Española de Pedagogía, 63(232), 423-442.

Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educação & Sociedade, 26(92), 725-751.

Barroso, J. (1996). Autonomia e gestão das escolas. Ministério da Educação.

Bocchio, M. C., Maturo, Y. D., & Lanfri, N. Z. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina. Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. Revista Educación, Política y Sociedad, 7(2), 201-223.

Bolívar Botía, A. (1-3 de Julio de 2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores, Universidad de Deusto, Donosti, España.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9(2), 9–33.

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, 49(1), 1–15.

Comisión Europea. (2009). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Delgado, M. (2004). El liderazgo compartido: Una clave para la mejora de los centros educativos. Participación Educativa.

Fernández Díaz, J., Álvarez Fernández, M., y Herrero Toranzo, E. (2002). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Editorial Síntesis.

Fullan, M. (2014). La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto. Morata.

Garbanzo Vargas, M. L., y Orozco Delgado, G. M. (2010). Liderazgo para una gestión educativa de calidad. Revista Educación, 34(1), 57-82.

Gómez Dacal, G. (2013). Claves para la excelencia educativa. Madrid: Wolters Kluwer.

Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. Revista Educación y Educadores, 14(2), 369-387.Gvirtz, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.), Mejorar la gestión directiva en la escuela (pp. 91-112). Ediciones Granica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos profesores. Teoria e Pratica, 38(21), 1-18.

Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2024). Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. Olhar De Professor, 27, 1–25.

Murillo Torrecilla, F. y Gómez Martín, J. (2006) Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 85-98.

Navareño Pinadero, F. (2012). Claves para una dirección escolar efectiva. Wolters Kluwer.

Navarro Rodríguez, C., y Barraza Macías, A. (2013). Competencias directivas y gestión escolar. Universidad Pedagógica de Durango.

OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos e caces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados. OCDE.

Osorno Gil, Raquel (2018) Los equipos directivos de los centros educativos públicos: composición, funciones y competencias. Un instrumento de evaluación de su desempeño competencial. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid].

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. La escuela cotidiana. En E. Rockwell (Coord.), La escuela cotidiana (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.

Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. OREALC/UNESCO.

Santamaría Conde, R. M. (2015). Organización y dirección de centros educativos. Universidad de Burgos.

Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, & M. E. de Podestá. (Comp.), Mejorar la gestión directiva en la escuela (pp. 91-112). Ediciones Granica.

Torres Santomé, J. (2010). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. Morata.

Vázquez Recio, R. (2013). La dirección de Centros: Gestión, ética y política. Ediciones Morata.

Zalazar, D. (2006). La gestión escolar: Un proceso de construcción permanente. Editorial Noveduc.

Submetido em abril de 2026
Aprovado em abril de 2026

Informações autorais

Carolina Yelicich
Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Argentina)
Profesora investigadora del Grupo de Investigación en Estudios de Políticas Educativas GIEPED
Link ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1358-3407
E-mail: carolina.yelicich@unc.edu.ar

Políticas Educativas
PolEd

ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES
GRUPO MONTEVIDEO

ISSN eletrônico 1982-3207 (A4)