

INFLUÊNCIAS NEOCONSERVADORAS E NEOLIBERAIS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MATO GROSSO

NEOCONSERVATIVE AND NEOLIBERAL INFLUENCES ON THE POLICY OF TEACHER TRAINING IN THE STATE EDUCATION NETWORK IN MATO GROSSO

Maria Eloísa da Silva 1

Edna Coimbra da Silva 2

Resumo: Neste artigo, o objetivo é discutir sobre as influências neoconservadoras e neoliberais nas políticas educacionais presentes na formação de professores. Para isso, o estudo analisa a política de organização da formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso, por meio do PEIP - Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica instituído pela Portaria 161/2016/SEDUC/MT, considerando aspectos gerencialistas e de performatividade presentes no documento oficial, bem como identificar espaços de resistência e busca de autonomia docente nas escolas. A metodologia consiste em um estudo documental da respectiva Portaria. No desenvolvimento, as discussões teóricas baseiam-se no neoconservadorismo e neoliberalismo a partir das contribuições de Michael Apple (2000; 2003; 2013), a formação de professores centram-se os estudos em Nóvoa (1995; 1997; 2002), sobre gerencialismo discute-se a partir de Clarke e Newmann (2012) e Álvaro Moreira Hypolito (2008, 2010, 2011). Sobre a performatividade os estudos de Stephen J. Ball (2004, 2005, 2010, 2014) contribuem para as discussões sobre a fabricação do sujeito a partir de uma perspectiva de performance e competição. As considerações do estudo apontam que a política educacional da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso sofreu reconfigurações a partir do PEIP, interpelando as práticas pedagógicas escolares, além de estabelecer um controle e regulação sobre o trabalho docente. Com isso exige-se dos docentes maior performance sobre o trabalho realizado em sala de aula, ao mesmo tempo, também é possível identificar alguns espaços de resistência visíveis.

Palavras-chave: formação continuada, gerencialismo e performatividade, trabalho docente.

Abstract: In this article, the objective is to discuss neoconservative and neoliberal influences on educational policies present in teacher education. For this, the study analyzes the policy of organizing the continuing education of teachers of the State Education Network in Mato Grosso, through the PEIP - Pedagogical Studies and Intervention Project instituted by Ordinance 161/2016 / SEDUC / MT, considering managerial aspects and of performativity present in the official document, as well as identifying spaces of teacher resistance to which they are strengthening teaching autonomy in schools. The methodology consists of a documentary study of the respective Ordinance. In development, the theoretical discussions are based on neoconservatism and neoliberalism based on the contributions of Michael Apple (2000; 2003; 2013), with respect to teacher training, studies in Nóvoa (1995; 1997; 2002) are centered. The conceptions about managerialism can be found in Clarke and Newmann (2012) and Álvaro Moreira Hypolito (2008, 2010, 2011). Regarding performativity, the studies by Stephen J. Ball (2004, 2005, 2010, 2014) contribute to the discussions about the fabrication of the subject from a performance and competition perspective. The considerations of the study point out that the educational policy of the State Education Network in Mato Grosso has undergone reconfigurations with the insertion of the Study and Pedagogical Intervention Project - PEIP, mainly in the pedagogical practices developed in the classroom, in the sense of seeking results for the improvement of educational indexes, in addition to being a policy of control and regulation over the work of public school teachers. As a result, teachers are required to perform better on the work done in the classroom and, at the same time, it is also possible to identify some visible spaces of resistance.

Keywords: continuing education, managerial and performativity, teaching work.

1-Graduada em Letras (pela UNIJUÍ), Mestre em Educação (pela UFMT) e Doutora em Educação (pela UFPel). Atualmente é Professora Substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8958699879747327> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8039-0085>. E-mail: eloisasilva40@gmail.com

2-Graduada em História e Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3703798312527995>. ORCID: <http://orcid.org/000-0003-1078-9204>. Email: ednaa_coimbra@hotmail.com

Neoliberalismo e neoconservadorismo na política de formação de professores na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso

No Brasil e além fronteira, defensores da qualidade na/da educação, sob as mais diversas filiações teóricas e políticas, são unânimes em defender a formação continuada dos professores como algo indispensável. Na última década, em especial, registra-se a existência de políticas públicas com essa finalidade.

Sendo assim, governantes e gestores têm priorizado políticas educacionais onde a formação continuada de professores no interior da escola, entendem, são a essência de ações que buscam a melhoria da qualidade da educação. No entanto, em muitas destas políticas encontram-se práticas marcadas por ideias neoconservadoras e neoliberais, incluindo orientações da economia de mercado nas políticas educacionais brasileiras “que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista.” (VIEIRA, 2002, p.111).

O avanço do neoliberalismo e neoconservadorismo é o que Apple (2000) e autores como Clarke e Newman (2012) e Afonso (1998) chamam de Nova Direita¹, cuja constituição centra-se em quatro grupos, sendo os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional, trazendo para a educação projetos conservadores aos quais têm sido de forte influência, tanto em reformas vigentes, como aquelas que ainda se pretende instituir. No cenário brasileiro é bastante visível esses pressupostos, através de políticas educacionais baseadas em uma visão de mercado.

Os neoliberais orientam-se pela visão de um Estado fraco e há o entendimento de que o que é privado é obrigatoriamente bom e o que é público é necessariamente ruim (APPLE, 2003). Assim, baseados em uma racionalidade econômica, os neoliberais defendem a privatização de instituições públicas, a terceirização de serviços e as parcerias público-privadas. A eficiência das instituições passa a ser entendida como uma relação de custo-benefício. No âmbito educacional, tal visão é representada no entendimento de que os alunos passam a ser compreendidos como capital humano, sendo que “[o] mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposições para competir eficiente e efetivamente” (APPLE, 2003, p. 45).

O que é importante deixar claro é que, para este grupo, há uma profunda desconfiança das escolas públicas, por entenderem que estas, “[...] além de estarem fracassando com nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade” (APPLE, 2003, p. 45). Na perspectiva neoliberal, há uma centralidade na ideia de que todos são consumidores e a democracia passa a ser baseada na “liberdade de escolha do consumidor” (APPLE, 2003).

De acordo com Apple (2003), a democracia deixa de ser um conceito político para ser um conceito inteiramente econômico. No âmbito educacional, podem ser identificadas como políticas com iniciativas neoliberais aquelas que têm relações mais próximas entre educação e economia ou que inserem as escolas no mercado. Apple (2003) aponta que projetos que visam ensinar os estudantes a serem trabalhadores ou que enfatizam a educação profissional; a exigência de cortes de custos naquilo que os neoliberais acreditam ser um “Estado inflado”; a transferência de dinheiro público para escolas privadas; e soluções de quase-mercado são alguns exemplos destas políticas.

Já os neoconservadores, de acordo com Apple (2003, p. 57), baseiam-se:

¹ Nova Direita é um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início nos anos de 1970 e que representou uma aliança realizada, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o desmantelamento do Estado de Bem-estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo.

numa visão romântica do passado, um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade.

Apple (2003) cita algumas políticas que são propostas por este grupo nos Estados Unidos: currículos obrigatórios, avaliações nacionais, um retorno a uma “tradição ocidental”, patriotismo e perspectivas conservadoras da educação do caráter. Ademais, os neoconservadores realizam ataques ao multiculturalismo, entendendo o “outro” como um perigo para os “valores tradicionais” (APPLE, 2003).

Apple (2003) ainda destaca que uma das exigências dos neoconservadores tem sido um Estado cada vez mais forte no sentido de regular a ação dos professores, passando de uma “[...] ‘autonomia permitida’ para uma ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e ‘policionado’” (APPLE, 2003, p. 62).

Várias das ações descritas por Apple (2000; 2003; 2013) já podem ser vistas no âmbito educacional brasileiro, como é o caso dos currículos à prova de professor, das avaliações nacionais e de um currículo nacional. Especificamente em relação ao contexto brasileiro, alguns autores (BARROCO, 2011; 2015; MOLL, 2015) publicaram estudos que indicam a presença de ações de grupos neoconservadores, indicando que, nos últimos anos, vive-se, no Brasil, uma onda conservadora, presente em diferentes áreas. Conforme Apple (2015, p. 608), definitivamente o Brasil não está imune ao poder de formas “político-ideológicas neoliberais [...], resultando em uma perda parcial da memória coletiva das lutas radicais e dos movimentos na educação, que tem uma história muito extensa no Brasil.” Com isso, são visíveis as mudanças sociais e culturais da política educacional e os discursos que se alteraram significativamente no ‘chão da escola’, afastando principalmente o senso crítico da educação.

Nesse processo de neoliberalização é que se constitui a política educacional da rede estadual de ensino em Mato Grosso. Primeiramente é preciso considerar que o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP interpelou de forma significativa a política dos Ciclos de Formação Humana, como diretriz orientadora da política educacional da educação básica, desde 2001. A elaboração dessa política teve como referencial a necessidade de rompimento com a cultura de evasão e reprovação escolar, como também, a busca por uma educação de qualidade. Situar essa proposta que, de alguma forma direcionou as intenções do Estado de reforma na educação e resultados nas avaliações, constitui-se como parte importante nessa reflexão.

Em 2015, um novo governo assume o estado de Mato Grosso, intensificando discursos de reforma na educação, por meio de uma política de resultados no sentido de acompanhar e aprimorar o seu desenvolvimento econômico. Em 2016, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT então realiza a contratação de parcerias público-privadas para cumprir o que havia já instituído no plano de governo. Assim, a rede estadual passa por um processo de adequação e preparação ao desenvolvimento e aplicação do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT e uma política de avaliação estadual, através da ADEPE/MT. Os apontamentos situam um processo atual de continuidade/descontinuidade da política dos Ciclos de Formação Humana, porém interpelados pelo PEIP/MT e ADEPE/MT, tendo como principal foco na política educacional, resultados para a educação.

A inserção de uma política de resultados na rede estadual de Mato Grosso reforça as intenções do Estado de reforma na educação, centradas na melhoria da qualidade do ensino, por meio de uma cultura de eficiência, eficácia, inovação pedagógica e avaliação.

Esses discursos estão identificados no plano do governo que assumiu o estado de Mato Grosso, em 2015 e reforçados pela SEDUC/MT, no anseio de uma política para a rede estadual centrada em resultados. Conforme estudos de Silva (2018), redes de influência estabeleceram uma política de resultados na rede estadual de ensino em Mato Grosso, através da contratação de parcerias público-privadas, sendo a Falconi – Consultores de Resultados para elaboração de um projeto de intervenção pedagógica e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEDda Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, para instituir uma política de avaliação estadual, possibilitaram identificar nesses projetos forte características neoliberais, gerencialistas e de performatividade, assim, interpelando a gestão, o currículo e trabalho docente, bem como reconfigurando as políticas educacionais.

O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP/MT, instituído em 14 de abril de 2016, por meio da Portaria nº 161/2016/SEDUC/MT constitui-se de um Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais – PROFTAAE e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional da Escola – NDPE, em substituição à Sala do Educador². O processo de elaboração, implementação, execução e avaliação do PEIP/MT é de responsabilidade da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – SUFP/SEDUC/MT, com o objetivo de alcançar as metas da política e qualificar a escola básica. Na escola, através do NDPE, a gestão e o trabalho docente ficam responsáveis pelos estudos e pesquisas, além do desenvolvimento de projetos de intervenção, tendo como foco a aprendizagem dos alunos, a fim de superar as dificuldades diagnosticadas e potencializar essas aprendizagens.

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs a partir do PEIP/MT passam a acompanhar e monitorar a construção dos Projetos de Intervenção Pedagógica das escolas, inclusive, manifestando parecer final sobre a estrutura, organização e desenvolvimento dessas práticas na escola, sempre com objetivo de melhoria dos resultados de aprendizagem. De centros de formação e discussões sobre às práticas pedagógicas, passam a exercer uma função de monitoramento e regulação à distância sobre a construção dos projetos de intervenção, emitindo parecer final favorável, ou não, sobre a qualidade dos projetos, todos visando resultados sobre as aprendizagens e avaliações

Portanto, este estudo analisa a Portaria 161/2016/SEDUC/MT a partir de características gerencialistas e de performatividade identificadas na política, voltadas à responsabilização e controle sobre o trabalho docente, a partir da política instituída que incide sobre a intervenção nas práticas pedagógicas de professores e professoras da rede pública estadual, em Mato Grosso.

Utilizamos do estudo documental da respectiva Portaria, documento oficial, analisando o contexto dessa política de intervenção pedagógica que prevê resultados sobre as práticas pedagógicas dos professores e professoras em sala de aula, bem como, melhoria dos índices da educação, por meio de uma política de avaliação estadual, denominada ADEPE/MT.

Para apresentação dos resultados este estudo se encontra estruturado, inicialmente, com a contextualização da existência da materialidade da escola como locus de formação

² A Sala do Educador é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/MT por intermédio dos CEFAPROs. Esse projeto articula-se a partir de princípios voltados à cultura de estudo em grupo e formação a partir de uma perspectiva reflexiva, tem por finalidade a capacitação de professores e funcionários no próprio local de trabalho aproveitar o contexto onde as atividades pedagógicas acontecem (sala de aula, biblioteca, pátio) e as relações do coletivo de professores, alunos, funcionários e, têm como eixos o fortalecimento da formação de professores e funcionários e instituir um espaço de aprendizagem de todos os profissionais da educação. Dissertação de Mestrado de Cristiana de Campos Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, sob orientação da Professora Doutora Heloísa Salles Gentil, Cáceres/MT, 2014.

continuada, discussões sobre o gerencialismo e a performatividade na política educacional da rede pública estadual em Mato Grosso e, por fim, a análise documental a partir da inserção do PEIP nas escolas da rede estadual. Nas considerações finais, as discussões estão voltadas à reconfiguração da política educacional da rede pública estadual de ensino, voltada à resultados e melhoria dos índices educacionais, desconsiderando o processo de construção das aprendizagens e à formação dos professores nos espaços-tempos da escola.

A escola como lócus da formação: desafios e limites

A ideia de que não deve haver uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar/parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Essa forma de pensar coloca em evidência a necessidade de que a formação continuada possa sustentar a necessidade de aprender continuamente dos professores, pois segundo Nóvoa (2002, p. 38), “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Essa perspectiva, no caso dos docentes, possibilitou mudanças, a ideia de que uma formação inicial seria necessária para formar quadros permanentes por muito tempo foi substituída pela continuidade dessa formação inicial ao longo da vida. Assim, a formação continuada, por sua vez, viria a provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também, diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente.

Como a sociedade se transforma em um ritmo nunca visto na história da humanidade, à escola e o professor é imposta uma velocidade acelerada de novas aprendizagens, justificando-se, assim, a necessidade de uma educação contínua para a comunidade escolar, especialmente o professor, e a reestruturação da escola no que se refere à gestão escolar, à organização do currículo (ciclo de formação e tempo integral) e a ser espaço de formação continuada de professores. Quanto a estes é requerido que sejam atores de sua prática pedagógica, do seu profissionalismo.

Segundo Imbernón (2010, p. 69), “a formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o comprometimento coletivo de processos metodológicos e de gestão, [...]”. Nesse sentido, “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 1995, p. 36).

Nesta perspectiva, entende-se que a formação continuada que se concentre em atender apenas os professores individualmente auxiliam apenas na aquisição de conhecimentos e técnicas, porém promove o isolamento, contribuindo para reforçar a imagem do professor que reproduz o saber adquirido no exterior de sua profissão. A formação contínua que tenha como base o trabalho coletivo dos docentes colaboram no processo emancipativo e autônomo da profissão docente no que se refere a produção do seu quefazer profissional (FREIRE, 1987).

Diversos estudos têm indicado que a escola vem sendo repensada quanto as suas funções e sua estrutura organizacional, o reflexo disto está nas ações dos gestores educacionais que exigem que os docentes repensem o seu fazer e o ser professor. Dentro deste contexto, as políticas educacionais vêm sendo elaboradas sob a influência de organismos externos sob a influência da política neoliberal.

Ball (2006) e Hypólito (2008) em suas pesquisas têm apontado que a intensificação do trabalho docente e a responsabilização do professor tem sido a tônica das políticas educacionais sob a influência neoliberal.

Como destacamos anteriormente, a educação brasileira, nos últimos anos, tem sofrido mudanças com o intuito de alcançar as proposições da política de globalização.

Esses processos de reformas educativas e as novas políticas para o trabalho docente vêm promovendo maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia dos docentes sobre o seu trabalho e em termos de crescimento de um novo gerencialismo, conforme Ball (2006, p. 24), “[...] o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” [...]”

O emprego deste modelo tem como justificativa a inoperância do sistema público de ensino na sua capacidade de melhorar a qualidade e a eficiência de seus resultados. Com esse novo gerencialismo se estabelece a cultura da performatividade, que, para Ball (2005, p.543) “[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. [...]”

Nesta perspectiva, a performatividade leva os indivíduos a serem cada vez mais produtivos, modificando suas ações com objetivo de sempre melhorarem e se não obtiverem sucesso se sentem culpados. Esta tecnologia inserida nas atividades do cotidiano escolar exige que padrões de qualidade e produtividade sejam estabelecidos. Nesse sentido, o professor assume o papel de técnico, assim o ensino passa a ser trabalhado para produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo.

Dessa forma, a política de formação continuada de professores, nas políticas educacionais empregadas por gestores educacionais tem sido o principal alvo de ações com o objetivo de provocar mudanças no interior da escola. E em alguns momentos termina por estar permeada por influências de cunho gerencialistas.

A análise do documento da política de formação continuada de professores da rede pública estadual de Mato Grosso, no ano de 2016, indica contradição nos rumos desta política, ao mesmo tempo que aponta para o fortalecimento do trabalho docente, também indica ações com influências gerencialistas, podendo dificultar a constituição da autonomia e conseqüentemente do trabalho docente.

Gerencialismo e Performatividade na Política Educacional em Mato Grosso

Dentre os efeitos das políticas neoliberais, os que têm sido revelados através dos estudos em política educacional, principalmente no setor público, estão as decisões de controle e regulação a partir de políticas gerencialistas e performativas. Estudos os quais podem ser vistos, sobre gerencialismo em (CLARKE & NEWMANN, 2012; PETERS, MARSHALL e FITZSIMONS, 2004; HYPOLITO, 2008, 2010, 2011; HYPOLITO & GANDIN, 2013; HYPOLITO, VEIRIA E LEITE, 2012; HYPOLITO, VIEIRA E GARCIA, 2005) e seus efeitos nas políticas educacionais, principalmente, no interior do espaço escolar.

Quanto à performatividade as contribuições de Ball (2004, 2005, 2010, 2014), tem mostrado os efeitos dessas políticas na escola, a partir de processos de subjetivação do sujeito e com “impacto significativo sobre o profissionalismo docente e opera para constituir docentes e suas subjetividades como performance e competição”, conforme Ball (2013, p.9), interpelando diretamente o campo das políticas educacionais.

Em Clarke & Newmann (2012, p. 360) as questões que norteiam o gerencialismo podem ser vistas a partir de “formas organizacionais hibridizadas, arranjos de governança inovadores e novos aparelhos de responsabilização e avaliação são articulados pelas promessas de maior liberdade e autoridade gerencial.” Em Hypolito (2008), as concepções trazem como base de construção e legitimação das políticas gerencialistas, cunhadas por objetivos neoliberais, havendo, portanto, uma “reconfiguração do poder do estado e uma reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas.” Com isso ambos os autores reconhecem como sendo a globalização um meio pelo qual políticas

gerencialistas se sustentaram e ultrapassaram fronteiras, por meio, de acordo com Clarke & Newmann (2012, p.355-356) de “modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais”, ao que Hypolito (2008, p. 65 apud PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004) consideram, como destaque, “a globalização da economia; reestruturação do mercado de trabalho (precarização); enfraquecimento do poder dos sindicatos; diminuição dos conflitos capital-trabalho (desemprego-subemprego e competição por resultados) e, concorrência desleal entre países desenvolvidos e menos desenvolvidos.”

Esses discursos tem se legitimado tanto em âmbito internacional, nacional e local, com ideias conservadoras e gerencialistas, por meio de modelos de política e governança, conduzindo e controlando o comportamento financeiro, social e cultural das pessoas e, principalmente, bastante frequente e visível no campo educacional, conforme Peters; Marshall e Fitzsimons (2004, p. 77) que, em nome da “eficiência alocativa, a educação estatal foi mercantilizada e privatizada.”

Os efeitos dessas políticas estenderam-se para o campo educacional reconfigurando sua finalidade, com o propósito de se aproximarem de métodos e práticas de mercado, segundo Hypolito (2011, p.04) “como atividades lucrativa e mercadológica”, tudo passa a seguir as regras do mercado na forma de “privatização, terceirização de serviços”, dando ênfase, portanto, a uma relação de quase-mercado.

As políticas neoliberais intensificam discursos que aumentam o nível de responsabilização do trabalho docente. Conforme estudos de Hypolito (2011) sobre “accountability” e, em Hypolito, Vieira e Leite (2012) que consideram essas políticas e seus efeitos sobre a “gestão, o currículo e o trabalho docente”, ancoram-se nas exigências de “qualidade, eficiência, avaliação e accountability”. Aumentam o critério de produtividade e desempenho dos professores, sujeitos sempre a uma resposta sobre seu trabalho, organizados, direcionados, coordenados, regulados e inspecionados pelo órgão central, ou mesmo, a partir da adesão de parcerias público-privadas que criam mecanismos tecnológicos de controle a fim de verificar as práticas dos professores, como exemplo, a partir de sistemas apostilados (se estão sendo seguidos ou não).

Conforme Hypólito (2011, p.10) são claras as repercussões sobre o processo de “trabalho escolar e docente, ocorrem profundas mudanças na gestão escolar, na organização do trabalho, com significativos efeitos de precarização das condições de trabalho e de intensificação.” Ball (2009), “denomina essas tecnologias de reforma educacional: mercado, gestão e performatividade”. Os sentidos atribuídos à performatividade, Ball (2005, p.544) vai buscar nos estudos de Lyotard (1984, p.24) chamado de “terrores (soft e hardt) da eficiência; o que significa seja operacional (comensurável) ou desapareça.”

Ainda em Ball (2010, p.38) as “performances de sujeitos individuais ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção.” Cada vez mais à exigência volta-se a um sujeito performativo e eficiente. Estes estudos sobre performatividade estão presentes em Ball (2005; 2010; 2014) cuja compreensão, eleva o entendimento sobre o autogoverno de si que é perpassado por questões muito pertinentes ligadas a performatividade do sujeito.

Concepções de Ball (2010, p.44; 2014, p.66) ganham importância no sentido de compreender em como se dá essa “fabricação” de sujeito e sociedade. Esse estudo nos mostra sobre “

o que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes, se constituindo também como uma forma de governamentalidade neoliberal, que abrange práticas institucionais, a economia e o próprio governo, produzindo docilidade ativa e produtividades sem profundidade.

Com base nos estudos de Foucault (1978, p. 282) sobre as “fabricações como versões de uma organização (ou pessoa) que não existe – elas não estão fora da verdade, mas também não tratam de uma simples verdade ou de descrições diretas – elas são produzidas propositadamente para serem responsabilizáveis”. A performatividade, é fato, nos condiciona a sermos mais efetivos, em trabalharmos em relação a nossa capacidade de melhorarmos a nós mesmos e, caso isso não seja possível, nos leva à culpabilidade de que somos inadequados pela incapacidade em não desempenharmos nossas ações.

O retrato das reformas educacionais que acontecem no Brasil opera sobre a subjetividade dos professores, segundo concepções de Ball (2013), a partir da “performance e competição”. Os discursos sobre qualidade na educação estão cada vez mais voltados à assertiva “de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores” (BALL, 2013 apud APPLE, 2004). A força do mercado vem se movimentando sobre o setor público através de institutos, consultorias e assessorias que avançam com suas propostas, agindo sobre a gestão, o currículo, trabalho docente e o próprio processo de avaliação, sendo esta última estabelecida como política em vários estados e municípios.

A performatividade, nesse sentido, amplia e legitima discursos, conforme Ball (2013, p.21) “que modificam a estrutura do dia a dia do fazer das escolas e do ensino” que conseqüentemente, “torna possível formar novos professores e reorientar o que o que significa ser um professor”. Os espaços de formação e reflexão dos professores é substituído pela mensuração da qualidade do seu trabalho, a partir dos resultados, principalmente, das avaliações aferidas nos espaços escolares que acabam por determinar seu desempenho profissional.

As reuniões escolares, têm se transformado em espaços, onde relatórios de avaliação são divulgados com resultados de aprendizagem por ano, turma e disciplina, no sentido de mensurar o desempenho dos professores. Há uma circulação intensa de relatórios de avaliação expostos também aos órgãos centrais, como as Secretarias de Educação, inclusive com premiações de certificação de qualidade às escolas que alcançaram os melhores resultados. O retrato da performatividade, portanto, age sobre o emocional dos professores, no sentido de responsabilização e culpabilização, através de sentimentos, conforme Ball (2013, p.21) “vergonha, inveja, orgulho, afetando a saúde e o bem-estar dos docentes.” Sendo assim, essa cultura de performance e desempenho tem contribuído intensamente, segundo Ball (2003, p.217-218) para “re-trabalhar os professores tornando-os produtores/fornecedores, empreendedores e gestores educacionais.”

Ball (2013, p.28 apud HYPOLITO, 2004) considera que há “um processo redutivo de desprofissionalização dos professores e professoras do Brasil que estão sendo constrangidos a uma estagnação pré-profissional, com redesenho neoliberal das suas práticas e condições de trabalho que atuam para minar, desvalorizar e explorar o seu trabalho.” Os professores estão cada vez mais expostos à avaliação do mercado educacional; o seu trabalho está sendo mensurado pela qualidade de resultados e a eficiência em suas práticas cada vez mais exigida. Sobrepõe-se os resultados acima da formação e das aprendizagens. Políticas neoliberais estão exigindo dos professores uma formação técnica voltada ao treinamento e não, à reflexão sobre suas práticas.

A partir dessas concepções, compreendemos que a política educacional da rede estadual de ensino em Mato Grosso, por meio do PEIP/MT e ADEPE/MT sofreu sérias interferências nas práticas desenvolvidas nas escolas, inclusive interpelando a formação docente em seus aspectos de busca de resultados. Nesse caso, o trabalho docente sofreu influências de políticas intervencionistas nas práticas pedagógicas, aliás, o próprio termo intervenção tem sido construído a partir de discursos que elevam a condição de uma performatividade do professor, para resolver problemas relacionadas às aprendizagens e dar soluções eficazes na produção de novos resultados educacionais.

Propriamente o PEIP/MT traz concepções sobre a intervenção, elaborando um

sentido de interpor a autoridade da política sobre o trabalho docente, aliando um vocabulário do novo (novo professor, nova prática pedagógica), assim desconsiderando a trajetória de formação e profissional dos professores, com isso, “identifica-se um estado gerencial atuando sobre as políticas educativas” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p.1).

Essas questões perpassam serias interpelações sobre o trabalho e identidade docente, em formas de subjetivação e pleno controle, além da performatividade, constantemente exigida. Aqui o termo ‘interpelação’ produz como sentido “fabricar uma determinada identidade docente para atender aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares, cujas características prevalentes são a flexibilidade e a colaboração” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 10).

Os professores, além de responsabilizados, são subjetivados em novas formas de ‘ser’ e ‘estar’ na escola, a administração do seu tempo de permanência, as exigências, controles e regulações têm exigido uma performance de seu trabalho, no sentido de produzir constantemente resultados, além de respostas sobre a qualidade do ensino e suas práticas. Os seminários de avaliação, exigidos pelo PEIP/MT condicionam uma lógica performativa sobre o trabalho docente, em diferentes formas de resultados por meio de análise de dados, busca de novas alternativas de ensino, recursos tecnológicos, novas metodologias que deem conta dos resultados sobre as aprendizagens dos alunos, tempos e momentos de estudos, reflexões e discussões envolvendo temas sobre práticas e avaliação, reconfiguram o verdadeiro sentido de ser docente na escola e acabam afastando perspectivas de formação, para constantes treinamentos.

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

Ao realizar os estudos e análise do documento que institui o PEIP por meio da Política de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, identificam-se fortes características gerencialistas e de performatividade na política educacional.

No gerencialismo, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais, resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas.

De acordo com a Portaria de instituição dos projetos de formação continuada, intitulado Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica e o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (MATO GROSSO, 2016, p.40), a formação realizada na escola pelo coletivo de professores tem por objetivo “o foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente.”

A definição desse objetivo para orientação dos projetos de formação continuada das escolas pode caracterizar tendências das políticas de responsabilização docente. Ou seja, indica-se uma perspectiva de que o professor centre suas reflexões na sua própria prática ou nos seus alunos, ignorando qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho docente dentro da sala de aula. Nesse sentido, a escola, os profissionais dela, acabam assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e do desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também

dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetivas para a sua efetivação.

De acordo com outra estudiosa do assunto Shiroma (2000, p.118), isto significa que:

Não se trata de afirmar que o Estado abre, ou abrirá mão do controle sobre a educação, mas sim que busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização. Descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores [...].

Ball (2005) considera o gerencialismo como uma nova política administrativa inserida nas gestões educacionais sob influência do neoliberalismo. Para o autor, o gerencialismo “envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p.545).

Desse modo o trabalho docente e as identidades são gerenciadas e moldadas pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais, pois segundo Lawn (2001, p. 119) “há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas”.

Nessa perspectiva, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E a portaria que institui o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola apresenta a formação continuada de professores com vistas a possibilitar: “[...] o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo [...]” (MATO GROSSO, 2016, p.40).

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores de Mato Grosso, em alguns momentos apresenta parâmetros tecnicistas, se distanciando da possibilidade de fortalecer o trabalho docente. Hypólito (2007, p.14) considera que o atual modelo de gerencialismo que vem sendo inserido nas políticas educacionais visa não somente um novo modelo de gestão, mas também:

[...] formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração.

Segundo o documento de orientação, as escolas da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso “[...] deve prever recursos no PPP, [...] para garantir materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc) necessários à execução do PEIP [...]” (MATO GROSSO, 2016, p.46). E em relação a Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso tem a função de: “[...] elaborar, implementar, executar e avaliar a Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação de Mato Grosso [...]” (MATO GROSSO, 2016, p.40)

Assim sendo, ao tratar da responsabilidade da equipe da Secretaria Estadual de Educação, os termos utilizados demonstram que são marcantes as características das

políticas de responsabilização, pois a responsabilidade com o processo educativo e com a formação continuada passa a ser delegada às escolas e ao coletivo de profissionais que nelas atuam.

A solução para os problemas diagnosticados passa a ser de ordem local, sem considerar o contexto macro que os envolvem. Ball (2006) argumenta sobre a necessidade de superar o binarismo entre o sistema macro e micro nas análises sobre política educacional. Ou seja, para além das interpretações deterministas, buscamos evidenciar o protagonismo da escola, bem como sua autonomia no processo de definição da política.

Nóvoa (1997) considera que a formação continuada pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, pois esta profissionalização auxilia no desenvolvimento organizacional das escolas, e isto foi outro aspecto analisado no documento de orientação da formação continuada apresentado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Em alguns pontos, pode-se perceber que se faz presente uma perspectiva restrita na definição do que é formação continuada, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

Utilizar os dados fornecidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais (IDEB, ADEPE-MT, SIGA e outros) como apoio para o diagnóstico e tomada de decisão acerca de seu próprio processo formativo e intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem dos estudantes. (MATO GROSSO, 2016, p.46),

[...] trazer os resultados dessas avaliações para a análise no tempo da hora atividade destinado à formação e desenvolvimento profissional, como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando tais resultados não se mostram satisfatórios [...]. (MATO GROSSO, 2016, p.41).

Estas definições se distanciam da possibilidade de que o professor venha a desenvolver um trabalho docente com vistas a uma maior organização escolar que leve a uma prática crítico reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional.

Desse modo, em se mantendo os aspectos tecnicistas na formação continuada destes professores, pode ocorrer um distanciamento da prática reflexiva e da busca pela autonomia na construção do trabalho docente e haver um enraizamento da subserviência destes professores por meio da autonomia controlada.

Um outro dado que compõe o documento em estudo indica que: “o PEIP está sendo proposto também com o objetivo de possibilitar aos docentes – ao estarem com as informações e análise das necessidades de aprendizagens dos alunos – criarem condições paragarantir o “direito de aprender” de todos” (MATO GROSSO, 2106, p. 43, grifo nosso). Segundo Peroni(2006, p.42),isto se reflete na

[...] tendência a “responsabilizar” os agentes pelos resultados, culpabilizando ora os professores, ora os dirigentes locais, ora os pais e até os próprios alunos pelo fracasso escolar, numa política de solução que oscila entre a defesa da descentralização da gestão e do fracasso escolar, numa política de solução que oscila entre a defesa da descentralização da gestão e dos processos e a cada vez maior exigência de eficácia e eficiência, via avaliação centralizada e controladora [...].

Contrário às teses de globalização, que vê nos contextos, cada vez mais a incorporação de princípios de mercado e da base econômica agenciada por organismos internacionais (Banco Mundial e Banco de Desenvolvimento Mundial), Ball (2006) entende que, mesmo no contexto da globalização, há possibilidades de ressignificações, impedindo a homogeneidade de políticas. E nessa perspectiva se observa ainda no documento orientativo a afirmação de que aos professores da escola cabe “utilizar-se da formação como meio para melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional com vistas à promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como da própria profissionalidade” (MATO GROSSO, 2016, p.47).

O Orientativo para a confecção do PEIP da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso também apresenta indicação de que a participação dos professores na construção dos rumos desta política de formação continuada pode acontecer: “contribuir com embasamento teórico e metodológico diante das necessidades suscitadas pelos diagnósticos, análises e ações de intervenções” (MATO GROSSO, 2016, p. 46).

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que o estudo em grupo facilita a reflexão como uma prática social, onde os professores se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro e isto pode proporcionar a melhoria da qualidade da educação dos estudantes de diferentes perfis. Hypólito (1999) afirma que profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade do ensino.

A partir da análise do documento, observa-se que esta perspectiva está presente na Portaria de instituição do PEIP:

Os estudos de que tratarão os projetos citados [...] serão realizados no Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola-NDPE [...] é uma célula escolar dinâmica cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo [...] (MATO GROSSO, 2016, p. 40).

Para além da preocupação de fortalecer o trabalho docente, encontra-se também orientações para estabelecer projetos de estudos para os demais funcionários das escolas: “instituir o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais [...]” (MATO GROSSO. 2016, p.40).

Nesse sentido, com a prática de formação continuada, a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderá desenvolver uma cultura reflexiva e um trabalho docente robusto, podendo criar uma postura politicamente pertinente perante as situações educativas, onde os professores possam ter ações críticas e criativas frente ao contexto educacional. Isto poderá possibilitar que educadores e educandos se tornem agentes construtores, confirmando a afirmação de Giroux (1997), que defende que os indivíduos são tanto produtores quanto produtos da história.

Considerações Finais

A existência da formação continuada, ao se desenvolver em uma lógica de estudo contínuo que prioriza a reflexão coletiva da prática, valoriza os saberes construídos pela via teórica e experiencial e, ao considerar os desafios apontados pelos professores em suas reflexões, ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional destes. Contribui para que eles ampliem a visão política e percebam as contradições entre o pensar e o fazer da prática pedagógica, como também permite construir uma diversidade de leituras da rede estadual e do ensino, apurando o olhar para ver além das aparências.

Ao observarmos os resultados das políticas gerencialistas introduzidas na educação

brasileira, percebemos que a submissão aos critérios quantitativos e numéricos não tem produzido os avanços do sistema educacional, tem sim, como afirma Hypólito (2007, p.15) “aumentado as desigualdades sociais e educacionais, com o total aniquilamento do patrimônio da educação pública”.

O combate a cultura da performatividade introduzida nas políticas educacionais e na formação continuada se constitui como desafio. A busca pela construção de uma escola democrática e de qualidade é elemento essencial na busca de fortalecimento do profissionalismo docente, passa também pela valorização do professor e pela plena autonomia que este deve ter em suas atividades profissionais.

A formação continuada tende a promover a reflexividade e a transformação das práticas docentes, auxiliando os educadores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e construindo formas de enfrentá-las. Enfim, não é suficiente saber os problemas da profissão, é preciso refletir sobre eles e buscar soluções, mediante ações coletivas.

A escola, os sujeitos que nela atuam não são determinados. Os textos políticos são ressignificados no contexto da prática. São diferentes abordagens e concepções disputando seus espaços. Todo texto político sofre alterações no contexto da prática, ele é reinterpretado, ganhando novos sentidos e significados.

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderá possibilitar reflexões importantes para o coletivo da escola, e que este espaço de discussão entre os docentes é possibilidade de garantir um trabalho docente com mais qualidade, podendo contribuir com a autonomia e a constituição do trabalho docente.

Dessa forma, o desafio que se apresenta é a realização de estudos mais aprofundados sobre esta política em andamento com o intuito de melhor compreender o funcionamento desta e as possíveis contribuições da mesma para a constituição do trabalho e identidade docente.

Referências

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, S. J. (2006). **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. Currículo sem fronteiras. V.6, n.2, pp10-32, Jul/Dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 dez. 2019.

BALL, S. J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

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

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

BARROCO, M. L. S. **Barbárie e neoconservadorismo**: os desafios do projeto ético-político. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BARROCO, M. L. S. **Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 124, p. 623-636, out./dez. 2015. DOI:<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.042>

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

FREIRE, P. A **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIROUX, H, A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

HYPOLITO, A.M; **Trabalho Docente e profissionalização**: sonho prometido ou sonho negado? Desmitificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, p. 81-100. 1999.

HYPOLITO, A. M. **Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação**. Cadernos da Anpae, nº 04, 2007.

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

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

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

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. Currículo Sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução de R. C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

MATO GROSSO. **Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT**. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. Disponível em: <<http://www2>>.

seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+N%C2%BA+161+-+DO.+14.04.2016.pdf/7cff69c2-da94-1bff-2716-f53f902cf972>. Acesso em: 7 dez. 2019.

MOLL, R. **Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?** 2015. Disponível em: <<http://unesp.br/semdiplomacia/opinio/2015/43>>. Acesso em: 11 de maio de 2016.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002

NÓVOA, Antonio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

PERONI, V. M. V. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2006.

SHIROMA, E. O; MORAES, M.C.M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Eloísa da. **Redes de Influência em Mato Grosso: o Estado e as parcerias público-privadas e a reconfiguração da política educacional na Rede Estadual de Ensino**. Pelotas, 2018. 194 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, 2018.

VIEIRA, J.S. **Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar** (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

Submetido em 2 de fevereiro de 2020.

Aceito em 13 de abril de 2020.