

## NEOTECNICISMO Y RECONVERSIÓN DOCENTE: EL DESEMPEÑO DEL CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED/UFJF)

**Luciane Terra dos Santos Garcia**

[ltsgarcia@gmail.com](mailto:ltsgarcia@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3089-4263>

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Rio Grande do Norte, Brasil.

**Andréia Ferreira da Silva**

[silvaandrea@uol.com.br](mailto:silvaandrea@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>

*Universidade Federal de Campina Grande*

Paraíba, Brasil.

**Recibido:** 18/05/2023 **Aceito:** 21/07/2023

### Resumen

Este artículo analiza el desempeño del Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), las iniciativas que ha desarrollado y los conceptos de formación docente que lo orientan, reflexionando sobre la reforma gerencial y neotécnica de educación en el país y los procesos de reconversión docente, a partir de la década de 1990. El estudio parte de las reflexiones de Antonio Gramsci sobre los aparatos privados de hegemonía y el carácter educativo del Estado y realiza tanto una revisión bibliográfica como procedimientos de recolección de datos y análisis de la educación. documentos de política. El artículo se justifica por la importancia del CAEd/UFJF en los procesos de formación permanente de los profesionales de la educación, por la longevidad de su acción, alcance e incidencia, llegando a casi todos los estados de la federación en articulación con los gobiernos federal, estatal y municipal, empresas, fundaciones e institutos privados, organismos internacionales y de otros países, ofreciendo una amplia “cartera de servicios”, que involucra iniciativas relacionadas con la gestión, la evaluación y la capacitación. La Caed/UFJF fue identificada como un aparato privado de hegemonía (APH), que ha actuado en la difusión de conceptos que visan la reconversión docente en el país.

**Palabras clave:** Neotecnicismo. Reconversión docentes. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF).

## NEOTECNICISMO E RECONVERSÃO DOCENTE: A ATUAÇÃO DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED/UFJF)

### Resumo

O presente artigo analisa a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), as iniciativas por ele desenvolvidas e as concepções de formação docente que o orientam, refletindo acerca da reforma gerencial e neotecnicista da educação no país e dos processos de reconversão docente, a partir de 1990. O estudo está fundamentado nas reflexões de Antonio Gramsci acerca dos aparelhos privados de hegemonia e do caráter educador do Estado e adotou como procedimentos de coleta de dados a revisão bibliográfica e a análise de documentos de política educacional. O artigo se justifica

pela importância do CAEd/UFJF no oferecimento de um amplo “portfólio de serviços”, envolvendo iniciativas relativas à gestão, à avaliação e à formação docente; pela longevidade de sua ação, abrangência e incidência dessas ações, alcançando quase todos os estados da federação, em articulação com os governos federal, estaduais e municipais, empresas, fundações, institutos privados, organizações internacionais e outros países. O Caed/UFJF foi identificado como um aparelho privado de hegemonia, que atua na difusão de concepções que visam a promoção da reconversão docente no país.

**Palavras-chave:** Neotecnicismo. Reconversão docente. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF).

## **NEOTECHNICISM AND TEACHER CONVERSION: THE PERFORMANCE OF THE CENTER FOR PUBLIC POLICIES AND EDUCATION EVALUATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF JUIZ DE FORA (CAED/UFJF)**

### **Abstract**

This article analyzes the performance of the Center for Public Policies and Education Assessment, at the Federal University of Juiz de Fora (Caed/UFJF), the initiatives it develops, and the conceptions of teacher training that guide it, reflecting on the managerial and neotechnicist reform of education in the country and the processes of teacher reconversion, from 1990 onwards. The study is based on Antonio Gramsci's reflections on the private apparatus of hegemony and the educational character of the State and adopted as data collection procedures the bibliography review and the analysis of educational policy documents. The article is justified by the importance of CAEd/UFJF in offering a broad “service portfolio”, involving initiatives related to management, evaluation and teacher training. And also for the longevity of its action, scope and incidence of these actions, reaching almost all states of the federation, in articulation with federal, state, and municipal governments, companies, foundations, private institutes, international organizations and other countries. The Caed/UFJF was identified as a private apparatus of hegemony, acting in the dissemination of concepts that promote teacher reconversion in the country.

**Keywords:** Neotechnicism. Teacher reconversion. Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (Caed/UFJF).

### **Introdução**

As reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 abriram espaço para a regulação educacional pelo mercado. Se, por um lado, a educação é considerada mercadoria adquirida conforme condição de classe, por outro, constitui-se importante meio de difusão de conhecimentos básicos e de socialização, capaz, inclusive, de disseminar modos de ver e de viver que, entre outros propósitos, contribuem para a naturalização de condições de desigualdade e de exploração. Essas reformas decorrem das mudanças empreendidas no processo de regulação social em função do papel assumido pelo Estado neoliberal, que se tornou hegemônico a partir da década de 1980. Na concepção de Harvey, o neoliberalismo constitui-se

[...] um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder de classe capitalista (Harvey, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, o Estado atua, por meio de seus aparelhos, na construção de consensos com vistas a garantir que os interesses das classes dominantes prevaleçam como gerais (Gramsci, 2000). Poulantzas (2000) esclarece que existem relações de dominação política inscritas na instituição estatal, de modo que, para exercê-la, o Estado tanto age pela repressão quando se utiliza da ideologia para ocultar a realidade e construir consensos entre as classes sociais. Para o autor, apesar do Estado possuir autonomia em relação às diversas frações da classe burguesa, tem o papel de, a longo prazo, organizar seus interesses políticos. No entanto, há contradições nas ações estatais, visto que a luta de classes se manifesta em sua própria estrutura. Assim, para exercer a dominação política, instaurando a burguesia como classe politicamente dominante, é primordial obter o consenso das massas, o que ocorre, também, pelo atendimento de demandas das classes dominadas que não ameaçam a estrutura social. (Poulantzas, 2000).

Assim, o neoliberalismo como projeto da classe dominante, que visa a dinamizar o capitalismo e orientar a atuação estatal para perpetuar a lógica do sistema, precisa convencer que está a serviço de todos, utilizando-se de um discurso ideológico pró-sistema. Esse discurso, segundo Eagleton (1997), inverte o sentido da própria realidade, utilizando-se de estratégias ideológicas que o colocam como o caminho único a seguir, combatendo as ideias alternativas como se fossem absurdas, bem como escondendo seus aspectos considerados indesejáveis, buscando, ainda, tornar as próprias crenças como naturais ou autoevidentes (Eagleton, 1997).

Em âmbito global, organismos transnacionais, a exemplo do Banco Mundial e a Organização Mundial para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm atuado ativamente na disseminação das propostas neoliberais, enfatizando a redução do Estado, as mudanças do seu papel de provedor para regulador de serviços e as novas formas de regulação mercantil das atividades econômicas e sociais (Dale, 2004; Harvey, 2011).

Tanto o Estado, em um sentido estrito, quanto esses organismos preparam o consenso, nada espontâneo, das classes na sociedade capitalista, que embasa as relações de dominação, de modo que a sociedade civil<sup>1</sup> atua como esfera dotada de legalidade própria, exercendo a

---

<sup>1</sup> Segundo Coutinho (1989), na perspectiva gramsciana, a sociedade civil integra o Estado, numa compreensão ampliada, sendo formada por um conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias e concepções de mundo, compreendendo o sistema escolar, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc.

mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado coerção (Gramsci, 2000). A busca constante pela obtenção de consenso ativo, ou passivo, dos governados, revela a constituição, em cada conjuntura social, de novas estratégias de dominação que vão além do uso da força, com vistas à constituição de uma sociabilidade comprometida com o fortalecimento da hegemonia burguesa e o enfraquecimento ou bloqueio da emergência de propostas contra hegemônicas que questionem a “ordem” estabelecida.

Nesse sentido, na visão burguesa, importa formar uma força de trabalho que perpetue o sistema, de modo que educá-la se tornou imprescindível! Em tal demanda se expressa, segundo Gramsci (2000, p. 28), o caráter educador do Estado “na medida que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” e de cidadão, em conformidade às necessidades da reprodução social, e a “fazer desaparecer certos costumes e atitudes anacrônicos” (Gramsci, 2000, p. 8).

No processo de construção da hegemonia burguesa, em tempos de agudização das desigualdades sociais, como expressão da luta de classes, a escola, segundo Martins (2009, p. 18), se constitui em um importante espaço social destinado a “educar o consenso e ordenar a sociabilidade” requerida para atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Desse ponto de vista, Melo *et al.* (2015, p. 30) destacam a escola como espaço estratégico de formação cultural, atuando em dupla e simultânea finalidade, “a formação técnica [em um sentido amplo] e a conformação ética, política e estética, isto é, a preparação para o trabalho/vida num dado contexto social, político de seu tempo.” Nessa perspectiva, busca-se negar o caráter emancipador da escola e colocá-la a serviço da reprodução social e ideológica.

Nessa conjuntura, o educador também precisa ser educado de acordo com o novo padrão de sociabilidade e as novas configurações requeridas à escola. Desse modo, a formação dos professores e demais profissionais da educação torna-se estratégica, visto a importância de sua atuação na conformação das novas gerações. Assim, esses profissionais, segundo Shiroma e Evangelista (2015), passam por processos de “reconversão docente”, que envolvem, entre outros, a formação inicial e continuada, além de mudanças profundas na escola e em sua atuação profissional.

Sem desconsiderar as relações de forças e contradições existentes no interior das instituições educativas e nas redes de ensino, a reconversão docente é parte importante de um projeto de adequação desse profissional às rápidas transformações da sociedade

contemporânea, que requer a superação da concepção do professor-tradicional, considerado atrasado, qualificando-o e profissionalizando-o conforme as atuais demandas de modernização. Essas mudanças são legitimadas por um discurso ideológico que encobre o intuito da(s) “nova(s)” propostas para a formação dos profissionais da educação condizentes com a perpetuação dos atuais interesses do capital. Tal proposta é legitimada por fortes críticas ao anacronismo da formação docente, à inadequação dos currículos escolares e dos cursos de formação de professores. Desse modo, o professor é anunciado como sujeito “despreparado, incompetente para usar e ensinar a lidar com as novas tecnologias, tão inadequado aos novos tempos que deveria ser descartado ou reconvertido” (Shiroma & Evangelista, 2015, p. 323).

Para as autoras, as políticas de reconversão docente, além de buscar promover mudanças na formação de professores, se articulam a alterações na organização e na gestão das escolas e dos sistemas educacionais. Essas políticas possuem como principais características a introdução do gerencialismo na educação, que se expressa na criação de estímulos à descentralização e à autonomia, e, ainda, à “flexibilização da legislação, na compreensão da escola como uma organização complexa que deve prestar contas (*accountability*) sobre a aplicação de recursos, mas, fundamentalmente, ser responsabilizada pelos resultados dos alunos nos exames nacionais” (Shiroma & Evangelista, 2008, p. 47).

Diante das “novas demandas” da “requalificação” docente, emergem as seguintes questões: quem educa o educador? Quem vem assumindo essa função? No país, é crescente a atuação de empresas, institutos e fundações privados na implantação dos processos de reconversão docente, disponibilizando verdadeiros “pacotes educacionais” que associam a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, de outros profissionais da escola e das secretarias da educação, às plataformas digitais de gestão escolar e educacional e aos sistemas de avaliação externa de estudantes e de monitoramento dos resultados, orientados pela gestão por resultados.

Nesse movimento, se destaca a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que se apresenta como “referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar” (CAEd, 2022, Seção Vamos fazer algo notável juntos?). Segundo Bertagna (2018) e Perboni, Militão e Di Giorgi (2019), a atuação do CAEd/UFJF na maioria dos sistemas estaduais de avaliação externa em larga escala, desde os anos 2000, evidencia sua hegemonia nessa área. Vinculado aos sistemas de avaliação, este Centro desenvolve “ferramentas de gestão” e “programas de formação e desenvolvimento

profissionais [dirigidos para] “secretários, gestores, professores, especialistas e lideranças educacionais” (CAEd, 2022, Seção Vamos fazer algo notável juntos?).

Considerando o exposto, o presente artigo tem por objetivos refletir acerca da reforma gerencial e neotecnicista (Freitas, 2012) da educação que requer, para sua consolidação, a implantação de processos de reconversão docente (Shiroma & Evangelista, 2015) no país e, nesse contexto, analisar a atuação do CAEd/UFJF, buscando indicações do comprometimento de suas iniciativas e concepções de formação com o projeto apontado.

Trata-se de um estudo fundamentado numa leitura crítica e histórica da realidade social, orientado pelas reflexões de Antonio Gramsci acerca da sociedade civil, dos aparelhos privados de hegemonia e do caráter educador do Estado e que adotou como procedimentos de coleta de dados a revisão bibliográfica e a análise de documentos de política educacional.

A revisão privilegiou a apreciação da produção acadêmica que analisa os processos relativos à reforma educacional brasileira, a partir dos anos de 1990, e a emergência do neotecnicismo (Freitas, 2012; 2014) dos processos de reconversão docente (Shiroma & Evangelista, 2003; 2008, 2011; 2015; Shiroma, 2018). Também considerou a produção acerca do CAEd/UFJF e de sua atuação na educação básica. O levantamento identificou poucos trabalhos que o tomam como objeto de estudo e analisam especificamente sua atuação na formação de professores e gestores. A maioria das pesquisas identificadas versa sobre o CAEd/UFJF ao abordarem os sistemas de avaliação externa implantados nos estados brasileiros e verificarem sua forte incidência nesse setor (Perboni, 2016; Bertagna & Borghi, 2018; Perboni, Militão & Di Giorgi, 2019; Oliveira & Clementino, 2020; Silva, Silva & Freire, 2022, entre outros).

Essa constatação demonstra a pertinência deste artigo ao se propor a refletir acerca do projeto de formação de professores do CAEd/UFJF e de sua atuação na disseminação de valores e iniciativas alinhados à proposta de reconfiguração docente no país, atuando como um aparelho privado de hegemonia (APH). Além do exposto, a relevância do estudo é percebida quando se considera a longevidade da atuação desse Centro, desde 2001,<sup>2</sup> a abrangência territorial de sua

---

<sup>2</sup> A origem do CAEd/UFJF vincula-se ao Laboratório de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar (LAME), da UFJF, criado para concorrer ao Edital n.º 1/1997 do Programa de Apoio à Avaliação Educacional (Proav). O Programa, instituído no ano de 1997 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Banco Mundial (Castro, 2016), teve por objetivo “Criar e consolidar, no País, centros especializados em avaliação educacional nos vários níveis e na formação de recursos humanos para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, destinados à solução de problemas e questões relativos à avaliação das ações voltadas para a educação” (Brasil, 1997, p. 63).

ação, em quase todos os estados da federação, e a sua incidência junto aos governos federal, estaduais e municipais, a empresas, fundações e institutos privados, organizações internacionais e governos de vários países com o oferecimento de amplo “portfólio de serviços”, que envolve iniciativas relativas à gestão, à avaliação e à formação.

O exame dos documentos foi orientado pelas indicações de Evangelista (2012). Segundo a autora, os documentos de política educacional consistem em fontes primárias e se referem às “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (Evangelista, 2012, p. 1). No processo de análise dos documentos emanados do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, entre outros, é preciso considerar que, além de anunciar diretrizes para a educação, articulam interesses e visam a projetar políticas e produzir intervenções sociais. Compreende-se também que todos os documentos são importantes, em graus distintos, e que expressam determinações históricas e significados que precisam ser captados no processo de sua análise.

Considerando o exposto, o *corpus* documental que fundamenta o presente texto foi constituído por leis e diretrizes que orientam a formação do professor no país, bem como por documentos que regulamentam a atuação do CAEd/UFJF. Também é formado por informações disponibilizadas nos *sites* do CAEd/UFJF, da Fundação CAEd e da UFJF.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discute-se o gerencialismo como orientação que fundamenta as diretrizes da reforma do Estado e do setor educativo adotadas no país, conforme a ideologia neoliberal, a partir do qual se busca a construção de uma “nova cultura profissional” docente fundada no neotecnicismo. Em seguida, são analisadas as bases do processo de reconversão docente. Por fim, é apresentada a atuação do Caed/UFJF na difusão de concepções em sintonia ao projeto de reconversão docente.

## Gerencialismo e neotecnicismo no setor educacional

A Nova Gestão Pública (NGP), também conhecida como gerencialismo, se desenvolveu a partir do início dos anos 1980, no Reino Unido e nos Estados Unidos. Vincula-se fortemente à ideologia neoliberal na defesa da adoção do modelo da gestão da empresa privada na esfera pública estatal. Apresenta características como o “discurso da redução do tamanho do governo ou de sua postura mais empresarial, a crítica à burocracia governamental, a atenção mais voltada para o cliente, a prioridade para o mercado, o elogio da competição” (Sousa, 2014, p. 78).

Legitimou-se por meio das críticas às “inadequações” do modelo burocrático de administração, tendo em vista as transformações societárias e as novas demandas ao Estado<sup>3</sup>. Segundo Lima (2021), o modelo burocrático foi considerado ineficiente, caro e lento por requerer funcionários especializados, prezar regras formais de caráter universal e formas de controle democráticas. As empresas, ao contrário, passaram a ser consideradas modelos de inovação e modernização a serem seguidos pela gestão pública, capaz de imprimir nessa esfera uma nova racionalização, pautada no espírito empreendedor, na eficiência, na eficácia e na racionalização do uso de recursos. No setor educacional, escolas e universidades deveriam ser “modernizadas” para que propiciassem a formação de líderes que reforçariam as instituições sociais, garantindo, assim, a qualidade dos serviços assentes na lógica das empresas privadas e na racionalidade econômica (Lima, 2021).

Para a viabilização desse modelo, a informatização da gestão pública tornou-se primordial, visto possibilitar “medir, avaliar, executar orçamentos e gerir, em rede e de forma centralizada, [produzindo] a informação necessária à tomada das decisões estratégicas, descentralizando estruturas e certas decisões de âmbito operacional” (Lima, 2021, p. 6). Instituiu-se, portanto, uma nova “governança eletrônica” que se constitui na

desmaterialização e o uso de plataformas informáticas e de outros dispositivos digitais têm realizado várias dimensões da burocracia que só aparelhos velozes e fidedignos poderiam alcançar, visando a regras universais, à uniformidade e à estandardização, à

---

<sup>3</sup> Segundo Abrúcio (2005), defensor desse modelo, o gerencialismo foi se transformando a partir das críticas recebidas. O autor analisa o desenvolvimento do modelo na Grã-Bretanha, que inicialmente assumia a concepção do “Gerencialismo Puro”, enfatizando a diminuição de custos e de pessoal aliado ao incremento da produtividade dos serviços. Este modelo evoluiu para o “*Consumerism*” que ressalta o atendimento aos anseios dos clientes, a eficácia, o estabelecimento de contratos de gestão, o fomento da qualidade por meio da avaliação de desempenho e da competição. Por fim, em sua versão mais recente, denominada “*Public Service Orientation*”, o gerencialismo enfoca acatar aos anseios do cidadão, por meio de “conceitos como *accountability*, transparência, participação política, equidade, justiça” (Abrúcio, 2005, p. 190). Abrúcio (2005) destaca que cada fase do gerencialismo buscou aperfeiçoar o modelo para adequar-se às especificidades da esfera pública, não descartando as concepções anteriores.

objetividade, ao cálculo e à mensuração, à hierarquia entre múltiplos níveis de concepção e de execução, à vigilância e ao controle remoto sobre administradores e administrados, redes de comunicação simultaneamente centralizadas e descentralizadas (Lima, 2021, p. 7).

A instituição dessa governança eletrônica vem ampliando o controle sobre as diversas instâncias a partir de regras gerais que, muito distantes da propalada desburocratização, vêm propiciando a emergência de processos de “hiperburocratização”, viabilizados pelo fortalecimento de uma nova racionalidade técnica e instrumental, que favorece processos de uniformização, standardização, mensuração e do fortalecimento da hierarquia entre múltiplos níveis de concepção e execução (Lima, 2021).

No setor educacional, essa racionalidade é caracterizada por novas formas de avaliação, monitoramento, produção de dados e fiscalização dos sujeitos da escola por meio do preenchimento de formulários disponíveis em plataformas digitais e da produção de relatórios eletrônicos. Caracteriza-se também pelo enxugamento das estruturas organizacionais, pela centralização do planejamento, pelo estabelecimento de regras impessoais inscritas nas plataformas digitais de supervisão impostas aos sujeitos locais, em nome do incremento da produtividade, eficácia e eficiência dos serviços (Lima, 2021).

Freitas (2012), ao analisar a racionalidade técnica que fundamenta as mudanças em curso no setor educacional, pautada em práticas avaliativas e no controle de resultados, aponta a emergência do neotecnicismo, sustentado em “concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciência da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea” (Freitas, 2012, p. 383). Para o autor, o neotecnicismo se constitui em uma teoria gerencial que propõe uma racionalidade técnica que promove o controle de resultados educacionais aferidos por testes, com base nos quais se gerencia a força de trabalho escolar, orientado por três categorias centrais: responsabilização, meritocracia e privatização.

O neotecnicismo, utilizando-se de plataformas digitais, vem orientando o que deve ser ensinado, gerenciando a força de trabalho escolar e controlando o processo educativo por meio de testes padronizados, cujos resultados servem de base para a atribuição de recompensas ou punições, que denotam o caráter meritocrático do sistema. Expressa um processo de racionalização pautado em dados quantitativos, oriundos de um conjunto de testes, a serviço da responsabilização.

Cary e Jany-Catrice (2015, p. 33) demonstram que as políticas gerenciais têm promovido o fenômeno sociológico da quantificação generalizada, gerando uma

“quantofrenia”, que denota o desejo de reduzir tudo a valores mercantis. Segundo os autores, uma vez que o número ou o indicador são considerados objetivos, favorecem a legitimação de ações externas. Nessa perspectiva, as políticas de avaliação têm ganhado centralidade nas políticas de diversos países e estimulado a construção de sistemas de *accountability* nas instituições e organizações educativas. Segundo Afonso (2009, p. 18), esses sistemas visam a “mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados”. Embora o autor considere que o conceito de *accountability* seja denso e polissêmico, em geral, está associado a três pilares ou dimensões: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização profissional.

A avaliação fornece os dados quantitativos que alimentam os processos de prestação de contas e de responsabilização. Na concepção de Silva, Silva e Freire (2022), esta tem se tornado uma das principais tecnologias governamentais para imprimir nos sujeitos a lógica individualista, competitiva e privatizante proposta pelo neoliberalismo. Conforme essa lógica, diferentes iniciativas de avaliação externa têm sido implementadas nos diversos sistemas de ensino e nas instituições educacionais brasileiras, tanto em âmbito nacional quanto subnacional.

Dessa forma, a lógica da gestão da empresa privada vem sendo incorporada pelo setor público como parte do processo de transferência da regulação do Estado para o mercado, em área estratégica como a educacional. Nesse contexto, as políticas de avaliação educacional, como parte de sistemas de *accountability*, têm se constituído em importante estratégia de formação de uma nova cultura escolar, condizente com a privatização da esfera pública, conforme preconizam as políticas neoliberais e gerenciais.

Conforme Peroni (2018, p. 99), no Brasil, o Estado, tradicionalmente, vinculou-se aos interesses privados, o que favorece, na atualidade, a crescente privatização do público nas “mais diferentes formas e em todos os níveis, desde as instâncias de decisão, ministérios, secretarias de educação até a sala de aula”. Segundo a autora, a privatização educacional tem ocorrido tanto na execução de políticas quanto no seu direcionamento, de modo que “instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através de formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto seja executado” (Peroni, 2018, p. 100).

Dessa forma, a constituição de “parcerias” com a iniciativa privada; a instituição de políticas de *accountability*; a utilização de plataformas digitais, entre outros meios, tem difundido concepções privatistas e contribuído para o fortalecimento da lógica de mercado no setor público. Nesse contexto, a formação dos profissionais tem se tornado um campo de disputa

não somente para a venda de serviços/produtos, mas, sobretudo, visando à reconversão dos profissionais da educação, condição para a consolidação da cultura privatista que se deseja implementar, conforme se discute a seguir.

### **Reconversão dos profissionais da educação: qual formação, para qual sujeito?**

A Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, Tailândia, em 1990, constitui-se no horizonte político que pauta as reformas educacionais na América Latina desde sua elaboração. Essas reformas, segundo De Rossi (2005), tomam como parâmetro a dinamização da relação entre os setores público e privado, a viabilização de mudanças nos critérios da avaliação educacional e a gestão escolar pautada em relações de privatização. Para a autora, tais reformas visam tanto à expansão de sistemas de educação de massa, tendo em vista atender às demandas de desenvolvimento econômico, quanto instituir uma escola competitiva, o que requer que os sistemas de ensino sejam refundados e seus profissionais reconvertidos como parte de um processo de modernização conservadora.<sup>4</sup> Esse processo é efetuado por meio de um

conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos, a fim de que se ordenem em consonância com as mudanças dos objetivos políticos e proporcionem respostas flexíveis às pressões econômicas das agências (inter)nacionais (De Rossi, 2005, p. 943).

Dessa forma, diferentes instâncias de poder têm atuado na reconversão dos profissionais dos sistemas de ensino para que assumam como suas as demandas difundidas pelas agências de poder.

Conforme Shiroma e Evangelista (2015), o processo de reconversão docente acontece ao longo da carreira, justifica-se por meio do discurso do professor reflexivo, baseando-se nas seguintes propostas: 1) crítica à qualidade da educação com o intuito de criar consentimento às reformas; 2) políticas de formação e reconversão docente para tornar o professor dócil, concedendo-lhe formação rarefeita, por meio de cursos ágeis, flexíveis e enxutos; 3) contratação de professores temporários e para-professores; e 4) práticas de monitoramento do trabalho docente por meio, principalmente, de avaliações externas. Esse profissional reconvertido deve forjar um novo modelo de escola, acrescida da função de conscientizar os alunos de que precisam dominar determinados conhecimentos e incorporar noções como produtividade,

---

<sup>4</sup> O conceito de modernização conservadora foi cunhado por Prado Júnior para demonstrar que, no Brasil, a adaptação ao capitalismo se deu em um complexo processo de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, nas grandes propriedades rurais, articulando o “progresso” capitalista à conservação da antiga ordem, de modo que a mudança, geralmente forjada pelas classes dominantes, é acompanhada da conservação sem alterar profundamente a ordem instituída (Behring, 2008).

competência, eficiência e competitividade que, dadas as condições objetivas das escolas, naturalmente não dominariam (Shiroma & Evangelista, 2003).

Esses parâmetros têm orientado as reformas educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1990, de modo que diversas medidas têm impactado, sobremaneira, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, representando sérios retrocessos às lutas históricas empreendidas em favor da valorização profissional<sup>5</sup> e do referencial de formação humanística. O país tem implementado reformas que depauperaram a qualidade da formação dos profissionais da educação enquanto alega o contrário.

Entre as políticas que comprometem a qualidade dos cursos de formação de professores, destaca-se a ênfase para que esta formação se realize fora das universidades, com a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, que representam menor exigência para sua criação e manutenção (Scheibe, 2003; Silva, 2018). Também se observa a ampliação indiscriminada da oferta de cursos de formação de professores pelo setor privado-mercantil, organizado em grandes grupos educacionais, e sua oferta na modalidade a distância (Bernardes & Oliveira, 2021; Coelho, 2021).

Além disso, a revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, firmada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), também colabora com os processos de reconversão docente em curso. Essas diretrizes orientavam-se pela concepção sócio-histórica de educação, pela articulação entre teoria e prática na formação e pelo respeito à autonomia das instituições de ensino superior. A sua substituição pela Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, fundada na noção de formação por competências profissionais,<sup>6</sup> tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (Brasil, 2019), reforça o neotecnicismo na formação docente<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Nesse sentido, Rodrigues (2021) afirma que a reconversão produz, ainda, impactos sobre a carreira e a remuneração de tais profissionais, e atua na produção de novas formas de regulação do trabalho na escola, em que os diferentes sujeitos são responsabilizados pelos resultados produzidos.

<sup>6</sup> A noção de competências profissionais, na visão de Barretto (2013, p. 232), está aliada ao “caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao ‘saber fazer’ e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial”, isso destituiu a formação docente de conhecimentos teóricos, comprometendo a própria formação.

<sup>7</sup> Segundo Albino e Silva (2019), para compreender a retomada do projeto de formação por competência de professores em dezembro de 2018, é “preciso referir-se ao Golpe jurídico-institucional, que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Entre os partidos que realizaram e apoiaram o golpe, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) teve grande participação. Como resultado dessa atuação, o PSDB ocupou cargos importantes no Governo de Michel Temer, entre eles, no Ministério da Educação. Tal situação conduziu novamente ao MEC profissionais que tinham atuado na definição das políticas de formação do

A Resolução n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes para formação continuada de professores e institui a Base Nacional Comum para formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020), integra esse processo ao propor uma concepção aligeirada e rasa de formação, pautada numa visão instrumental de docência, distanciando-a de uma perspectiva educacional capaz de articular teoria e prática bem como de prover uma visão emancipadora e inclusiva de educação, que caracterizava a diretriz anterior. De acordo com Albino e Silva (2019), tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores quanto a BNC da Formação adotam viés pragmatista e reducionista da formação do professor por competências, definindo-o como um “executor de tarefas pedagógicas”.

Na apreciação de Shiroma e Evangelista (2015), reformas desse tipo levam a que os cursos de formação de professores percam não só conteúdo, mas também identidade, depauperando.

a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana. Essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores do Estado e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto-atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação (Shiroma e Evangelista, 2015, p. 316).

Nessa concepção, o professor não é mais referência de saber, tampouco co construtor de uma concepção de educação a serviço da transformação social, mas cabe-lhe uma formação inicial e continuada minimalista e o responsabilizar-se por sua própria instrução ao longo da vida. Essa concepção respalda-se em uma visão instrumental de educação, com vistas a garantir eficiência, eficácia e produtividade dos resultados. Essa visão impacta a formação docente ao reduzir a carga horária das disciplinas teóricas e ampliar as de prática e de gestão; utilizar tecnologias da informação e da comunicação para aumentar a eficácia da formação e o número de formados; e aferir a qualidade dos cursos de formação, e dos profissionais da educação, por meio de processos avaliativos (Shiroma e Evangelista, 2015).

Entre outras consequências, cursos aligeirados e “reconvertidos” diminuem a capacidade de reflexão e de questionamento dos profissionais do magistério acerca do papel social da instituição escolar e diante da intensificação dos processos de precarização de seu trabalho. Nesse quadro de precarização, os profissionais tornam-se mais propensos a aceitar:

---

Governo de FHC, como as professoras Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro. Nesse contexto, foram retomadas, com prioridade, propostas implantadas no governo do PSDB” (p. 145).

contratos temporários de trabalho; redução de sua autonomia profissional em face da ampliação dos mecanismos de controle externo de sua atuação em sala de aula, do currículo escolar e dos resultados educacionais dos estudantes; fim da paridade salarial com a instituição de incentivos financeiros que fomentam a competição e a meritocracia no interior das instituições.

Embora o modelo gerencial sustente que as avaliações externas e a publicização dos resultados se constituam em meios para garantir a transparência e a instituição de mecanismos de controle social da qualidade da educação, na realidade, possibilitam a ampliação do controle externo sobre a ação dos profissionais que atuam na escola e sua regulação. Desse modo, colabora para a aceitação de procedimentos e conteúdos político-pedagógicos com o intuito da adesão desses profissionais às reformas gerenciais, contribuindo para a produção das condições necessárias à reconversão docente (Shiroma & Evangelista, 2011).

Diversos têm sido os meios pelos quais se procura controlar não apenas o trabalho, mas também as consciências dos profissionais da educação, ampliando os embates, no âmbito educacional, entre os profissionais que defendem projetos educacionais divergentes. Apesar disso, o contexto de reformas gerenciais tem movimentado um amplo e promissor mercado em que diferentes sujeitos – institutos e fundações empresariais ou não, empresas em sentido estrito ou centros de pesquisa vinculados às instituições de ensino superior públicas ou privadas – vêm atuando no desenvolvimento e disponibilização de plataformas digitais, sistemas de avaliação em larga escala, programas de formação continuada, consultorias, difusão de discursos supostamente democratizantes, entre outros serviços que colaboram para difundir concepções atinentes à reconversão docente. Destaca-se, a seguir, a atuação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora na oferta desses serviços.

### **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF): organização e atuação na formação de professores**

O CAEd/UFJF integra a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) como um dos seus núcleos de pesquisa. Assim, concatena esforços de pesquisadores de diversas áreas em pesquisas que aprimoram a avaliação e a gestão educacional, bem como a formação de profissionais por meio da construção de instrumentos, metodologias e tecnologias educacionais vendidas a sistemas educacionais nacionais e

estrangeiros. A atuação do CAed/UFJF se insere no que Silva Júnior (2017, p. 123) classifica como capitalismo acadêmico, visto que atua não só na pesquisa e formação de pesquisadores e especialistas, mas também desenvolve inovações, visando à “comercialização de serviços, processos e produtos de alta tecnologia”. Também se poderia afirmar, tendo como referência Lima (2021), que o CAed/UFJF consistiria em uma instituição do novo capitalismo, constituindo-se uma indústria de bens e serviços com alto valor agregado em um mercado educacional em expansão.

Atua por meio da venda de “serviços e assessorias educacionais”, o que demandou, desde a sua criação, a atuação articulada a uma fundação privada de “apoio”, a Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fadep), e da própria UFJF, para a gestão financeira e de pessoal dos projetos, contratos e convênios celebrados com diferentes clientes. A partir de 2019, os projetos desenvolvidos pelo CAed/UFJF passaram a ser geridos pela Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAed),<sup>8</sup> credenciada à UFJF, em 2018. A Fundação CAed foi criada como uma fundação especializada na gestão de projetos e de iniciativas relativas à avaliação externa, com vistas a subsidiar a atuação do CAed/UFJF.

A vinculação do CAed à UFJF lhe confere várias particularidades em relação aos demais institutos, fundações e empresas privadas que atuam no “mercado especializado da avaliação externa”. Essa condição assegura-lhe vantagens competitivas, como isenções e imunidades tributárias, além de usufruir da estrutura institucional, física e de pessoal da UFJF.

Pelo exposto, apesar de se constituir um centro de pesquisa vinculado a uma universidade pública, a venda de serviços educacionais, administrada por uma fundação de apoio privada, confere ao CAed/UFJF caráter privado. Protetti e Vaidergorn (2011) destacam que as atividades desenvolvidas pelas fundações de apoio às universidades são guiadas pela lógica de regulação do mercado, pautada na competição, na ação empreendedora individual ou associada dos atores das instituições, própria da esfera privada, como se pode observar na atuação do CAed/UFJF.

---

<sup>8</sup> De acordo com seu Estatuto Social, a Fundação CAed é pessoa jurídica de direito privado, na forma de fundação, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria (Fundação CAed, 2018, art. 2º). Tem por “missão o apoio e a promoção da pesquisa científica e tecnologia no âmbito da gestão e avaliação educacional e o desenvolvimento profissional e institucional nas áreas de gestão, planejamento, políticas públicas e avaliação da educação” (Fundação CAed, 2018, art. 7º).

Nesse sentido, Perboni, Militão e Di Giorgi (2019) afirmam que a atuação do CAEd/UFJF no “mercado das avaliações” não difere das demais instituições privadas que prestam serviços a entes públicos na forma de assessoria ou consultoria. O volume de recursos captados por esse Centro confirma essa afirmação, visto que, em 2018, a FADEPE repassou, para uso próprio da UFJF, cerca de R\$ 20 milhões, sendo a maior parte desses recursos oriundos das atividades do CAEd/UFJF (Condé, 2018; FADEPE, 2018).

A expansão das iniciativas do CAEd/UFJF, a sua hegemonia nos sistemas estaduais de avaliação (Bertagna, 2018) e sua atuação junto ao MEC ampliam sua incidência e capacidade de colaborar nos processos de reconversão docente. Esse Centro atua na definição e implantação das políticas de avaliação externa no país além de desenvolver outras iniciativas alinhadas ao gerencialismo e à gestão por resultados, impulsionando e integrando os processos de privatização da educação e de disseminação do gerencialismo na educação básica pública no país.

Tendo como referência as análises de Adrião (2018), a atuação do CAEd/UFJF incide diretamente nos processos de privatização da educação básica relativos às dimensões da oferta, da gestão educacional e escolar e do currículo. Por meio dos serviços desenvolvidos, intenta incrementar resultados educacionais, diminuir custos dos sistemas estatais, bem como avaliar competências e habilidades dos estudantes. Essa forma de ação, segundo Freitas (2014), está em sintonia com soluções tecnológicas adotadas em redes de ensino de diversos países, em que a educação tem assumido uma concepção funcional em decorrência de reformas educacionais impulsionadas pela concepção do Estado mínimo neoliberal.

As principais ações do CAEd/UFJF desenvolvidas até o ano de 2019 consistiam: 1. no desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação; 2. na realização do sistema de gestão – com destaque para o SisLame, e 3. na oferta de cursos de formação de gestores e de professores das redes públicas de ensino. A seguir, são expostas brevemente tais iniciativas.

Em relação ao desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação, de acordo com o CAEd/UFJF, no ano de 2019, o Centro era responsável pelas avaliações estaduais em 15 estados do país. A realização desses sistemas de avaliação envolve um conjunto de iniciativas que podem ser sintetizadas em três momentos: a primeira etapa é denominada pelo centro de “pesquisa em avaliação”, que consiste na produção de banco de questões ou dos itens<sup>9</sup> para a

---

<sup>9</sup> Item é a designação genérica de uma questão, exercício ou problema proposto ao estudante em uma prova padronizada), correspondentes aos conhecimentos e habilidades avaliadas e que tenham as melhores características pedagógicas e estatísticas. Esses itens antes de se juntarem ao banco de itens do CAEd serão pré-testados em uma amostra de alunos com características socioeconômicas semelhantes à da avaliação. Os itens produzidos integram

avaliação da educação básica; a segunda fase consiste na própria realização da avaliação externa<sup>10</sup>; e, na terceira, divulgam-se resultados e capacitam-se os profissionais da educação para o seu uso nas redes de ensino<sup>11</sup> (Controladoria-Geral da União, 2016).

Para a gestão das redes de ensino e das escolas, o CAEd/UFJF oferece o SisLame, que consiste em uma ferramenta digital que organiza informações relativas à gestão escolar, visando, supostamente, facilitar o trabalho administrativo das redes públicas de ensino. O Centro oferece suporte para a implantação, utilização e manutenção da ferramenta para os estados e municípios que contratam o serviço.

O Sistema contempla as seguintes ferramentas: realização de matrícula *on-line*; acesso *on-line* às notas dos estudantes; elaboração de relatórios escolares; integração com sistemas do INEP; lançamento de dados em diário eletrônico; criação de diferentes projetos; e solicitação de transferência de estudantes. Segundo o CAEd/UFJF, o SisLame está implantado nos estados de Minas Gerais (Simade), Alagoas (Sageal), Piauí (Sisgepi), Acre (SIMAEd) e Espírito Santo (Seges) (CAEd/UFJF, 2022).

Segundo o Centro, além das redes estaduais, 150 redes municipais de Minas Gerais, Pernambuco, Alagoas, Ceará, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo utilizam o SisLAME, reunindo um total de 6.027 escolas. Em 2018, por meio de uma parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC, no âmbito do Programa Mais Alfabetização, o Sistema foi implantado em mais 5.000 escolas abrangendo 17 estados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Sergipe e Tocantins (CAEd/UFJF, 2022).

O Quadro 1, a seguir, sistematiza os dados da atuação do Centro nos estados nos sistemas estaduais de avaliação externa e no SisLame, de 2012 a 2018, segundo informações de seu *site*.

---

o Banco de Itens do CAEd e podem ser utilizados em quaisquer dos estados que o contratam (Controladoria-Geral da União, 2016).

<sup>10</sup> A realização da avaliação externa compreende elaboração, montagem, editoração e diagramação dos instrumentos de avaliação – cartão de resposta, formulários de controle da aplicação, lista de presença, cartaz, folder, questionários, cadernos de teste, manuais de instrução ao treinamento, vídeo de treinamento, dentre outros. Também envolve o recrutamento, a seleção e o treinamento dos agentes de avaliação (Controladoria-Geral da União, 2016).

<sup>11</sup> O CAEd/UFJF compreende que a apresentação dos resultados da avaliação das escolas públicas envolve as seguintes ações: elaboração, editoração e diagramação dos materiais de divulgação de resultados e oficinas. Os resultados por aluno, série e escola são disponibilizados por meio das Revistas/Boletins de Divulgação e/ou através do Portal da Avaliação, *site* específico para divulgação dos resultados. Além da capacitação de seus profissionais para o uso dos resultados da pesquisa de avaliação, com o recurso a materiais impressos, audiovisuais, digitais, por meio de ações presenciais e a distância (Controladoria-Geral da União, 2016).

**Quadro 1** - Atuação do CAEd/UFJF nos estados brasileiros: sistemas de avaliação externa da educação básica e SisLame

<b>Ano</b>	<b>Avaliações estaduais</b>	<b>Total</b>	<b>SisLame</b>	<b>Total</b>
2012	MG, RJ, CE, PE, AC, AM, MS, ES, PI, RO, PB, PR, BA, AL	14	MG, AL, PI	3
2013	MG, RJ, CE, PE, AC, AM, GO, MS, ES, PI, RO, PB, PR, BA, PA	15	MG, AL, PI	3
2014	MG, RJ, CE, PE, AC, AM, GO, MS, ES, PI, PB	11	MG, AL, PI, AC	4
2015	MG, RJ, CE, PE, AC, AM, GO, ES, PI, ES, RO, PB, AL	13	MG, AL, PI, AC	4
2016	MG, RS, CE, PE, AC, GO, MS, ES, PI, ES, PB, AL MT	13	MG, AL, PI, AC, ES	5
2017	MG, CE, PE, GO, MS, ES, PI, ES, PB, PR, AL, RN	12	AL, ACR, ES	3
2018	MG, RS, CE, PE, GO, ES, PI, ES, PB, PR, RN, SC	12	AL, AC, ES	3

Fonte: CAEd/UFJF (2023).

O Quadro 1 demonstra a capilaridade da atuação do Caed/UFJF nos estados brasileiros, fornecendo serviços variados e atuando na implementação de processos que ampliam o controle do trabalho dos profissionais da educação. O uso do SisLame nas escolas públicas enfoca as ações cotidianas da gestão escolar e do professor, como o registro de frequência e de notas, elaboração de projetos e de relatórios. Por outro lado, por meio das avaliações externas, esse Centro contribui para a regulação do currículo escolar e para o monitoramento dos resultados educacionais. Essas ações ampliam, sobremaneira, a vigilância sobre esses profissionais, o que aponta para a tese da hiperburocratização desenvolvida por Lima (2021). Esse controle quando atrelado, particularmente, a consequências fortes - positivas ou negativas - decorrentes do alcance de metas externas, colabora para a conformação da atuação profissional, mesmo que, conscientemente, não exista concordância com tais orientações e que sejam ampliados os conflitos e tensões no interior das escolas em relação à implantação desses processos.

Os programas de formação e desenvolvimento profissional realizados pelo CAEd/UFJF consistem no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, nos cursos de especialização e aperfeiçoamento e nas diversas capacitações para secretários, gestores, professores, especialistas e lideranças educacionais (CAED/UFJF, 2022). A UFJF é a responsável pela certificação dos cursistas.

O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública,<sup>12</sup> na modalidade a distância,<sup>13</sup> de acordo com o CAEd/UFJF, é voltado prioritariamente para diretores de escolas públicas e técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública do país. Tem por objetivo “oferecer uma formação especializada em gestão e avaliação educacional, que possibilite ao profissional novas ferramentas para enfrentar os desafios em seu trabalho” (CAEd, 2022, Seção Unidos para promover uma educação de qualidade). Teve início no ano de 2010 e possui conceito 4 na avaliação da Capes. Em 2021, contava 1269 alunos ingressantes e 941 dissertações defendidas e 25 convênios celebrados com governos federal, estaduais e municipais, institutos, entre outros (CAEd, 2022).<sup>14</sup>

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização – e cursos de aperfeiçoamento, com carga-horária mínima de 180h, criados no ano de 1999, são oferecidos para secretários, professores, gestores, especialistas e dirigentes com o objetivo de criar estratégias efetivas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação pública. Segundo o seu *site*, o CAEd/UFJF já formou milhares de profissionais em todo o país, contemplando desde aplicadores de avaliação até gestores educacionais.

Segundo Perboni, Militão e Di Giorgi (2019, p. 15), o CAEd/UFJF tem priorizado a formação continuada dos profissionais das redes estaduais “para a apropriação dos mecanismos que fundamentam suas avaliações de forma a instrumentalizá-los para utilizar esses resultados”. Dessa forma, contribui, de modo decisivo, para a disseminação e consolidação do modelo de avaliação externa como mecanismo para a melhoria da qualidade de educação e a garantia do direito de aprendizagem (Perboni, 2016).

Os programas e as iniciativas de formação continuada contemplam o estudo das concepções e mecanismos que embasam a elaboração das provas dos sistemas padronizados de avaliação externa. Também a oferta das denominadas “oficinas de apropriação de resultados”, que são oferecidas, em sua maioria, no formato semipresencial ou totalmente a distância. Nessas oficinas, além da devolutiva dos resultados com a divulgação e interpretação dos dados, ocorre a análise de temas relativos às provas aplicadas, sua formulação, tendo como referência as

---

<sup>12</sup> A Faced/UFJF possui dois programas de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado acadêmicos e Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao CAEd/UFJF.

<sup>13</sup> Realiza atividades presenciais duas vezes ao ano, em janeiro e julho (CAEd, 2022).

<sup>14</sup> De acordo com o CAEd/UFJF, na oferta do mestrado profissional, foram firmados convênios com: SEDUC/CE, SETEC/MEC, SEEDUC/RJ, SEE/MG, UFJF, SMED/BH, SME/JF, INEP, Instituto Unibanco, Moçambique, SME/Limeira, SEE/Mato Grosso, SEE/Pernambuco, SEE/ACRE, FADEPE, Fundação CAEd, IFPR, SEDUC/AM, SEDUC/BA, UFV, SEMEC/Teresina, SME/Recife, SEDUC/RO, SEMED/São Luís (CAEd/UFJF, 2022).

matrizes de referência, itens da prova com enunciado, suporte, comando, alternativas de resposta – gabarito e distratores, entre outros (Perboni, Militão & Di Giorgi, 2019).

Essas oficinas, no geral, seguem a mesma estrutura nos diversos estados e municípios em que são ministradas, variando apenas em relação à sua abrangência, que pode envolver apenas gestores e equipes técnicas das secretarias de educação ou docentes da educação básica. Os gestores são compreendidos, muitas vezes, nessas oficinas como multiplicadores da formação recebida para as suas redes de ensino. Dessa forma, o curso conta com um roteiro orientador, bastante prescritivo, para os gestores utilizarem no trabalho com as escolas (Perboni, Militão & Di Giorgi, 2019).

Pelo exposto, as iniciativas desenvolvidas pelo CAEd/UFJF se articulam no tripé: 1. avaliação externa; 2. monitoramento dos resultados; e 3. formação continuada. Desse modo, tendo como referência as reflexões de Shiroma e Evangelista (2008; 2011) acerca das estratégias adotadas para a viabilização da reconversão docente, pode-se afirmar que as ações realizadas por esse centro vêm contribuindo para a consolidação desse processo, por meio da disseminação entre gestores educacionais e escolares e docentes do modelo de gestão por resultados, que vem atrelando os processos de formação continuada ao monitoramento dos resultados com vistas à sua elevação.

Num posicionamento favorável à proposta de formação do CAEd/UFJF, Burgos (2020), pesquisador vinculado a esse Centro, desde 2010, afirma que o uso constante dos mecanismos de monitoramento e avaliação tem contribuído para alterar padrões de comportamento docente, aumentando sua responsabilidade com o resultado escolar, viabilizando a constituição de um “novo profissionalismo”. Nessa perspectiva, a sustentabilidade da reforma gerencial seria garantida pela construção de uma “cultura profissional, comprometida com o desempenho estudantil” (Burgos, 2020, p. 1088).

Nessa perspectiva, a atuação do Caed/UFJF se orienta para a produção de informações que subsidiem as redes e os sistemas de ensino para o desenvolvimento de “políticas públicas baseadas em evidências e apoiar ações e projetos de gestores escolares e professores com foco nas principais dificuldades dos estudantes” (CAEd, 2022, Seção Pensar, descobrir, conhecer), identificadas por meio dos instrumentos de avaliação.

Desse modo, as atividades de desenvolvimento profissional realizadas pelo Centro, em suas plataformas de avaliação e monitoramento, oferecem “um itinerário formativo para fins de formação em exercício, [...], que tem como foco a apropriação e o uso de instrumentos avaliativos e a gestão do currículo em sala de aula” (CAEd, 2022, Seção Unidos para promover

uma educação de qualidade). Desse modo, o CAEd/UFJF está contribuindo para reconversão dos profissionais da educação e da própria função social da escola pública, atuando como um aparelho privado de hegemonia na conformação dos profissionais da educação às demandas de “modernização da educação” para atender as demandas atuais da reconfiguração do Estado e da sociabilidade burguesa.

### **Considerações finais**

As iniciativas apresentadas dão conta das ações do CAEd/UFJF, demonstrando a abrangência e capilaridade de sua atuação, no Brasil e no exterior, na oferta de formação continuada, na construção de soluções tecnológicas, na avaliação e no monitoramento de processos e programas educacionais e escolares. A expansão e a consolidação desse Centro no “mercado da educação” no país, a partir do início do século XXI, ocorreram em um período de reconfiguração da ação estatal, de Estado provedor para regulador e avaliador. Nesse movimento, o CAEd/UFJF foi ampliando sua presença no setor público, mas, também, no privado, captando recursos públicos, difundindo o modelo de gestão gerencial, com a crescente afirmação da “cultura do uso de evidências” e da promoção da “almejada mudança na qualidade da educação com o apoio dos instrumentos de avaliação” (Burgos, 2020, p. 1194). Desse modo, se converteu em uma “companhia de conhecimento”, contratada para difundir uma proposta hegemônica de gestão e de avaliação educacional nos níveis subnacionais (Oliveira, 2019).

As reformas educacionais constituídas a partir da década de 1990, no Brasil, denotam a atuação do Estado educador no desenvolvimento de uma sociabilidade comprometida com a hegemonia do projeto da classe dominante orientada no individualismo como valor moral radical, na constituição de uma sociedade civil ativa e no “novo” Estado democrático (MARTINS, 2009). Para tanto, o Estado requer e mobiliza a atuação de diferentes aparelhos privados de hegemonia na disseminação e consolidação desse padrão de sociedade. Segundo a compreensão adotada no presente estudo, o CAEd/UFJF consiste em um desses aparelhos que vêm atuando, mais especificamente, no setor da gestão e avaliação educacional e na formação dos profissionais da educação em conformidade a esse projeto, pautado no neotecnicismo e na meritocracia.

A reforma gerencial do Estado impôs a “modernização” do aparelho escolar, assente na lógica econômica das empresas privadas, tornando premente superar a concepção tradicional de professor e instituir processos de reconversão dos profissionais da educação. Essa reconversão requer a construção de uma “nova cultura profissional”, que imprime a

racionalidade técnica e instrumental à formação e às políticas e programas educacionais. A adesão desses profissionais é buscada pelos processos de formação continuada, bem como pelo estabelecimento de recompensas financeiras e simbólicas conforme os resultados de avaliações. Por meio de mecanismos de convencimento e, também, de incentivos e sanções, induz-se a que os sujeitos escolares se comprometam com o alcance de resultados e a “cultura da avaliação”. Assim, o controle sobre as metas e ações é personalizado, visto que cada profissional passa a vigiar e cobrar de si próprio e de seus pares atitudes concernentes com os desempenhos projetados.

A personalização do controle sobre os resultados escolares é complementada pela governança eletrônica dos sujeitos, o que contribui significativamente para a materialização da reconversão dos profissionais da educação. Desse modo, novas exigências, práticas, rotinas e subjetividades docentes vêm sendo construídas e cobradas.

Diante do exposto, compreender os desdobramentos desses processos e, mais especificamente, da atuação do Caed/UFJF, no cotidiano das escolas públicas e na conformação da ação docente, bem como analisar como o Estado e os diferentes sujeitos privados vêm atuando para a consolidação dos processos de reconversão docente, consistem em importantes desafios acadêmicos e políticos, tendo em vista o campo de disputa que revelam e sua centralidade na definição do que é ser professor e do alcance e possibilidades de seu papel social.

## 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.
- Abrucio, F. L. (2005). Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In L. C. B. Pereira & P. Spink. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional - regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Albino, Ângela C. A., & Da Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, 13(25), 137-153. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966. Recuperado de <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Consulta: 30/04/2023.
- Barreto, E. S. S. (2013). Políticas de currículo e políticas docentes para educação básica. In A. M. Martins, A. I. Calderón, P. Ganzeli & T. O. G. Garcia (Orgs.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempo de mudanças*. Campinas: Autores Associados.
- Bernardes, G. G. A. & Oliveira, J. F. (2021). Políticas de educação superior e da EAD no contexto do PNE (2014-2024): expansão, embates e desafios. In J. F. Oliveira & A. M. D. A. Castro (Orgs.). *Políticas de educação superior e o PNE (2014-2024): educação a distância, pós-graduação e inclusão*. Curitiba: CRV.
- Bertagna, R. H. (2018). Mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação da educação (2005-2015). In T. Garcia & T. Adrião (Orgs.). *Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)*. Curitiba: CRV.
- Bertagna, R. H. & Borghi, R. F. (2018). Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. *Teias*, 19(54), 48-62. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36248>.
- Behring, E. R. (2008). *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Consulta: 13/04/2023.

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Consulta: 13/04/2023.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Recuperado de [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Diretrizes%20Curriculares,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)). Consulta: 13/04/2023.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV). *Infocapes*, 5(4), 63-77. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1997INFOCAPESn41997.pdf>. Consulta: 10/07/2022.
- Burgos, M. B. (2020). A avaliação externa e os novos sujeitos da educação. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1), 1082-1102.
- Cary, P. & Jany-Catrice, F. (2015). Novos indicadores de riqueza: avaliar o que e para quem? In A. C. B. Arcoverde (Org.). *Avaliação de políticas públicas no capitalismo globalizado: para que e para quem?* Recife: Editora UFPE.
- Castro, M. H. G (2016). O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. *Em Aberto*, 29(96), 85-98. Recuperado de <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3153/2888>. Consulta: 10/08/2022.
- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. CAEd. *Início*. 2022. Recuperado de <https://institucional.caeddigital.net>. Consulta: 10/12/2021.
- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. CAEd. *Vamos fazer algo notável juntos?* 2021. Recuperado de <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>. Consulta: 30/07/2021.
- Coelho, M. G. (2021). *Formação docente a distância e a hegemonia do setor privado com fins lucrativos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói.
- Condé, E. S. (2018). *Processo n. 23071.016447/2018-08*: Parecer. Em Brasil. Ministério da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Conselho Superior. Resolução n. 28/2018. Opina favoravelmente quanto à proposta de alteração do Estatuto da Fundação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Juiz de Fora, MG, 2-13.

- Controladoria-Geral da União (2016). Secretaria Federal de Controle Interno. Controladoria Regional da União no Estado de Minas. *Relatório de Auditoria n.º 201316808*. Belo Horizonte/MG.
- Coutinho, C. N. (1989). Teoria “ampliada” do Estado. In C. N. Coutinho. *Gramsci: um estudo sobre se pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada par aa Educação”? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- De Rossi, V. L. S. (2005). Mudança com máscaras de inovação. *Educação & Sociedade*, 26(92), 935-957. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/33f3MHgds3mrbvP679kGdqt/?lang=pt&format=pdf>. Consulta: 12/10/2021.
- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. Tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Boitempo.
- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In R. M. L. Araújo & D. S. Rodrigues (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Editora Alínea.
- Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 379-404.
- Freitas, L. C. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1085-111
- Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão (FADEPE). *FADEPE*, 2018. Recuperado de <https://fadepe.org.br/fadepe/>. Consulta: 08/04/2022.
- Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd). *Estatuto Social*. 2017. Recuperado de [http://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/estatuto/2-alteracao-estatutaria\\_registrada-em-cartorio.pdf](http://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/estatuto/2-alteracao-estatutaria_registrada-em-cartorio.pdf). Consulta: 06/03/2021.
- Gramsci, A. (2000). *Caderno do Cárcere*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Tradução João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo.
- Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, e249276. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/ES.249276>. Consulta: 06/03/2021.
- Martins, A. (2009). *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora UFJF.

- Melo, A. A. & outros (2015). Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In A. S. Martins & L. M. W. Neves (Orgs.). *Educação básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã.
- Oliveira, M. A. A. (2019). *Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica: estados na Região Nordeste em foco*. Tese de doutorado. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36320/1/TESE%20Maria%20Angela%20Alves%20de%20Oliveira.pdf>. Consulta: 24/06/2022.
- Oliveira, D. A. & Clementino, A. M. (2020). As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83, 143-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7436641>. Consulta: 10/05/2023.
- Perboni, F., Militão, A. N., & Di Giorgi, C. A. G. (2019). Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. *Educação*, 44, e21/ 1–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434678>.
- Perboni, F. (2016). *Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, Brasil.
- Protetti, F. H. & Vaidergorn, J. (2011). As fundações de apoio às universidades públicas: efeitos da reforma do Estado na educação superior brasileira. *Inter-Ação*, 36(1), 159-178. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15035>.
- Peroni, V. M. V. (2018). Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In V. M. V. Peroni, P. V. Lima & C. R. Kader (Orgs.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. São Leopoldo: Oikos.
- POULANTZAS, N. (2000). *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução Rita Lima. São Paulo: Paz e Terra.
- Rodrigues, J. (2021). *Prêmio Escola de Valor no contexto das políticas de accountability na Rede Estadual de Ensino da Paraíba (2012-2018)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande, Brasil.
- Scheibe, L. (2003). Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In R. L. L. Barbosa (Org.). *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Shiroma, E. O. (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. *Momento: diálogos em educação*, 27(2), 88-106. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Consulta: 26/01/2021.

- Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2015). Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20), Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Consulta: 26/04/2021.
- Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, 29(1), 127-160. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>. Consulta: 11/07/2021.
- Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2008). Redes para reconversão docente. In A. F. Fiuza & G. H. Conceição (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: Edunioeste.
- Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2003). A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 07-24. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25652751.pdf>. Consulta: 26/04/2021.
- Silva, A. F., Silva, L. L., & Freire, A. M. S. (2022). Políticas de *accountability* na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, 1-25.
- Silva, A. F. (2018). *Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)*. Curitiba: Appris.
- Silva Júnior, J. R. (2017). Elementos sobre uma teoria do capitalismo acadêmico e a nova economia. In J. R. Silva Júnior. *The new brasilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal.
- Souza, L. M. (2014). *Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas*. Natal: EDUFERN.

#### **Autoras**

##### ***Luciane Terra dos Santos Garcia***

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e  
Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação  
Linha de pesquisa na área da Educação, com ênfase em Política e Gestão Educacional  
Itsgarcia@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3089-4263>

##### ***Andréia Ferreira da Silva***

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás  
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás  
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

Professora associada da Universidade Federal de Campina Grande  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFCG)  
Vice-coordenadora do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em  
Educação (FORPREd/NE)  
Vice-presidência da ANPAE - Região Nordeste  
Pesquisadora associada à Rede Latino Americana e Africana de pesquisadores em  
privatização da educação (Relaappe) e à Rede de Estudos em Políticas de Avaliação  
Educacional e Accountability (REPAEA)  
Líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE/UFCG)  
Linha de pesquisa na área de gestão educacional e escolar, políticas de avaliação em larga  
escala da educação básica e formação de professores  
silvaandrea@uol.com.br  
<https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>

**Como citar o artigo:**

GARCIA, L. T. dos S.; SILVA, A. F.. NEOTECNICISMO Y RECONVERSIÓN DOCENTE: EL DESEMPEÑO DEL CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAED/UFJF). **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 463 – 490. DOI: