



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - *CAMPUS* SOROCABA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Thaise Proença Bandeira

O discurso gerencialista na educação paulista: uma análise crítica do discurso de Renato Feder
à luz da Teoria Crítica

Sorocaba

2026

Thaise Proença Bandeira

O discurso gerencialista na educação paulista: uma análise crítica do discurso de Renato Feder
à luz da Teoria Crítica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia da Universidade
Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Orientação: Prof^a Dr^a Giovanna Henrique
Marcelino

Sorocaba

2026

Bandeira, Thaise Proença

O discurso gerencialista na educação paulista: uma análise crítica do discurso de Renato Feder à luz da Teoria Crítica / Thaise Proença Bandeira -- 2026. 79f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Giovanna Henrique Marcelino

Banca Examinadora: Antônio Fernando Gouvêa, Débora Dainez

Bibliografia

1. Análise Crítica do Discurso. 2. Semiformação. 3. Gerencialismo na educação. I. Bandeira, Thaise Proença. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (CCPEDL-SO)
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 11/2026/CCPEDL-SO/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação

FOLHA DE APROVAÇÃO

THAISE PROENÇA BANDEIRA

O DISCURSO GERENCIALISTA NA EDUCAÇÃO PAULISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DE RENATO FEDER À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 16 de julho de 2026

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Giovanna Henrique Marcelino
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Débora Dainez
Membro da Banca 2	Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva



Documento assinado eletronicamente por **Debora Dainez, Professor(a)**, em 20/07/2026, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Fernando Gouvea da Silva, Professor(a) Efetivo(a)**, em 20/07/2026, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2338478** e o código CRC **C3F20525**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.021635/2026-26

SEI nº 2338478

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Assinado por:
Prof.^a Dr.^a Giovanna Henrique Marcelino
E44A43F70DA443E...

Prof.^a Dr.^a Giovanna Henrique Marcelino

*À minha avó Cláudia, minha âncora, que mesmo no mar mais agitado me sustentou pela fé e
pelo amor.*

*Aos meus pais, que pavimentaram o chão para que eu pudesse aprender a andar e, ainda,
cair sabendo que suas mãos me levantariam.*

*Às minhas irmãs e aos meus sobrinhos, os olhos que me veem melhor do que sou e assim me
fazem ser.*

AGRADECIMENTOS

Com todos os esforços, jamais conseguiria traduzir em palavras minha gratidão pelas pessoas, criaturas e experiências que me atravessaram e formaram quem sou. Ao longo desse caminho, mantive sempre a certeza de não estar só.

Agradeço, sobretudo, à espiritualidade, por reger meus passos no caminho do amor.

Aos meus pais, Adriana e Pedro; à minha avó Cláudia; às minhas irmãs Tamires e Tatiane e aos meus sobrinhos, Pedro e Raul. Chegar em casa cansada e encontrar vocês sentados à mesa, com suas vozes sobrepostas e o cheiro de comida no ar foi, por muitas vezes, a minha força e o lembrete de que o amor infinito que me criou é sempre para onde eu volto.

A todas as minhas professoras e professores, da educação infantil à graduação, pela coragem e força em traçar o caminho da docência e por terem me guiado nele.

Às minhas amigas, Ana Carolina e Anna Julia, pela lealdade e pelos momentos de reflexão que enriqueceram minha trajetória, tanto na graduação quanto na vida, para sempre.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Giovanna Henrique Marcelino, primeiro pelas suas contribuições enquanto professora para a minha formação crítica, reflexiva e humana. Te conhecer como professora mudou a minha trajetória. Para sempre grata pela sua paciência, sensibilidade, dedicação e principalmente pela confiança na construção deste trabalho. Por acreditar em mim quando eu não consegui.

À Ana Flavia, Lis, Júlia Gabriely e Thamires, pela amizade que suavizou o processo da graduação, que por vezes foi tão exaustivo e doloroso. Guardo com carinho na memória cada momento que compartilhamos nesse processo.

À banda Cefa, trilha sonora de tantos momentos, por me lembrar que sonhos não envelhecem jamais. E aos meus amigos Giovanna, Matheus e Samuel, por dividirem essa trilha sonora comigo, pelas palavras de incentivo e momentos de tanta felicidade.

Aos meus gatos, Vênus e Cefo, pela companhia que, mesmo silenciosa, me fortaleceu.

À turma de Pedagogia 022, por enriquecerem a minha formação a cada dia, pelos incontáveis momentos de parceria que seriam impossíveis de serem mencionados e por fazerem parte desse período tão enriquecedor da minha vida.

*Eles se esquecem do que têm de mais humano
e sacrificam o que a vida lhes oferece de
melhor: as relações de criatura para criatura.
De que serve construir arranha-céus se não há
mais almas humanas para morar neles?*

Érico Veríssimo

RESUMO

Esta pesquisa analisa os discursos públicos sobre educação de Renato Feder, secretário da Educação do Estado de São Paulo, a fim de evidenciar suas bases gerencialistas e como elas operam ideologicamente. O estudo parte da premissa de que a difusão do gerencialismo promove uma progressiva colonização da educação pública por princípios empresariais, o que naturaliza a lógica de mercado e reduz problemas educacionais complexos a meras dimensões técnicas. Investiga-se, portanto, em que medida essas bases gerenciais expressam as dinâmicas contemporâneas da semiformação e do “novo espírito” do capitalismo. Para fundamentar a crítica, o trabalho ancora-se na Teoria Crítica da Sociedade, mobilizando os conceitos de Indústria Cultural, formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) descritos por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, articulados às formulações de Luc Boltanski e Éve Chiapello acerca das transformações e justificações do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista metodológico, adota-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) na perspectiva de Norman Fairclough, investigando o discurso nas dimensões textual, da prática discursiva e da prática social. O *corpus* documental reúne duas fontes: o livro *Educação para o futuro* (Feder, 2023) e a palestra *Atuais desafios da educação*, proferida pelo secretário em novembro de 2025. Os resultados da análise estruturam-se em quatro eixos fundamentais: a construção da legitimidade discursiva do gestor; a concepção da educação como gestão focada em metas e resultados quantificáveis; a relação entre tecnologia e semiformação por meio da plataformização e do monitoramento do ensino; e a construção do sujeito desejável alinhado às demandas corporativas e do capital. Conclui-se que o discurso se aproxima da noção de “novo espírito do capitalismo” ao articular justificativas para promoção da incorporação da lógica do capital nos sujeitos, bem como produz semiformação ao empobrecer o caráter emancipatório da escola sob a justificativa de modernização.

Palavras-chave: Gerencialismo; Teoria Crítica; Análise Crítica do Discurso; Semiformação; Novo Espírito do Capitalismo.

ABSTRACT

This research analyzes the public discourses on education by Renato Feder, Secretary of Education of the State of São Paulo, in order to reveal their managerialist bases and how they operate ideologically. The study builds on the premise that the dissemination of managerialism promotes a progressive colonization of public education by corporate principles, which naturalizes market logic and reduces complex educational issues to mere technical dimensions. It investigates, therefore, to what extent these managerial bases express the contemporary dynamics of semi-formation and the “new spirit” of capitalism. To ground the critique, the framework anchors itself in the Critical Theory of Society, mobilizing the concepts of Culture Industry, formation (*Bildung*), and semi-formation (*Halbbildung*) described by Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, articulated with the formulations of Luc Boltanski and Ève Chiapello regarding the transformations and justifications of contemporary capitalism. From a methodological standpoint, it adopts Critical Discourse Analysis (CDA) from Norman Fairclough’s perspective, investigating discourse in its textual, discursive practice, and social practice dimensions. The source material gathers two primary sources: the book *Educação para o futuro* (Feder, 2023) and the lecture *Atuais desafios da educação*, delivered by the secretary in November 2025. The results of the analysis are structured around four fundamental axes: the construction of the manager’s discursive legitimacy; the conception of education as management focused on quantifiable goals and results; the relationship between technology and semi-formation through the platformization and monitoring of teaching; and the construction of the desirable subject aligned with corporate and capital demands. It concludes that the discourse closely approaches the notion of the “new spirit of capitalism” by articulating justifications for promoting the incorporation of the logic of capital into the subjects, as well as produces semi-formation by impoverishing the emancipatory character of the school under the guise of modernization.

Keywords: New Management Ideology; Critical Theory; Critical Discourse Analysis; Semi-formation; New Spirit of Capitalism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BI	Business Intelligence
BM	Banco Mundial
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FORMAÇÃO, SEMIFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL.....	13
1.1. O conceito de indústria cultural.....	15
1.2. As noções de formação e semiformação segundo Adorno.....	17
1.3. A formação como horizonte emancipatório	18
2. O “NOVO ESPÍRITO” DO CAPITALISMO E A COLONIZAÇÃO GERENCIALISTA DA ESCOLA PÚBLICA.....	21
2.1. O gerencialismo como ideologia.....	21
2.2. A colonização da escola pública pelo vocabulário empresarial	24
2.3. O caso paulista	28
2.4. Educação para o futuro?.....	31
3. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	33
3.1. Os fundamentos da ACD segundo Fairclough.....	34
3.2. As dimensões da ACD.....	36
4. O DISCURSO GERENCIALISTA DE FEDER.....	40
4.1. A construção da legitimidade	40
4.2. Educação como gestão	44
4.3. Tecnologia e semiformação	47
4.4. A construção do sujeito desejável	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – Planilha de Trechos do Livro <i>Educação para o Futuro</i>	60
APÊNDICE B – Transcrição da palestra <i>Atuais desafios da educação</i> , ministrada por Renato Feder no Encontro de Jovens Casais da Sinagoga Ohel Yaacov, São Paulo, 04 de novembro de 2025	72

INTRODUÇÃO

Entender a formação como uma experiência reflexiva, emancipatória e essencialmente humana é um compromisso ético e político diante da sociedade profundamente desumanizante que temos diante de nossos olhos.

A educação nunca foi um espaço neutro. Ao longo da história, seus sentidos e projetos foram disputados por diferentes concepções. Nas últimas décadas, de profundas transformações econômicas, políticas e culturais, a educação pública vem sendo progressivamente colonizada por princípios que ferem seu potencial emancipatório. A crise capitalista da década de 70, com a ascensão do neoliberalismo como resposta constitui o terreno para o processo de reconfigurações das relações entre Estado, instituições e indivíduos segundo o modelo empresarial (Dardot e Laval, 2016).

Na escola, essas reconfigurações se manifestam pela difusão do gerencialismo. Mais do que um modelo de administração, o gerencialismo é entendido neste trabalho como ideologia, ao naturalizar a lógica empresarial como universal para organização da vida social. Ao apresentar problemas educacionais como questões técnicas, o gerencialismo oculta seus condicionantes históricos, políticos e econômicos. Nesse processo, a formação como experiência reflexiva, emancipatória e essencialmente humana dá lugar aos critérios de eficiência, desempenho e adaptação às exigências do capital.

O estado de São Paulo, inserido nesse processo, é palco de uma série de reformas históricas, marcadas pela padronização curricular e pela incorporação de instrumentos gerenciais voltados ao acompanhamento de resultados e controle de práticas pedagógicas. A trajetória de Renato Feder, secretário da Educação do Paraná e, desde 2023, secretário da Educação em São Paulo, constitui um elemento significativo na intensificação do gerencialismo na rede pública.

Enquanto secretário no Paraná, entre 2019 e 2022, Renato Feder desempenhou papel central na formulação e implementação de políticas educacionais orientadas por princípios gerencialistas. Formado em Administração e mestre em Economia, foi por 15 anos CEO da *Multilaser*. A carreira na rede privada e sua formação evidenciam sua relação com o campo empresarial, que dá base para sua atuação na educação tanto no Paraná quanto em São Paulo.

Nas palavras de Freire (1992), o presente trabalho é fruto de “pedaços de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo (...) em que aqueles

se alongassem na composição da trama maior”. Assim, a pesquisa começa a ser delineada durante o estágio supervisionado em Gestão Escolar. No processo do estágio, realizado em uma escola estadual do município de Sorocaba em 2024, tomei como tema a plataformização e os seus impactos na atuação dos gestores. A aproximação com esse fenômeno evidenciou a centralidade que a tecnologia e a gestão por resultados passaram a ocupar nas políticas educacionais e no chão da escola, despertando o interesse por compreender como esse processo estava sendo justificado.

Posteriormente, na disciplina de Educação e Movimentos Sociais, integrei um grupo cujo tema de trabalho era a crise na educação e o neoliberalismo. Nesse momento, me aprofundei nos estudos sobre a ascensão neoliberal e o neoliberalismo como ideologia, entrando em contato com o texto de Marilena Chauí (2020) intitulado *O totalitarismo neoliberal*, que foi meu primeiro contato com o conceito de sociedade administrada, de Theodor W. Adorno. Assim, intrigada pelo conceito, me aproximei do autor, que ainda não conhecia e, nessa mesma disciplina, foi feita uma discussão acerca do texto *Educação após Auschwitz*. Nesse percurso, passei a refletir sobre as relações possíveis entre as contribuições adornianas e o neoliberalismo, bem como o processo de plataformização.

A inquietação diante do fenômeno observado no estágio, somada às lentes críticas que se formavam em mim na graduação e com as leituras de Adorno me orientaram para a formulação do presente trabalho. Se a formação humana é a finalidade da educação, vejo como essencial a investigação das concepções que disputam seus sentidos. Desse modo, a pesquisa toma como objeto os discursos públicos de Renato Feder sobre educação.

Portanto, a pergunta que orienta essa pesquisa é: *como* o discurso público de Feder sobre a educação opera ideologicamente e em que medida suas bases gerencialistas são expressão contemporânea da lógica de semiformação e do “novo espírito” do capitalismo?

Parte-se da hipótese de que o discurso de Feder é uma expressão contemporânea do “novo espírito” do capitalismo (Boltanski e Chiapello, 2009) aplicado à educação, que opera pela naturalização da racionalidade técnica e pela dissolução da formação em adequação funcional ao capital (denominada por Adorno como semiformação).

Diante dessa problemática, a pesquisa fundamenta-se na Teoria Crítica, especialmente nas contribuições de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Entende-se que suas categorias permitem analisar criticamente as formas contemporâneas de dominação presentes na educação, ainda que tenham sido elaboradas em outro contexto histórico. Somada a essa noção,

pretende-se mobilizar as contribuições de Boltanski e Chiapello (2009), que possibilitam entender as transformações do capitalismo e dos modos pelos quais a lógica capitalista se justifica e se incorpora.

Considerando que o objeto da pesquisa são discursos públicos, optou-se pela Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough (2016) dada sua ênfase no caráter social e político da linguagem, que permite a investigação da função do discurso na produção e reprodução da dominação social.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar os discursos públicos de Renato Feder sobre a educação, buscando compreender como operam ideologicamente e em que medida expressam, por meio da racionalidade gerencial, a lógica da semiformação e do novo espírito do capitalismo. Para alcançar esse objetivo, pretende-se contextualizar a ascensão do gerencialismo nas políticas educacionais; investigar as categorias teóricas que fundamentam a análise; examinar os discursos públicos de Renato Feder a partir da Análise Crítica do Discurso; e discutir suas aproximações com as categorias de semiformação e do novo espírito do capitalismo.

Para isso, o trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro discute os conceitos de indústria cultural, formação e semiformação em Adorno, bem como reflete acerca da formação como horizonte emancipatório. O segundo aborda o conceito de novo espírito do capitalismo, o gerencialismo como ideologia, a colonização da escola pública pela lógica empresarial e o contexto das reformas paulistas que culminam na atuação de Renato Feder. O terceiro apresenta os fundamentos da Análise crítica do Discurso, explicitando o percurso metodológico da pesquisa. Por fim, o quarto capítulo se dedica à análise do corpus a partir da ACD, examinando a construção da legitimidade, a concepção de educação como gestão, as relações entre tecnologia e semiformação e a construção discursiva do sujeito desejável.

1. FORMAÇÃO, SEMIFORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL

O presente capítulo estabelece a fundamentação teórica a partir da qual será analisada, nos capítulos seguintes, a presença do discurso gerencialista na educação paulista. Para tanto, tomarei como eixo central o referencial da Teoria Crítica, compreendendo a educação não como um fenômeno isolado, mas como uma dimensão constitutiva da sociedade administrada¹ - ou seja, entendendo a educação como atravessada por contradições que marcam a própria reprodução do capitalismo contemporâneo e seu papel nesse processo.

O percurso do capítulo seguirá três movimentos articulados: 1) resgatar o conceito de Indústria Cultural, tal como formulado por Adorno e Horkheimer (1985 [1947]), como chave para compreender de que modo a cultura, sob a lógica industrial, perde seu potencial crítico e passa a operar como mecanismo de dominação social; 2) em seguida, recuperar o conceito de semiformação (*Halbbildung*), entendida como forma degradada de formação, dado seu caráter esvaziado, adaptativo e acrítico; 3) por fim, debater o horizonte da formação emancipatória (*Bildung*), a partir das contribuições da própria Teoria Crítica e de sua articulação com as pedagogias críticas de Freire (1970) e Saviani (1983), situando a emancipação não como ideal abstrato, mas como exigência que se afirma na tensão com as condições históricas concretas que a bloqueiam. O percurso delineado no capítulo fornecerá, assim, os instrumentos conceituais necessários para, no capítulo seguinte, identificar e analisar criticamente as bases ideológicas do discurso que orienta a atual política educacional paulista.

A Teoria Crítica tem sua origem institucional no Instituto de Pesquisas Sociais, fundado em Frankfurt em 1923 e vinculado à Universidade Johann Wolfgang Goethe - o primeiro instituto universitário dedicado à pesquisa social de orientação marxista no mundo ocidental (Jay, 1973).

Sob a direção de Max Horkheimer, a partir de 1930, o Instituto redefiniu seus objetivos em torno de um programa ambicioso, exposto em seu discurso de posse intitulado *A Presente Situação da Filosofia Social e as Tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais*: investigar, por meio de uma abordagem interdisciplinar e com suporte em pesquisa empírica, a relação entre a vida econômica e a esfera cultural, tomando o indivíduo e seu aparelho psíquico como instância mediadora. Para tanto, articulava filosofia, economia política, sociologia e psicanálise freudiana - mobilizando esta última para aferir em que medida o fenômeno da *reificação* - a tendência à

¹ Em Adorno (2020 [1971]), o conceito de sociedade administrada refere-se a uma configuração do capitalismo avançado, em que a racionalidade técnica, econômica e administrativa orienta a vida social. Nela, a lógica da administração converte-se em uma forma de dominação, que se estende à produção cultural e à própria constituição da subjetividade, favorecendo a adaptação dos indivíduos às condições existentes.

conversão das relações sociais em coisas, e da consciência dos indivíduos em consciência fragmentada, incapaz de apreender a totalidade social (Lukács, 2003) - havia penetrado não apenas a consciência, mas também o inconsciente dos indivíduos. O que ficou conhecido como Escola de Frankfurt² é, portanto, o conjunto de produções filosóficas, teóricas e empíricas desenvolvidas em torno desse programa, cujas figuras centrais incluem, além de Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Erich Fromm.

A distinção que dá nome a esse projeto intelectual é justamente a defesa de uma Teoria Crítica da Sociedade, em oposição à Teoria Tradicional, como exposto no texto canônico de Horkheimer *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (2015 [1937]). Para o autor, a Teoria Tradicional, nos moldes cartesianos e positivistas, concebe o conhecimento como contemplação neutra da realidade, desvinculada dos interesses sociais que a condicionam. A Teoria Crítica, ao contrário, se assume como um materialismo interdisciplinar comprometido, que reúne diferentes saberes específicos, partindo do pressuposto de que o pensamento deve ser sempre historicamente situado e que seu compromisso é com a emancipação humana, não com a reprodução da ordem existente. Essa distinção - que Horkheimer articula contra o cientificismo dominante, mas também contra o dogmatismo de certas leituras ortodoxas do marxismo - é o fundamento a partir do qual as categorias centrais deste capítulo devem ser compreendidas.

Assim, apesar de muitas vezes ser lida como “pessimista” (Anderson, 2004), devido ao contexto histórico conturbado que lhe deu origem (com a ascensão do nazismo e do stalinismo), entende-se que a tradição de pensamento aberta pela Teoria Crítica constitui uma referência de grande valor para a reflexão filosófica e pedagógica, dado seu potencial e pertinência para decifrar as determinações objetivas que moldam a subjetividade no capitalismo. Categorias como Indústria Cultural, formação e semiformação não recaem apenas em exercícios de filosofia abstrata: são respostas teóricas a um diagnóstico histórico preciso sobre as formas pelas quais o capitalismo penetra a cultura, a subjetividade e, como este trabalho buscará

² Do ponto de vista de sua filiação intelectual, a Escola de Frankfurt se insere no âmbito do que o historiador britânico Perry Anderson (2004) denominou *marxismo ocidental* - linhagem que se caracteriza por deslocar o eixo de reflexão marxista da economia política para os domínios da cultura, da filosofia e da subjetividade. Esse deslocamento não foi arbitrário: até os anos 1930, os textos de juventude de Marx permaneciam inéditos, de modo que a leitura dominante do marxismo era economicista, ancorada em *O Capital*. A Escola de Frankfurt promoveu uma releitura de Marx, incorporando, entre outros, o conceito lukácsiano de reificação (Lukács, 2003) como eixo implícito de suas investigações sobre a subjetividade moderna. Ao mesmo tempo, retomava Freud para compreender como a cultura opera como dominação interiorizada: não apenas como conjunto de hábitos, costumes, arte e religião que reflete os traços característicos de uma época, mas como experiência social que penetra o cerne do indivíduo, moldando disposições de conformismo ou resistência. Essa concepção materialista da cultura - irredutível à dimensão econômica, mas articulada a ela - é o que permitiu à Escola de Frankfurt medir as transformações do capitalismo a partir de suas expressões culturais e subjetivas, entendendo-as como índices para um senso de época.

demonstrar, a própria educação. Buscarei, assim, mobilizar as categorias adornianas, mostrando não só como elas se mantiveram, mas se radicalizaram sob o neoliberalismo, permanecendo, portanto, um aparato teórico crítico valioso na análise do cenário educacional contemporâneo, bem como na construção de um horizonte de formação emancipatória.

1.1. O conceito de indústria cultural

A *Dialética do Esclarecimento* (1985 [1947]) foi escrita por Adorno e Horkheimer durante o exílio nos EUA no contexto da Segunda Guerra Mundial. A obra emerge da seguinte pergunta, própria do contexto em que os autores estavam inseridos: como o projeto iluminista de emancipação racional da humanidade pôde resultar em formas tão extremas de barbárie, como o fascismo e o nazismo? Ou ainda, por que a promessa do Esclarecimento de libertar os homens do mito, do medo e da superstição, converteu-se, na civilização moderna, em uma nova forma de dominação? Como o progresso histórico carrega em si a possibilidade de regressão?

Para responder tais questões, os autores realizaram uma crítica racional da razão, interrogando os fundamentos materiais e ideológicos do projeto iluminista e seu potencial destrutivo, numa espécie de autocrítica da modernidade. Tal operação dá nome ao próprio título da obra: *dialética do esclarecimento*, na qual a razão se torna objeto da própria crítica.

A tese central dos autores é que o Esclarecimento acaba reproduzindo, sob nova forma, aquilo que ele mesmo pretendia superar: a razão (que deveria emancipar) para operar como razão instrumental, ou seja, é reduzida à função de calcular, controlar e dominar (a natureza, o outro e o próprio sujeito que a exerce). Assim, ela perde sua dimensão crítica e se torna funcional. O mundo se reduz àquilo que é mensurável, manipulável e tudo se transforma em quantificação e utilidade. Como afirmam (1985, p. 17)

no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal.

Esse processo prepara as condições para o fascismo, o taylorismo e a cultura de massas. Além disso, ele tem um custo subjetivo decisivo: a alienação, em que o sujeito passa a dominar/controlar seus impulsos e imaginação para exercer controle sobre o mundo, tornando-se assim estranho a sua própria experiência sensível.

Para ilustrar essa ambiguidade que se encontra no cerne da razão moderna, os autores dedicam um excursus à leitura alegórica do episódio de Ulisses e as sereias na Odisséia. Ulisses sobrevive ao canto das sereias, mas à custa da repressão: amarra-se ao mastro e tapa os ouvidos

de sua tripulação, de modo que pode ouvir o canto mítico sem sucumbir a ele. Para Adorno e Horkheimer, Ulisses simboliza o sujeito burguês moderno: aquele que se emancipa pelo controle e cálculo e que, exatamente por isso, se aliena da própria vida sensível, transformando o desejo em técnica. Essa alegoria condensa, em uma imagem, o argumento do livro: a emancipação pela razão tem o preço da repressão daquilo que a razão não consegue calcular.

Adorno e Horkheimer investigam como a racionalidade técnica se estende à produção simbólica como um todo, impondo-se como princípio organizador não apenas da relação com a natureza e a humanidade, mas também da produção cultural. Nesse sentido, os autores se perguntam o que acontece com a arte e a cultura quando tomadas pela racionalidade instrumental. Para responder essa questão, propõem a noção de indústria cultural.

O termo designa o processo pelo qual os bens culturais, sob o capitalismo, passam a ser produzidos segundo a lógica da produção industrial em grande escala (submetidos a esquemas repetitivos, planejados, para garantir lucro e consumo, em detrimento dos requisitos próprios da experiência estética e reflexiva). Concretamente, os autores estão descrevendo o que estava acontecendo com o sistema cultural norte-americano dos anos 1930 e 1940: *Hollywood*, com sua produção serializada de filmes padronizados; a indústria fotográfica e o rádio, que convertia a música popular (inclusive o jazz, originalmente expressão de resistência da cultura negra) em produto homogêneo de distribuição nacional; e a publicidade, que se consolidava como linguagem do cotidiano.

O termo "indústria cultural" é, portanto, deliberadamente provocador: a palavra indústria coloca foco no sistema de produção que padroniza e administra as consciências segundo a racionalidade industrial, diferentemente de "cultura de massas", que dá ênfase no que o povo consome.

Assim, o que torna os produtos culturais homogêneos é a forma como são produzidos: de maneira planejada, serializada, calculada, para o consumo imediato, seguindo a lógica fabril. Ou seja, a cultura deixa de ser produzida como expressão de uma experiência e passa a ser fabricada como qualquer outra mercadoria. Esse mecanismo de padronização produz, no plano subjetivo, o que os autores chamam de pseudoindividação: a sensação de singularidade em meio à homogeneização da cultura. Nas palavras dos autores (1985, p. 128)

[...] O individual reduz-se à capacidade do universal de marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. (...) As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural.

Assim, o consumidor crê estar escolhendo entre produtos distintos quando, na verdade, escolhe entre variações superficiais do mesmo esquema. Esse processo tem ainda uma consequência sobre o próprio estatuto da obra cultural: na medida em que a arte é subsumida à lógica da produção em série, ela perde a autonomia relativa que historicamente lhe permitia recusar uma função utilitária imediata (ou seja, perde sua capacidade de ser experiência criativa e reflexiva, e não apenas entretenimento).

Nesse sentido, a diversão que a indústria cultural proporciona não representa um tempo livre genuíno, em que o sujeito se liberta do trabalho, ela na verdade é o prolongamento do trabalho sob uma nova forma: o lazer é absorvido pela mesma lógica de administração que rege a jornada produtiva, de modo que o tempo livre se converte em tempo administrado. E por que não há revolta contra isso tudo? Para os autores, a aceitação dos indivíduos à indústria cultural se explica por uma espécie de cinismo adaptado. Como afirma Adorno (1984, p. 331 *apud* Maar, 2003, p. 465),

[...] os homens dão seu assentimento à cultura de massas porque sabem que aqui aprenderão os hábitos ('mores') de que precisam na vida monopolizada como passaporte [...]. Este só é válido quando pago com sangue, com a total cessão da vida, com a obediência subalterna face à odiosa imposição.

Por todas essas vias - a padronização, pseudoindivíduoação, administração do tempo livre, cinismo adaptado -, a indústria cultural não apenas entretém: ela desempenha uma função formativa, moldando comportamentos adequados à ordem social. É precisamente nesse sentido que Adorno conclui que a única possibilidade de resistência da cultura é a autorreflexão crítica sobre aquilo em que ela mesma se converteu: a semiformação (Adorno, 2005 [1959]).

1.2. As noções de formação e semiformação segundo Adorno

Se a cultura, sob a racionalidade instrumental, é esvaziada de seu potencial crítico e convertida em mercadoria padronizada, o mesmo ocorre com o processo pelo qual os indivíduos se apropriam subjetivamente dessa cultura objetiva (processo denominado como *Bildung* pela tradição filosófica alemã a qual Adorno é herdeiro crítico).

Bildung designa, assim, não o acúmulo de informações, mas uma experiência que forma e transforma o sujeito, desenvolvendo sua capacidade de pensar de modo autônomo e crítico. Para Adorno, a formação pressupõe a manutenção de uma tensão constitutiva: entre a adaptação do sujeito à realidade existente (necessária à sua sobrevivência social) e sua capacidade de negar essa mesma realidade (ou seja, criticá-la a partir de um horizonte emancipatório). É

precisamente essa tensão - entre adaptação e crítica - que define a formação como processo vivo, e não como mera transmissão de conhecimento conteudista.

Para Adorno, a sociedade administrada, organizada pela racionalidade técnica, em que tudo se torna objeto de planejamento e controle, compromete sistematicamente essa tensão constitutiva da formação, substituindo-a por um processo de assimilação acrítica e adaptativa, chamada de semiformação (*Halbbildung*). Longe de representar uma ausência de formação, a semiformação designa sua forma degradada, esvaziada de potencial crítico e reduzida à assimilação superficial de conteúdos, valores e competências socialmente exigidos. Ou seja, trata-se de um processo que perdeu a natureza dialética: integra o sujeito às estruturas existentes sem lhe oferecer os instrumentos para julgá-las criticamente. Nos termos de Adorno, a semiformação é "o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria" (Adorno, 2005 [1959], p. 11), em que a sociedade administrada deixa de ser percebida como histórica e contraditória e passa a ser naturalizada como dado imutável.

A eficácia desse processo não está na coerção externa, mas pela própria atividade dos sujeitos. Como descreve Leo Maar (2000, p. 465), "a finalidade que cabe" aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados que produzem sua própria sujeição no tempo, como semiformação. Ou seja, ao aprenderem mecanismos necessários à sua sobrevivência social, os sujeitos não apenas se adaptam às exigências do sistema, mas aprendem a operar segundo sua lógica.

Esse processo tem uma condição material precisa, que é sistematicamente negada a classe trabalhadora: o direito ao ócio, entendido por Adorno como pressuposto para a formação, não como inatividade, mas tempo livre não subordinado ao trabalho, fundamental para a reflexão propriamente dita.

1.3. A formação como horizonte emancipatório

A partir do horizonte teórico estabelecido pelos conceitos de Indústria Cultural e semiformação, coloca-se a questão central que orienta este último movimento do capítulo: seria possível, nas condições da sociedade administrada, uma formação que resista à lógica da semiformação?

A resposta a este questionamento não é unívoca, e sim permeada por tensões que o presente trabalho pretende explorar a partir das contribuições de Adorno (2005 [1959]), Freire (1970) e Saviani (1983).

A resposta de Adorno é, deliberadamente, incômoda. Adorno explora a formação emancipatória - a *Bildung* em seu sentido pleno - não exatamente como uma meta pedagógica realizável por meio de práticas escolares bem intencionadas, mas como um horizonte crítico que a própria sociedade administrada bloqueia de modo sistemático. Como ele afirma (2005 [1959], p.4-5)

Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre.

O argumento é rigoroso e, à primeira leitura, paralisante: a formação plena pressupõe uma sociedade que não existe (uma sociedade sem exploração e sem dominação). Nas condições reais, o que a escola produz tende a ser, inevitavelmente, semiformação, porque as determinações sociais que geram a semiformação são anteriores e exteriores à escola. Ou seja, a educação é atravessada pela sociedade administrada e sua função crítica deve ser pensada, segundo Adorno, negativamente (a capacidade de não ceder à adaptação, de explicitar as contradições sociais e de resistir à barbárie que a própria civilização produz).

É nesse sentido que ele propõe, em *Educação após Auschwitz* e *Educação contra a barbárie* (2020 [1971]) que atuar para a não repetição da barbárie deveria ser a questão mais urgente para a formação educacional. Para tanto, define barbárie como

algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (Adorno, 2020[1971], p. 169)

A barbárie, portanto, não é um simples retorno à primitividade, ou o oposto simples da civilização tecnológica: é seu produto. E é contra esse produto que a educação deve orientar suas energias.

Freire e Saviani partem de um diagnóstico semelhante ao de Adorno quanto ao caráter ideológico da educação dominante, ou seja, ambos recusam a neutralidade da escola e

denunciam sua função reprodutora. Mas chegam a conclusões distintas quanto às possibilidades de transformação no interior das condições sociais existentes.

Para Freire (1970), a prática educativa é capaz de produzir práxis transformadora - a leitura crítica do mundo que, ao desvelar os mecanismos de opressão, mobiliza os sujeitos para sua superação. A conscientização não é um horizonte bloqueado: é algo que acontece concretamente no diálogo entre educador e educando, na relação viva com a realidade. De modo convergente, Saviani (1983) concebe a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido como condição para que os sujeitos rompam com a percepção ingênua da realidade e atuem conscientemente em sua transformação - o que pressupõe que a escola, ao socializar o saber sistematizado, pode funcionar como instrumento de elevação da consciência de classe.

O que separa Freire e Saviani de Adorno não é, portanto, o diagnóstico sobre a escola, mas a avaliação sobre o que é possível se fazer dentro das condições dadas. Freire e Saviani apostam na transformabilidade das práticas pedagógicas concretas como alavanca real da mudança social. Adorno desconfia que essa aposta subestime o grau em que a sociedade administrada já colonizou não apenas as instituições, mas a própria subjetividade dos sujeitos que delas participam. Para Adorno, uma pedagogia emancipatória deve interrogar as suas próprias determinações sociais, senão corre o risco de produzir uma "emancipação administrada": uma semiformação crítica, que acaba reproduzindo a lógica da adaptação sob o signo da resistência.

Em síntese, esse capítulo percorreu três movimentos articulados: o conceito de indústria cultural como diagnóstico da conversão da cultura, sob a lógica industrial e racionalidade instrumental, em mecanismo de integração dos sujeitos de maneira acrítica na ordem social; conceito de semiformação como forma de degradação da formação (formação adaptativa, esvaziada de potencial crítico) que penetra a escola sob a forma de currículo prescrito, avaliação por resultados e gestão por indicadores, convertendo o conhecimento em conteúdo a ser assimilado e testado, e o sujeito em destinatário de uma formação que já chega pronta e o horizonte da formação emancipatória tal como ele aparece na Teoria Crítica de Adorno e nas pedagogias críticas de Freire e Saviani (como exigência crítica que orienta a prática educativa).

2. O “NOVO ESPÍRITO” DO CAPITALISMO E A COLONIZAÇÃO GERENCIALISTA DA ESCOLA PÚBLICA

O capitalismo sobre o qual Adorno e Horkheimer se debruçaram não é o mesmo diante dos nossos olhos, mas as categorias por eles descritas não só permanecem como se acentuam nesse contexto. Como escrevem Dardot e Laval (2016, p. 8)

O capitalismo é indissociável da história de suas metamorfoses, de seus descarrilamentos, das lutas que o transformam, das estratégias que o renovam. O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades.

O neoliberalismo é precisamente o nome dessa metamorfose mais recente e compreendê-lo como racionalidade, e não apenas como política econômica, é condição para analisar criticamente seus efeitos sobre a escola.

O percurso do presente capítulo segue, assim, três movimentos articulados: 1) discutir a ascensão do neoliberalismo como nova racionalidade de governo e analisar o gerencialismo como sua expressão ideológica, examinando como a lógica empresarial coloniza progressivamente a administração pública e as instituições sociais; 2) examinar especificamente a colonização da escola pública pelo vocabulário gerencialista, demonstrando como categorias oriundas do universo empresarial (tais como "competência", "metas", "resultados", "inovação") redefinem os sentidos e as finalidades da educação; 3) contextualizar historicamente a reconfiguração da escola pública paulista, situando a gestão do secretário Renato Feder como expressão avançada desse processo, de modo a construir a base para a análise discursiva desenvolvida nos capítulos seguintes.

2.1. O gerencialismo como ideologia

O livro *O novo espírito do capitalismo* (Boltanski e Chiapello, 2009), publicado originalmente em 1999, se propõe a entender como o capitalismo - um sistema que produz desigualdades sociais absurdas e que subordina toda atividade humana à lógica da acumulação de capital - consegue mobilizar/manter o engajamento e o consentimento dos próprios sujeitos que ele subjuga. Segundo os autores, o capitalismo não sobrevive apenas pela coerção, mas porque desenvolve, em cada período histórico, um conjunto de justificações morais e práticas que tornam esse engajamento inteligível e desejável para aqueles que nele participam. É a esse conjunto de justificações que Boltanski e Chiapello dão o nome de "espírito do capitalismo":

"um conjunto de crenças compartilhadas, inscritas em instituições, implicadas em ações e, portanto, ancoradas na realidade" (2009, p. 33).

Os autores identificam três configurações históricas sucessivas desse espírito, cada uma correspondendo a uma fase de organização do capitalismo, e a uma forma específica de legitimação. O primeiro, dominante no capitalismo do século XIX até a Primeira Guerra Mundial, centrava-se na figura do empreendedor burguês individual (aquele que investe, arrisca e constrói seu patrimônio pelo esforço próprio, justificando a acumulação como expressão de virtude pessoal e de utilidade social. O segundo espírito, associado ao capitalismo fordista-keynesiano do pós-guerra, deslocou a figura central para o gerente da grande empresa hierárquica (a racionalidade burocrática, a carreira progressiva dentro da organização e o compromisso com o bem-estar coletivo mediado pelo Estado passam a ser os eixos de justificação do engajamento no capitalismo). É precisamente este segundo espírito, com sua rigidez hierárquica e sua lógica de padronização, que entra em crise a partir dos anos 1960 e 1970 (e é dessa crise que emerge o "novo espírito" que os autores analisam).

A crise do modelo fordista-keynesiano tem dimensões econômicas e culturais que se articulam. No plano econômico, a estagflação dos anos 1970, a queda das taxas de lucro, a crise do petróleo e o fortalecimento dos sindicatos exigiam uma reestruturação que restaurasse a rentabilidade e a disciplina sobre a força de trabalho. No plano cultural e político, Maio de 1968³ formulou uma crítica dupla ao capitalismo fordista: uma crítica social, centrada nas desigualdades, na exploração e na precariedade; e uma crítica artística, centrada na rigidez burocrática, na alienação do trabalho padronizado e na ausência de autonomia, criatividade e autenticidade na vida produtiva. O capitalismo neoliberal irá incorporar e neutralizar tal crítica. Como ressaltam Boltanski e Chiapello,

recuperando uma parte dos temas de contestação expressos durante os acontecimentos de maio, o capitalismo desarmará a crítica, voltará a tomar a iniciativa e a encontrar um dinamismo novo. A história dos anos pós-68 com prova mais uma vez que as relações entre setor econômico e social - para retomar categorias consagradas - não se reduzem ao domínio do primeiro sobre o segundo, mas, ao inverso, o capitalismo é obrigado a propor formas de engajamento compatíveis com o estado do mundo social no qual está

³ Ao longo dos anos 60 e começo dos anos 1970, o modelo fordista de produção articulado às políticas keynesianas já demonstrava limites econômicos e sociais cada vez mais evidentes. Nesse sentido, diferentes países foram atravessados por intensas mobilizações políticas e conflitos sociais, impulsionados pelo avanço das lutas operárias e estudantis. Nesse contexto, as jornadas de Maio de 1968, na França, tornaram-se uma das expressões mais emblemáticas da contestação à ordem capitalista, questionando não apenas as condições materiais de exploração, mas também a rigidez burocrática, a disciplina do trabalho industrial e as formas tradicionais de autoridade presentes na sociedade capitalista (Boltanski e Chiapello, 2009).

incorporado e com as aspirações dos seus membros que consigam expressar-se com mais força. (Boltanski e Chiapello, 2009, p. 198)

O mecanismo pelo qual essa incorporação opera é denominada pelos autores "alças de cooptação", processos pelos quais as demandas críticas dirigidas ao capitalismo são ressignificadas e convertidas em novas exigências de engajamento, criando “uma sucessão de períodos de libertação pelo capitalismo e de libertação do capitalismo” (Boltanski e Chiapello, 2009, p. 424). As demandas de autonomia, criatividade, autenticidade e horizontalidade que os movimentos de Maio de 1968 dirigiram contra a rigidez fordista foram reabsorvidas pelo novo capitalismo como vocabulário de gestão: o trabalhador ideal passa a ser descrito como autônomo, polivalente, criativo, comunicativo, aberto às novidades, disponível, empreendedor de si mesmo. O que era crítica à alienação tornou-se, assim, justificativa de novas formas de exploração. A diferença decisiva é que nesse novo modelo o trabalhador não é mais coagido externamente - ele se autocoage segundo os critérios de produtividade e desempenho que internalizou como seus.

Esse mecanismo é particularmente importante para a análise do discurso de Feder (como será demonstrado a frente). Quando o secretário mobiliza termos como "autonomia do professor", etc., está operando precisamente nessa lógica de cooptação: o vocabulário da autonomia é mobilizado para legitimar um modelo que aprofunda o controle, a padronização e a subordinação do processo educativo a metas externas de desempenho. A crítica à rigidez burocrática da escola tradicional é cooptada como justificativa.

Se Boltanski e Chiapello permitem compreender os mecanismos de legitimação ideológica do novo capitalismo, Dardot e Laval (2016) oferecem um diagnóstico complementar sobre sua dimensão governamental. Para os autores, o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma racionalidade (isto é, um modo de produzir normas que organizam a conduta dos indivíduos, das instituições e dos governos segundo os princípios da coerência, da eficiência e da gestão empresarial. Nesse sentido, o neoliberalismo não se limita a reformar a economia: ele reformula os próprios termos pelos quais os sujeitos se compreendem, se avaliam e se relacionam com as instituições em que vivem. A concorrência deixa de ser um mecanismo de mercado e torna-se, como afirmam os autores, "o princípio central da vida social e individual" (Dardot e Laval, 2016, p. 70).

A articulação entre os dois referenciais é, portanto, complementar: Boltanski e Chiapello (2009) descrevem os mecanismos pelos quais o capitalismo se legitima culturalmente e obtém o consentimento dos sujeitos, enquanto Dardot e Laval (2016) descrevem como essa

racionalidade se institucionaliza e produz os sujeitos que ela governa. Juntos, fornecem o instrumental teórico para compreender tanto o discurso gerencialista (sua função ideológica e seus mecanismos de cooptação) quanto seus efeitos sobre as instituições públicas e sobre a subjetividade dos sujeitos que nela atuam.

É no cruzamento desses dois referenciais que o gerencialismo se consolida como ideologia: um conjunto articulado de crenças, práticas e discursos que apresentam a gestão empresarial como forma neutra, técnica e universalmente válida de organizar qualquer atividade humana. Sob a égide da neutralidade técnica e da eficiência, o gerencialismo opera um deslocamento sistemático: transforma questões políticas e sociais em problemas de administração, como se desigualdades estruturais fossem disfunções gerenciais a corrigir e como se a escola, o hospital ou a universidade precisassem apenas de melhores métricas e indicadores para cumprir suas finalidades.

Esse deslocamento tem consequências diretas sobre as instituições públicas. Como analisa Marilena Chauí (2020), a racionalidade neoliberal opera uma transformação quantitativa nas instituições sociais ao convertê-las em organizações: enquanto a instituição social se define por uma prática fundada em reconhecimento público, por sua referência a valores e normas que transcendem o interesse particular e por sua historicidade constitutiva, a organização se define pela busca de resultados, pela eficácia dos meios e pela neutralização da dimensão histórica e política de sua existência. Quando a escola é transformada de instituição em organização, ela não muda apenas seus métodos, ela também perde a referência ao projeto formativo que a constituía historicamente, substituído por metas de desempenho mensuráveis e critérios de gestão que a tornam, nos termos de Boltanski e Chiapello, apenas mais uma entidade a ser avaliada segundo os princípios da concorrência e da eficiência..

Esse processo é acompanhado, ainda, por uma transferência que não é meramente lexical. Termos como "qualidade", "eficiência", "metas", "competências", "inovação" e "resultados" passam a ocupar o centro do discurso institucional não apenas como descrições de novas práticas, mas como instrumentos de naturalização de uma racionalidade que se apresenta como técnica mas é profundamente política. É nessa transferência terminológica (e a função ideológica que ela cumpre) que a seção seguinte examinará em seu campo específico: a escola pública.

2.2. A colonização da escola pública pelo vocabulário empresarial

Se a seção anterior resgatou como o gerencialismo se consolida como ideologia e opera a transformação das instituições sociais em organizações, cabe agora examinar com mais precisão como esse processo se manifesta especificamente na escola pública. A escola não é um alvo accidental da racionalidade neoliberal: ela é um campo estratégico de disputa, porque é nela que se forjam as subjetividades, os valores e as disposições que orientarão os sujeitos em sua vida social e produtiva. Como observa Laval (2019), na nova ordem social que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como mercado e deve ser gerido como uma empresa. É precisamente essa tripla subordinação que define o processo de colonização gerencialista da escola pública.

Laval (2019) identifica três tendências que caracterizam essa mutação, cada uma descrevendo uma dimensão distinta do processo pelo qual a racionalidade neoliberal penetra e reconfigura a instituição escolar.

A primeira é a desinstitucionalização: o processo pelo qual a escola deixa de ser compreendida e praticada como instituição social (fundada em reconhecimento público, orientada por finalidades que transcendem o interesse particular e dotada de historicidade constitutiva) e passa a ser tratada como organização, entidade isolada regida pelos princípios de equivalência, generalidade e eficácia (Chauí, 2020). Nessa transformação, a escola perde sua referência ao projeto formativo que a constituía historicamente, não sendo mais o lugar de transmissão da herança cultural e de formação do sujeito crítico, mas uma unidade de prestação de serviços educacionais avaliada por sua capacidade de produzir resultados mensuráveis em avaliações externas.

A segunda tendência é a desintegração: o processo pelo qual a introdução progressiva de mecanismos de mercado na organização dos sistemas educacionais - vouchers, rankings de desempenho, financiamento por resultados, competição entre escolas por recursos e matrículas - promove a fragmentação da escola pública como sistema unificado e aprofunda a reprodução das desigualdades sociais. O que era o horizonte de uma "escola única" (acessível a todos com a mesma qualidade) é substituído por um sistema diferenciado em que o "consumo" do ensino replica e amplifica as hierarquias sociais existentes. Os alunos, as famílias e as próprias escolas passam a competir por posições em um mercado educacional cujas regras favorecem sistematicamente os já favorecidos.

A terceira tendência, especialmente relevante para análise que se realizou no presente trabalho, é a desvalorização: o empobrecimento dos fundamentos e finalidades que

historicamente constituíam a escola, em particular a transmissão da cultura elaborada historicamente pela humanidade e a formação de referenciais sociais e simbólicos compartilhados. Essa tendência pode ser compreendida à luz do diagnóstico elaborado no primeiro capítulo: se a formação escolar é historicamente concebida como apropriação subjetiva da cultura objetivo (como *Bildung*, nos termos adornianos), o que acontece com a escola quando a própria cultura é subordinada à lógica do capital e convertida em produto da indústria cultural? A escola, ao incorporar a mesma racionalidade instrumental que governa a produção cultural capitalista, converte-se em mecanismo de semiformação, não porque deixa de transmitir conteúdos, mas porque transmite conteúdos esvaziados de seu potencial crítico, organizados segundo a lógica da seriação, da padronização e da avaliação por resultados mensuráveis.

Essa reconfiguração institucional é acompanhada e produzida por uma transformação profunda no vocabulário com que a escola é descrita, avaliada e governada. Como argumenta Laval (2019, p.76) “as palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas”. A transferência de categorias oriundas do universo empresarial para o espaço escolar não é mero fenômeno terminológico, mas uma operação pela qual a racionalidade neoliberal se inscreve nas práticas, nas identidades e nas subjetividades dos sujeitos que habitam a escola.

Essa operação pode ser compreendida, do ponto de vista teórico-metodológico, a partir da perspectiva de Fairclough (2016), para quem mudanças sociais são sempre acompanhadas por mudanças discursivas (bem como mudanças discursivas participam ativamente da produção e reprodução das práticas sociais). No caso específico da educação, Fairclough (2016) identifica um processo que denomina colonização das ordens de discurso, para designar a penetração de tipos de discursos externos (oriundos da publicidade, da adm empresarial e da terapia gerencial) no interior das práticas discursivas educacionais. Esse processo se manifesta, entre outros modos, em relexicalizações: a lexicalização dos aprendizes como "consumidores" ou "clientes", dos cursos como "pacotes" ou "produtos", das escolas como "prestadoras de serviços" e dos professores como "profissionais de resultados" (Fairclough, 2016, p. 25).

A difusão desse vocabulário na educação pública paulista pode ser observada na centralidade que termos como "qualidade", "eficiência", "metas", "competências", "inovação", "resultados", "capital humano" e "gestão por indicadores" passaram a ocupar nos documentos oficiais, nas políticas de avaliação e nos discursos das autoridades educacionais. Não se trata

de uma simples atualização terminológica; cada um desses termos carrega consigo um horizonte de práticas, valores e relações de poder específicos.

O termo "qualidade", por exemplo, aplicado à educação, passa a significar desempenho mensurável em avaliações padronizadas (e não riqueza de experiência formativa ou desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito). O termo "competências" substitui o de "conhecimento" (onde antes se perguntava o que o aluno sabe e compreende, passa-se a perguntar o que o aluno é capaz de fazer em situações específicas de desempenho (substituição que, nos termos adornianos, é precisamente a passagem da *Bildung* à semiformação). O professor, recodificado como "profissional de resultados", vê sua autonomia pedagógica progressivamente substituída por protocolos de execução. O aluno, recodificado como "consumidor de educação", vê seu processo formativo reduzido a um percurso de aquisição de competências certificáveis pelo mercado.

Esse movimento é expressão direta das alças de cooptação descritas por Boltanski e Chiapello (2009, p. 424): demandas legítimas de melhoria da educação pública (mais recursos, atenção às trajetórias individuais dos alunos, transparência sobre resultados das escolas) são ressignificadas e convertidas em justificção para a introdução da lógica gerencialistas. A crítica à escola burocrática e ineficiente, que era uma crítica legítima ao fracasso do Estado em garantir educação de qualidade para todos, é cooptada para legitimar um modelo que aprofunda a padronização e o controle, apresentados como instrumentos de autonomia e melhoria.

O efeito mais profundo desse processo é a naturalização da racionalidade que orienta as práticas educacionais. Quando o vocabulário gerencialista se torna a linguagem comum com que professores, diretoras, gestores e famílias descrevem a escola, ele opera aquilo que Fairclough (2016) chama de ideologia na forma de naturalização, em que uma construção histórica particular (no caso, a escola como organização gerencialista orientada por resultados) é apresentada como se fosse a única forma possível e racional de conceber a educação. O que é uma escolha política apresenta-se, assim, como necessidade técnica; o que é imposição ideológica, apresenta-se como modernização inevitável.

É essa naturalização que torna o discurso gerencialista particularmente eficaz e resistente à crítica. Quando o secretário afirma que "matemática é matemática" (Feder, 2025) e que a escola deve se preocupar com "resultado", ele não está apenas descrevendo uma política,

mas operando ativamente na produção de um senso comum educacional no qual a formação crítica é irrelevante, a padronização é racional e a resistência é disfunção a ser corrigida.

2.3. O caso paulista

As políticas implementadas pela atual gestão do Governo do Estado de São Paulo se inserem em uma trajetória de reformas que, desde os anos 1990, vêm debatendo e reestruturando a organização, a gestão e os objetivos da educação pública paulista. Ou seja, elas são o aprofundamento de décadas de mudanças orientadas pela racionalidade gerencialista. Compreender o que Renato Feder representa na educação paulista exige, portanto, compreender o terreno que ele herdou (uma rede escolar pautada em sistemas de avaliação em larga escala, bonificações por desempenho, currículos prescritos, metas de resultado). Feder não criou esse modelo, mas o racionalizou por meio de um elemento novo: a integração das plataformas digitais como infraestrutura de controle do processo educativo.

O processo tem sua gênese no contexto global das reformas neoliberais dos anos 1990, impulsionadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO, que passaram a formular recomendações sistemáticas sobre políticas públicas educacionais para países em desenvolvimento. O marco referencial desse movimento foi a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que produziu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e consolidou um conjunto de orientações (descentralização da gestão, sistemas de avaliação, currículos prescritos, aproximação entre educação e demandas do mercado de trabalho) que se tornariam as referências das reformas nacionais na década seguinte (Maldonado, 2013). Como sintetiza Hypólito (2008, p. 65), esse movimento resultou em

uma combinação bastante complexa de processos políticos, culturais e econômicos para superar a crise do Estado de Bem-Estar Social. Isso foi possível sob uma aliança conservadora que orientou todos os seus esforços para construir um estado gerencialista, cujo discurso tem influenciado todos os campos de nossas vidas, incluindo o campo educacional. (Hypólito, 2008, p. 65)

No Brasil, essa influência se materializa durante a gestão Fernando Henrique Cardoso, que promove a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e orienta as reformas estaduais segundo os princípios de descentralização, racionalização e

avaliação por resultados. São Paulo, governado pelo PSDB desde 1995, torna-se um dos laboratórios mais avançados dessas reformas. Como observa Sanfelice (2010, p. 148), quando o PSDB perdeu o mandato federal, os governadores do partido deram continuidade às reformas estaduais "com uma certa coerência ao que se vinha fazendo em âmbito federal", e no caso paulista essa continuidade se estende até os dias atuais.

É nesse contexto que a reforma "Escola de Cara Nova", implementada pelo governo Covas a partir de 1995, define os três eixos que organizarão a política educacional paulista nas décadas seguintes: racionalização da máquina administrativa, descentralização de recursos e competências, e desconcentração da gestão pedagógica. Nos termos apresentados na seção anterior, trata-se do início da transformação da escola de instituição social em organização - a substituição progressiva de suas finalidades formativas por critérios de eficiência e desempenho (Chauí, 2020). Essa reforma pode ser considerada a gênese de uma série de mudanças que alterariam significativamente o sentido da educação pública paulista: de direito social a investimento econômico, de formação de sujeitos críticos à produção de capital humano.

O segundo eixo estruturante da reconfiguração gerencialista da escola paulista é a consolidação de um sistema permanente de avaliação em larga escala vinculado a mecanismos de responsabilização. A Resolução nº 27/1996 institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), apresentado como instrumento diagnóstico para a melhoria da qualidade do ensino. Na prática, contudo, o SARESP inaugura aquilo que Laval (2004) denomina "cultura da avaliação": a avaliação deixa de exercer função pedagógica e passa a atuar na reorganização da escola segundo os princípios de eficiência e competitividade, tornando-se o principal dispositivo de responsabilização de professores, diretores e escolas pelos resultados obtidos.

Esse dispositivo se completa, a partir de 2008, com a introdução das bonificações por resultados: professores e equipes escolares que atingem as metas estabelecidas pelo SARESP recebem remuneração adicional - o 14º e 15º salários que o próprio Feder descreve em seus discursos como instrumento de "pressão no sistema". Trata-se, nos termos de Boltanski e Chiapello (2009), de uma expressão precisa do novo espírito do capitalismo aplicado ao trabalho docente: a demanda legítima por valorização salarial dos professores é cooptada e ressignificada como mecanismo de individualização do desempenho e competição intra escolar - transformando o que era uma questão coletiva e política em questão de mérito individual mensurável.

No mesmo período, após resultados insatisfatórios no SARESP de 2008, a SEE implementa o programa São Paulo Faz Escola, que institui uma proposta curricular centralizada e materiais didáticos padronizados para toda a rede. O programa inaugura o que será uma marca permanente da política educacional paulista: a articulação entre currículo prescrito, avaliação externa e gestão por indicadores em um único dispositivo de controle. O currículo do São Paulo Faz Escola era, como descrevem Ortega e Militão (2020, p. 12), "fechado, centralizador e fundamentado na obtenção de habilidades e competências referentes às avaliações externas" - o que, em termos adornianos, representa a subordinação da formação à semiformação: o conhecimento é organizado não em função de seu potencial crítico e reflexivo, mas em função de sua mensurabilidade por avaliações padronizadas.

Ao longo dos anos 2010, a racionalidade gerencialista se aprofunda em uma nova direção: a entrada orgânica de atores privados na definição do currículo, da gestão e da formação docente. Fundações como Lemann, Itaú Social e Fundação Telefônica assumem papel crescente no redesenho das políticas educacionais paulistas. Nesse mesmo período, o governo do estado expande significativamente o modelo de escola de tempo integral, de 300 para 1.800 unidades durante a gestão de Rossieli Soares (2019-2022), sob o governo Doria. A expansão do tempo integral, operada sob a racionalidade gerencialista já sedimentada, funcionou como extensão do dispositivo de controle: mais tempo escolar é mais tempo sob o currículo prescrito, mais dados para os sistemas de avaliação, mais exposição à lógica de metas e desempenho. É, novamente, uma alça de cooptação: a demanda legítima por mais escola é ressignificada como instrumento de intensificação do controle gerencialista.

No plano curricular nacional, a aprovação do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e sua implementação progressiva em São Paulo a partir de 2020 aprofundou a orientação tecnicista da formação: a fragmentação do currículo em itinerários formativos e a substituição do conhecimento disciplinar sistemático pela lógica das competências representa, nos termos do referencial teórico deste trabalho, a institucionalização legislativa da semiformação - a formalização, em política pública nacional, da substituição da *Bildung* pela adequação funcional ao mercado.

A chegada das plataformas digitais como elemento central da política educacional paulista tem um ponto de inflexão preciso: a pandemia de Covid-19 e o distanciamento social de 2020. Diante da paralisação das atividades presenciais, a SEE lança o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), plataforma digital criada como medida emergencial para garantir a

continuidade das aulas remotas e a formação continuada de professores. O CMSP representa, no contexto paulista, o momento em que a tecnologia digital deixa de ser recurso complementar e passa a constituir a própria infraestrutura do processo pedagógico.

Como descreve Lima (2025, p. 4), se por um lado o CMSP garantiu uma continuidade mínima das atividades escolares em tempos de crise, por outro tornou-se símbolo de uma transformação mais ampla: a transição da educação analógica, baseada na materialidade do impresso e na mediação docente, para uma educação digital dependente de plataformas e atravessada por novas formas de regulação. Ao integrar funções de ensino remoto, formação docente e monitoramento das atividades escolares em uma única infraestrutura tecnológica, o CMSP aprofunda e intensifica as tendências historicamente construídas na rede estadual: centralização, padronização e produção contínua de dados educacionais. O que nasceu como exceção de emergência consolida-se como norma - e prepara o terreno para o salto qualitativo representado pela gestão Feder.

2.4. Educação para o futuro?

A trajetória de Renato Feder anterior ao cargo público é constitutiva de sua atuação como gestor e, por isso, é parte relevante da análise. Segundo informações disponibilizadas pela própria Secretaria da Educação, Feder graduou-se em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e obteve o título de mestre em Economia pela Universidade de São Paulo (USP). A apresentação institucional, no entanto, é significativamente seletiva: omite que, entre 2003 e 2018 (ou seja, durante quinze anos), Feder foi CEO da *Multilaser*, uma das principais empresas brasileiras no setor de tecnologia e eletrônicos. Atualmente, o secretário mantém 28% das ações da empresa (Carvalho, 2025). Esse dado, ausente da apresentação oficial, não é um detalhe biográfico irrelevante: um secretário de educação que implementa, em escala estadual, um sistema de plataformas digitais integradas (contratadas com empresas privadas de tecnologia) enquanto mantém participação societária expressiva em uma empresa do setor configura uma sobreposição de interesses que a apresentação do cargo como serviço público deliberadamente apaga.

Entre 2017 e 2018, Feder atuou como assessor especial da própria SEDUC-SP, o que lhe conferiu conhecimento interno da rede antes de assumir a secretaria do Paraná. De 2019 a 2022, à frente da Secretaria de Educação paranaense, desenvolveu o modelo que transplantaria para São Paulo: intensificação do uso de plataformas digitais para acompanhamento do

desempenho escolar, monitoramento das atividades docentes e produção sistemática de dados educacionais. Segundo Pasini e Silva (2024), um dos instrumentos centrais desse processo foi o *Power Business Intelligence* (BI), da Microsoft, que integra diferentes programas para gerenciar o uso de plataformas, a frequência e os resultados das escolas, produzindo gráficos e indicadores de desempenho em tempo real.

Ao assumir a SEDUC-SP em 2023, Feder implanta em São Paulo uma versão ampliada e mais integrada do modelo paranaense. Conforme nota técnica do GEPUD/REPU (2025), a rede estadual passou a operar um amplo sistema de plataformas articuladas, centralizadas no painel denominado "Super BI", responsável por acompanhar, em tempo real, indicadores relacionados à frequência de estudantes e professores, à utilização das plataformas pelos docentes, à realização de formações e aos resultados educacionais por turma, escola e regional. O currículo prescrito em aulas numeradas, os slides padronizados pela secretaria, as lições de casa geradas automaticamente ao apertar de um botão, as provas bimestrais atreladas ao material - tudo é monitorado, registrado e transformado em dado pelo sistema.

Esse conjunto não representa apenas um novo modelo de gestão: expressa uma concepção específica de formação, de escola e de trabalho docente. É uma concepção na qual o processo educativo é inteiramente subsumido à lógica da mensuração, da padronização e do controle por resultados - e na qual o professor é executor de um currículo pré-elaborado, o aluno é destinatário de uma formação que já chega pronta, e a qualidade da educação é sinônimo de desempenho em avaliações externas. Nos termos do referencial teórico construído neste trabalho, essa concepção realiza, de forma tecnicamente mediada, o que Adorno identificou como semiformação: não ausência de ensino, mas ensino esvaziado do potencial crítico e reflexivo que caracterizaria a *Bildung*.

A trajetória e as políticas de Feder poderiam, em princípio, ser analisadas apenas em sua dimensão institucional - normativas, contratos, indicadores. Este trabalho, no entanto, opta por um recorte específico: a análise de seus discursos públicos. Essa escolha não é arbitrária - ela decorre de uma premissa teórica fundamental, articulada ao longo dos dois capítulos anteriores: a racionalidade gerencialista não se impõe exclusivamente pela força institucional, mas também pela produção de consenso discursivo (Fairclough, 2016). Como demonstraram Boltanski e Chiapello, o novo espírito do capitalismo opera pela legitimação - pela capacidade de fazer as pessoas acreditarem que esse modelo é neutro, racional, tecnicamente necessário e moralmente superior às alternativas. E é o discurso o principal veículo dessa operação.

Analisar o discurso de Feder é, portanto, analisar como a semiformação justifica a si mesma - como um conjunto de escolhas políticas profundamente ideológicas se apresenta como

solução técnica, modernização inevitável e serviço ao interesse público. É identificar as estratégias pelas quais o vocabulário da autonomia encobre a heteronomia, o vocabulário da qualidade encobre a padronização, e o vocabulário da emancipação pelo acesso ao ensino superior encobre a subordinação da escola às demandas do mercado.

Desse modo, a questão que orienta essa análise é: como o discurso público de Feder sobre a educação paulista opera ideologicamente e em que medida suas bases gerencialistas são expressão contemporânea da lógica de semiformação e do “novo espírito” do capitalismo?

Para responder a essa questão, serão analisados dois materiais que compõem o corpus da pesquisa. O primeiro é o livro *Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados* (Feder, 2023), publicado durante sua gestão paulista e estruturado em torno dos que o autor denomina "os 14 pilares da educação para o futuro". Trata-se de um documento de sistematização doutrinária: é o texto em que Feder expõe, de forma elaborada e destinada a um público mais amplo, os princípios que orientam suas políticas - o que o torna a fonte primária mais completa para a identificação das bases ideológicas de seu projeto educacional. O segundo material é a palestra *Atuais desafios da educação*, ministrada por Feder em evento do Templo Israelita Brasileiro Ohel Yaacov, em São Paulo, em novembro de 2025, e publicada no canal da instituição no *YouTube*. Ao contrário do livro - texto elaborado para publicação e destinado a convencer -, a palestra é uma fala em contexto de identificação comunitária, diante de um público leigo em educação, o que revela mecanismos discursivos distintos: o apelo narrativo e autobiográfico, a mistura entre o político e o religioso, a construção da autoridade moral do gestor como herói de uma causa.

Ambos os materiais são analisados a partir da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2016; van Dijk, 1993), referencial teórico-metodológico que concebe o discurso como socialmente condicionado e socialmente constitutivo - ao mesmo tempo produto das relações sociais e instrumento de sua reprodução ou transformação. A ACD, com suas três dimensões de análise (análise textual, prática discursiva e prática social), oferece o instrumental necessário para articular o que o discurso diz, como o diz e que efeitos produz sobre a organização da escola pública e sobre as consciências dos sujeitos que nela atuam. Os procedimentos metodológicos serão detalhados no capítulo seguinte.

3. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

O presente capítulo tem por objetivo delimitar a perspectiva teórico-metodológica que orienta a análise proposta pelo trabalho. Considerando que o objetivo da análise é evidenciar

como o discurso opera ideologicamente e identificar aproximações entre os sentidos produzidos nesses discursos e os elementos característicos da semiformação de Adorno e do novo espírito do capitalismo, fez-se necessária uma abordagem qualitativa que comportasse a análise linguística combinada à teoria social.

Assim, a escolha da Análise Crítica do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough (2016) se justifica justamente por consistir em uma abordagem teórico-metodológica que rompe com a distinção entre os estudos da linguagem e as ciências sociais. Conforme afirma Fairclough, seu objetivo é desenvolver uma perspectiva que reúna métodos de análise da linguagem com contribuições do pensamento social e político, constituindo uma teoria social da linguagem capaz de compreender o papel do discurso na reprodução e na transformação das práticas sociais.

Dessa forma, a ACD parte do pressuposto de que a linguagem não é um instrumento neutro, e sim uma prática social em relação dialética com a estrutura social. Ou seja, implica que o discurso é moldado pelas estruturas sociais ao mesmo tempo em que as constrói e transforma. Como afirma Fairclough (2016, p. 95)

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Para tanto, a utilização da Análise Crítica do Discurso para analisar os pronunciamentos de Renato Feder busca compreender como são construídas determinadas representações da educação, dos estudantes, dos professores e da gestão escolar, bem como as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença que tais discursos procuram legitimar. A ACD de Fairclough será utilizada para identificar os sentidos produzidos nos discursos de Renato Feder e os mecanismos discursivos por meio dos quais esses sentidos são construídos. A interpretação será realizada à luz das contribuições de Adorno e de Boltanski e Chiapello, buscando compreender como tais discursos se articulam a processos de semiformação e às exigências subjetivas do novo espírito do capitalismo.

Nesse sentido, o capítulo propõe dois movimentos: 1) apresentar a Análise Crítica do Discurso e seus fundamentos segundo Fairclough e 2) explicitar como a ACD se efetiva como metodologia, a partir das três dimensões de análise propostas pelo autor.

3.1. Os fundamentos da ACD segundo Fairclough

A Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2016), consiste em uma perspectiva teórico-metodológica sobre a língua, desenvolvida com base epistemológica neomarxista e fundamentada em aportes tanto da linguística quanto das ciências sociais. Suas bases epistemológicas incluem os estudos anglo-saxões sobre discurso da década de 1970, especialmente a Linguística Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, que enfatizam o caráter social e funcional da linguagem. Além disso, a ACD apoia-se nas teorias neomarxistas, particularmente nas contribuições de Gramsci e Althusser acerca de hegemonia e ideologia, bem como nos estudos da Escola de Frankfurt, que oferecem uma compreensão crítica das relações entre linguagem, poder e sociedade (Melo, 2009).

Ou seja, a ACD, em diálogo com diferentes tradições da linguística e da teoria social, consolida-se como uma Teoria Social do Discurso, de forma que seu emprego como metodologia não prevê a análise do discurso como procedimento epistemológico da língua, mas sim como um instrumento político contra a injustiça social, buscando revelar a função do discurso na produção e reprodução da dominação social (Melo, 2009).

Um dos pilares da teoria postulada por Fairclough é a noção de discurso como prática social, entendendo o discurso como modo de ação e representação que estabelece relação dialética com a estrutura social (Fairclough, 2016). Aprofundando o conceito, o autor descreve os três aspectos construtivos do discurso, contribuindo para a construção de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Assim,

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (Fairclough, 2016, p. 96)

A partir disso, o discurso é um elemento constitutivo da vida social, de forma que “contribui para reproduzir a sociedade como é, mas também contribui para transformá-la” (Fairclough, 2016, p. 96). Essa perspectiva é fundamental na análise dos discursos de Renato Feder, permitindo evidenciar essas funções: como as relações entre os diferentes sujeitos da educação são representadas e quais sistemas de conhecimento e crenças são produzidos e legitimados por meio desses discursos.

Nesse sentido, a partir da compreensão do discurso como um fenômeno complexo, entende-se que a sua análise não é apenas referente ao conteúdo dos textos. Para tanto, Fairclough postula seu modelo analítico tridimensional, que articula o texto, a prática discursiva

e a prática social. Fundamentais para a ACD, são essas dimensões que permitem a análise do discurso em sua complexidade.

3.2. As dimensões da ACD

A perspectiva teórico-metodológica descrita por Fairclough (2016) buscando combinar análise linguística e teoria social articula a compreensão sócio-teórica de “discurso” com o sentido de “texto e interação”, de forma a compreender todo discurso como “simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (Fairclough, 2016, p. 22).

Ou seja, descreve as três dimensões analíticas do discurso que, articuladas, permitem analisar tanto o aspecto linguístico dos discursos, quanto os processos envolvidos em sua produção, circulação e interpretação e as relações sociais, ideológicas e de poder que os atravessam. Embora distintas, essas dimensões se articulam de forma que o texto se insere na prática discursiva, assim inseridas na prática social - dimensão mais ampla que compreende as condições sociais, históricas e ideológicas dos discursos.

Assim, a primeira dimensão detalhada por Fairclough é a textual, que o autor divide em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Segundo Fairclough (2016, p. 108)

esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos

O vocabulário, portanto, se refere às escolhas lexicais, observando como determinados fenômenos são nomeados e representados, com destaque para as lexicalizações (significações) alternativas e as metáforas. Isto é, o autor esclarece que a escolha das palavras para nomear a realidade carregam posições ideológicas, por exemplo, chamar um grupo de “terrorista” ou de “lutador pela liberdade” denota uma escolha diante de um contexto de disputas políticas.

Além disso, o sentido das palavras também é disputado socialmente. O significado não é fixo, pois diferentes formas de significação podem se tornar dominantes e naturalizadas nas relações sociais. Nessa lógica, “estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (Fairclough, 2016, p. 110).

Na gramática, a unidade principal é a oração, que tem função ideacional -representar ações e eventos, interpessoal - mostrar relações entre quem fala e quem recebe, e textual -

organizar a informação. Nesse sentido, a estrutura gramatical é, para além da organização da frase, a organização de como o mundo é entendido, podendo evidenciar ou ocultar agentes e alterar a interpretação da informação.

A coesão se refere a como as orações são ligadas em frases e as frases são ligadas para formar unidades maiores nos textos. A repetição de palavras, utilização de sinônimos, pronomes, elipses e conectivos são recursos para a coesão, e influenciam na construção de argumentos, ênfases e sentidos.

Por último na dimensão textual, o autor descreve a estrutura textual que também se refere à “arquitetura” dos textos, especificamente no nível macro. Isto é, aspectos de planejamento e os modelos socialmente construídos.

A partir dessas categorias, a análise textual da palestra e do livro de Feder contribuirá para identificar os vocabulários recorrentes, as metáforas, as estruturas gramaticais, mecanismos de coesão e os modos de organização textual, buscando entender de que maneira esses discursos contribuem para construir representações e práticas específicas sobre educação, gestão e qualidade educacional.

A segunda dimensão, chamada por Fairclough (2016) de prática discursiva, se refere aos processos de produção, distribuição e consumo textual. A produção se refere às condições em que o texto é gerado, como rotinas institucionais, e pode ser individual ou coletiva.

A distribuição envolve as cadeias intertextuais pelas quais os textos circulam, podendo ser simples - como uma conversa casual - ou complexas, como discursos políticos que são noticiados. Em relação ao consumo, é o modo como os textos são lidos, ouvidos e interpretados em diferentes contextos sociais.

Nessa dimensão, dois conceitos são essenciais: intertextualidade e interdiscursividade. A intertextualidade é a noção de que os textos são cheios de fragmentos de outros textos - podendo ser manifesta, ou seja, explícita, em que há referências diretas a outros textos, ou chamada interdiscursividade. Na interdiscursividade, há a mistura de ordens do discurso em um mesmo evento discursivo, por exemplo, o discurso gerencialista mesclado à um discurso educacional.

Essa dimensão permite entender os contextos de produção dos discursos de Feder, como estes circulam e são interpretados, articulando-se com os processos de intertextualidade e interdiscursividade.

A última dimensão consolida a compreensão do discurso como prática social, utilizando das contribuições de Althusser e Antonio Gramsci. Fairclough discute “o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder” (Fairclough, 2016, p. 121) e situa o discurso “em uma

concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica” (Fairclough, 2016, p. 121). Portanto, descreve ideologia como

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2016, p. 122)

Essa noção de ideologia como construção da realidade, que se manifesta no discurso e pode se transformar em luta ideológica, é essencial para a análise no âmbito da prática social, visto a tentativa de evidenciar e desnaturalizar esse movimento ideológico do discurso. Nesse mesmo sentido se emprega o conceito de hegemonia, que é central nos escritos de Antonio Gramsci em sua análise do capitalismo ocidental, e que Fairclough define

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (Fairclough, 2016, p. 127)

Assim, entendendo a hegemonia simplificada como um consenso parcial e instável que sustenta o projeto político-social dominante, se relaciona com a ordem do discurso no sentido de que esta revela o projeto social dominante, mas é instável de maneira que pode produzir uma prática discursiva de reprodução de hegemonia ou de luta contra hegemônica.

Portanto, a articulação dessas três dimensões possibilita compreender o discurso de Renato Feder como uma prática social situada, permitindo analisar o que é dito, como é dito, quais efeitos sociais são produzidos e as relações sociais que o constituem.

A análise dos materiais que compõem o corpus da pesquisa iniciou com a leitura do livro, tendo seus trechos marcantes destacados e organizados em uma planilha (Apêndice A), e a palestra foi transcrita (Apêndice B). A partir da leitura do *corpus*, orientada pelo referencial teórico da pesquisa, foram construídos quatro eixos analíticos que organizam o capítulo seguinte: 1) a construção da legitimidade, voltado às estratégias discursivas de produção da autoridade e da credibilidade do gestor; 2) educação como gestão, que analisa a incorporação da racionalidade gerencial ao discurso educacional; 3) tecnologia e semiformação,

que investiga como a tecnologia é apresentada como solução para os problemas educacionais e suas implicações para a formação; e 4) construção do sujeito desejável, que examina os modos pelos quais o discurso produz determinadas identidades, valores e comportamentos esperados de estudantes e professores. Embora apresentados separadamente para fins analíticos, os eixos se articulam ao longo dos discursos examinados e foram analisados considerando, de forma integrada, as dimensões textual, da prática discursiva e da prática social propostas por Fairclough (2016).

4. O DISCURSO GERENCIALISTA DE FEDER

O presente capítulo analisa o discurso público de Renato Feder a partir da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2016), buscando identificar os mecanismos discursivos empregados pelo secretário e interpretar, à luz de Adorno (2020) e Boltanski e Chiapello (2009), os sentidos produzidos, as identidades construídas e as relações de poder legitimadas por esses discursos.

4.1. A construção da legitimidade

O primeiro eixo de análise se debruça sobre os mecanismos discursivos empregados por Renato Feder na construção da sua legitimidade, ou seja, as estratégias que ele mobiliza nos diferentes contextos para sustentar a própria autoridade e naturalizar as políticas educacionais a ele associadas.

A legitimidade, portanto, não é entendida como dada, mas se insere como um dos efeitos do discurso, continuamente produzida e relacionada à geração de consentimento. Fairclough (2016, p.125) aponta que, na educação, os grupos dominantes exercem poder pela constituição de alianças e integração de grupos subalternos a fim de produzir consentimento e equilíbrio da hegemonia, por meio do discurso e da constituição de ordens discursivas locais, como se observa no discurso do secretário.

Feder mobiliza diferentes mecanismos para construir sua legitimidade enquanto gestor, articulando sua formação, experiências profissionais e referências a leituras internacionais com narrativas pessoais. Esse movimento, na palestra, inicia antes mesmo da fala. Isto é, uma palestra sobre educação em uma sinagoga, que é um ambiente da comunidade judaica, e considerando as raízes judaicas do secretário Renato Feder, constitui um ambiente acolhedor e quase informal. Esse ambiente abre espaço para o apelo narrativo, para a interdiscursividade entre o político, religioso e comunitário, que reforça sua autoridade moral e social, considerando também o público leigo na área da educação, constatação possível a partir de alguns questionamentos levantados, como

Renato, a gente tá falando aqui de ensino médio, ensino fundamental. Eu tenho uma dúvida, a escola particular e faculdade também faz parte do seu guarda-chuva ou não? (Pergunta de participante da plateia durante a palestra, Feder, 2025)

Esse questionamento demonstra o desconhecimento acerca do funcionamento da Secretaria da Educação do Estado e marca a assimetria de conhecimento, pode contribuir para o processo de convencimento.

Funcionando como autopropaganda mesmo em um ambiente comunitário, a fala do secretário articula dimensões pessoais, narrativas de governo e políticas que, em sintonia com o público presente, criam a identificação, mantém a baixa contestação e representam a “eficiência” de seu modelo de gestão.

Nesse sentido, tanto no livro quanto na palestra, o secretário inicia com sua trajetória pessoal, apresentando-se como alguém que descobre a própria “vocação” na educação. Quando afirma “foi ali que percebi que minha vocação era, realmente, a base da Educação” (Feder, 2023), a escolha lexical de “vocação” sugere o sentido de missão pessoal, legitimando discursivamente sua autoridade como gestor ao representá-la como um caminho natural. Da mesma forma, ele reconta na palestra sua saída da Multilaser

aí eu fiz o movimento mais louco da minha vida que é conseguir uma vaga na Secretaria de São Paulo. Eu saí na sexta-feira da Multilaser e na segunda-feira tava trabalhando como analista número 154, ganhando 3 mil reais na secretaria. Eu não tinha um funcionário, não tinha assistente, não tinha nada. Chegava lá, né... Então foi muito interessante, porque foram vários passos pra trás. Então, isso é uma lição, quando você quer mudar alguma coisa, você tem que estar disposto a dar alguns passos pra trás, então eu dei vários passos pra trás (Feder, 2025).

Organizando seu discurso como uma autobiografia que valoriza a renúncia e o compromisso, orientado pela “vocação”, Feder desloca seu relato individual para a construção de uma norma geral, que reafirma o tipo de sujeito valorizado por ele. Esse movimento pode ser relacionado ao que Fairclough e Chiapello (2002) analisaram do livro de Rosabeth Moss Kanter. Segundo os autores, a autoridade dos chamados *management gurus* não decorre apenas de suas credenciais, mas da capacidade de “projetar, prever e interpretar o futuro”(Fairclough, Chiapello, 2002, p. 200), prescrevendo aos outros os caminhos para o sucesso. Nesse processo, ocorre um deslizamento entre descrição e prescrição: a experiência pessoal deixa de ser apenas relatada e passa a orientar a ação dos leitores. De forma semelhante, Feder converte sua experiência em lição, dando as bases para uma autoridade discursiva que sustenta, ao longo da obra e da palestra, o seu conjunto de prescrições sobre a educação.

Esse mecanismo discursivo não aparece só na narrativa sobre sua saída da Multilaser. No livro, Feder relata sua participação no treinamento “Semana do Inferno”, da *Navy Seals*, e antecipa o questionamento do leitor “por que você está contando isso em um livro sobre

educação?", justificando a inserção da história no livro por ter extraído "dois ensinamentos poderosíssimos". A experiência individual - nesse caso, um treinamento militar -, é convertida em uma lição universal: "resiliência e trabalho em conjunto são dois pilares básicos em qualquer trabalho de gestão"(Feder, 2023, p.32). Além disso, a escolha de um treinamento militar como fonte de ensinamentos para a gestão evidencia a interdiscursividade, aproximando o campo educacional de valores associados aos universos militar e empresarial, como resiliência, superação, liderança e disciplina.

Assim como na literatura gerencial dos anos 90 analisada por Boltanski e Chiapello (2009) como espaço de difusão do novo espírito do capitalismo, as narrativas de Feder lhe conferem uma imagem compatível com a figura do gestor (*manager*), caracterizada pela capacidade de identificar problemas e propor soluções e disposição para assumir riscos. O secretário se apresenta como um gestor "visionário" e "generalista", com a autoridade construída para além do seu cargo, relacionada com a sua identidade e atributos.

Posteriormente no material, Feder passa da autobiografia para mobilização dos resultados como evidência de sua legitimidade como gestor, de forma que esses resultados estão associados à sua identidade como "agente de transformação". Quando conta no livro sobre o período da pandemia e do sistema elaborado para este contexto, ele afirma

Como nosso sistema funcionou perfeitamente, o meu status mudou de uma hora para outra. Até então, o Renato Feder era visto como um profissional com um perfil agressivo corporativamente, que provinha da iniciativa privada e que não ostentava no currículo nenhum grande feito pelo serviço educacional público. Eu não passava de uma aposta. Mas quando a sociedade viu que conseguimos manter o ensino a estudantes de uma rede de 2,1 mil escolas, nosso trabalho foi reconhecido (Feder, 2023, p.98).

Assim, ele inicialmente apresenta sua legitimidade como algo contestado "eu não passava de uma aposta", sendo completamente alterado pelo sistema que, segundo ele, "funcionou perfeitamente". A escolha do advérbio "perfeitamente" não deixa brechas para controvérsias ou problematizações, logo, ele estabelece uma relação causal entre eficiência, reconhecimento e legitimidade, de modo que sua autoridade como gestor aparece como consequência natural dos resultados alcançados no período pandêmico.

Esse movimento se repete ao longo do livro, de forma que Feder recorrentemente apresenta um problema, propõe uma solução - majoritariamente ligada à tecnologia - e expõe os resultados registrados em índices como evidência da eficiência de suas políticas e da sua

legitimidade como *manager*. Ao tratar da implementação do sistema de *Business Intelligence* (BI)⁴, esse padrão reaparece:

Como eu vinha do setor empresarial, muitos torciam o nariz para minha indicação ao posto de secretário. A minha decisão de adotar um sistema de BI poderia alimentar ainda mais essa desconfiança infundada. Pelos cantos, alguns falavam que queríamos implantar uma lógica corporativa no serviço público - como isso fosse algo pejorativo, uma crítica. Em todo caso, nós não poderíamos nos dar ao luxo de errar com nosso BI. Como se diz no judô, teria que ser um *ippon* (Feder, 2023, p.119)

Nesse trecho, o autor reconhece a resistência diante da sua nomeação e incorporação da lógica corporativa na educação, mas representa essas críticas por meio da metáfora "torciam o nariz", minimizando-as como somente rejeição ou preconceito, e as qualifica como uma "desconfiança infundada". Com essa escolha lexical, deslegitima os questionamentos e reafirma a necessidade de provar sua eficiência por meio de resultados, mobilizando uma metáfora do judô para dizer que a implementação do BI "teria que ser um *ippon*", ou seja, uma vitória incontestável.

A recorrência no discurso de Feder da mobilização de resultados, associada à competência técnica e a capacidade de solucionar problemas organizacionais se aproxima das características do "dirigente", descritas por Boltanski e Chiapello (2009) e associadas ao segundo espírito do capitalismo. Nesse modelo de justificação, a autoridade do gestor é construída pela demonstração da sua competência técnica e apresentação de provas de eficácia.

Em síntese, observa-se que Feder constrói sua legitimidade articulando diferentes mecanismos: pela narrativa de vocação, pela naturalização autobiográfica, pela mobilização de resultados e desqualificação de críticas. No plano textual, mobiliza escolhas lexicais, metáforas e estruturas narrativas que naturalizam sua autoridade e desqualificam críticas. Na prática discursiva, combina autobiografia, interdiscursividade e resultados para legitimar suas prescrições.

Esses elementos, além de contribuírem em sua autoridade individual, são parte de um processo mais amplo no âmbito da prática social: a legitimação de uma forma específica de organização da educação. Nesse ponto, Boltanski e Chiapello (2009) permitem o

⁴ *Business Intelligence* (BI) é um sistema de coleta, organização e análise de informações que oferece suporte a tomada de decisões gerenciais. No Paraná, sob a gestão de Feder, foram definidos três índices principais: frequência escolar, lições realizadas e número de acessos às plataformas educacionais.

aprofundamento da análise no sentido de observar como a legitimação de diferentes figuras gerenciais corresponde à legitimação do capitalismo em diferentes formas.

Cada figura incorpora um conjunto de qualidades que se apresenta como desejável, encarnando a lógica capitalista, e Feder mobiliza formas de justificação associadas tanto ao segundo quanto ao novo espírito do capitalismo. Por um lado, constrói a figura de *manager*; ao mesmo tempo, mobiliza a eficiência para construir a figura do dirigente. Ao apresentar como moralmente desejáveis tanto as qualidades do *manager* quanto as do dirigente, o discurso não apenas legitima Feder, mas também os princípios de organização que essas figuras encarnam, tornando a gestão empresarial uma referência legítima para a educação pública.

Diante disso, o segundo eixo de análise se dedica a compreender como o discurso produz uma noção de educação como gestão.

4.2. Educação como gestão

O segundo eixo de análise se propõe a compreender os efeitos da legitimidade construída por Feder sobre a definição da educação e dos problemas educacionais. No interior desse regime de justificação e naturalização, observa-se que as dimensões materiais, subjetivas, econômicas, políticas e sociais da educação são reconfiguradas em problemas técnicos a serem resolvidos por ferramentas de gestão. Nesse movimento, o discurso aproxima-se da literatura gerencial analisada por Boltanski e Chiapello (2009), cuja função não é descrever a realidade, mas prescrever modelos de ação e difundir formas consideradas legítimas de organização. Assim, o gerencialismo é apresentado no discurso como a única resposta adequada aos problemas educacionais, não como escolha política.

A gramática empregada no discurso tende a priorizar estruturas declarativas e argumentativas, com frases que apresentam causas e efeitos. Essa construção discursiva age legitimando a adoção de determinadas práticas administrativas ao simplificar processos complexos pela lógica sequencial simples. Com isso, dimensões políticas, sociais e estruturais da educação são reduzidas a uma lógica sequencial aparentemente transparente e administrável. A naturalização desse processo está articulada com a afirmação de neutralidade que marca o discurso do secretário, como no trecho em que discute os itinerários a serem disponibilizados para o Novo Ensino Médio:

Antes de definirmos o nosso modelo, fomos observar o que os outros estados estavam preparando. Não gostamos de nada do que vimos. Os novos currículos em elaboração estavam carregados de disciplinas voltadas para pautas atuais, que dominavam a agenda midiática. É claro que muitos desses temas são relevantes e indispensáveis para a sociedade, mas a ênfase proposta era muito ideologizada. Além disso, esses pontos já estão contemplados nas disciplinas regulares. Não havia necessidade de criarmos espaços de discussão adicionais para essas questões. Aprofundando essa reflexão, eu ponderava: puxa vida! Após deixar o ensino médio, o aluno vai viver mais oito décadas, em média. Será que esses conteúdos mais ideológicos vão ser determinantes na vida dele? Será que são essas discussões que ele vai levar para a vida? Em conjunto com a minha equipe, decidi que não. Concordamos, é claro, que esses temas são relevantes para a formação do estudante, mas como eles já estão contemplados na grade tradicional, poderíamos aproveitar esse esforço para criar novos eixos que já comessem a preparar o aluno para a vida profissional. Queríamos algo que fosse realmente fazer a diferença na vida dos jovens. Isso seria uma base fundamental no nosso modelo (Feder, 2023, p.150).

Criando a oposição entre o que é “conteúdo mais ideológico” e o que é “determinante” para a vida dos jovens, o autor destaca a formação profissional como alternativa neutra, que seria capaz de realmente fazer a diferença. No entanto, o que se observa é um movimento de moderação do discurso, de forma que ao mesmo tempo que hierarquiza o saber profissional acima do saber social, o secretário assume que os temas são “relevantes e indispensáveis para a sociedade”. Ao antecipar as críticas, esse suposto “equilíbrio” contribui para produzir o efeito discursivo de neutralidade, visto que a escolha de um tipo de conteúdo em detrimento do outro se apresenta como meramente técnica e não como a expressão de um projeto específico de educação.

Além disso, o vocabulário escolhido por Feder reflete diretamente sua origem gerencialista, apresentando o léxico corporativo aplicado à educação, com termos como “produtividade”, “meta”, “resultado”, “pressão”, “entregar”, “bater meta ouro/diamante”, “time”, “equipe”, “indicadores”, “ganha bônus”, “desengajado”, “acomodado”, “colocar pressão no sistema”. Esse deslocamento pode ser compreendido à luz do que Fairclough (2016) denomina comodificação, ou seja, o processo no qual domínios e instituições sociais passam a ser organizados e significados em termos da produção, distribuição e consumo de bens - que está intimamente relacionado com a cultura empresarial.

As estratégias discursivas, portanto, denotam a incorporação da racionalidade gerencial como princípio da educação. Como argumenta Laval (2019, p. 198),

o gerencialismo vem pouco a pouco tomando o lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos

especialistas e dos estatísticos. Esse gerencialismo constitui um sistema de razões operacionais que busca ser o portador do significado da instituição pelo simples fato de que tudo parece ter de ser racionalizado segundo o cálculo das competências e a mensuração dos desempenhos.

Esses movimentos podem ser articulados à crítica adorniana da racionalidade instrumental, na qual a própria razão se converte em mecanismo de dominação ao priorizar os meios antes da reflexão sobre os fins sociais, inclusive na educação. Sob a égide da neutralidade, indicadores, plataformas e sistemas de monitoramento se deslocam de recursos auxiliares e tornam-se parâmetros da própria aprendizagem. Nesse contexto, a educação e os processos formativos são considerados mensuráveis e passíveis de gerenciamento, como se evidencia no discurso sobre o uso de *Business Intelligence* (BI):

Assim, definimos três índices básicos: frequência escolar, lições realizadas e número de acessos às nossas plataformas educacionais. Com isso, seria possível acompanhar se os alunos estão comparecendo às aulas, se estão fazendo as lições e se estão utilizando os nossos sistemas pedagógicos. Em síntese, se uma escola estivesse bem nesses três indicadores, era muito provável que seus alunos estivessem com um bom nível de aprendizagem.[...] Com o BI, o suor do aluno pinga na tela do meu computador (Feder, 2023, p. 120).

A formulação dos três índices explicita a redução da aprendizagem a parâmetros quantitativos, estabelecendo uma relação direta entre essas métricas e o “bom nível de aprendizagem”. Assim, o autor dispensa as dimensões históricas, subjetivas e sociais envolvidas no processo formativo, além de reduzir a prática pedagógica ao número de lições realizadas e acessos às plataformas. A metáfora sobre o suor do aluno sintetiza essa noção da aprendizagem como um fluxo de dados facilmente acessado pelo gestor, como se a qualidade da formação pudesse ser mensurada.

Constante no discurso do secretário, o uso de metáforas marca o deslocamento e reconfiguração de sentidos na lógica gerencial. Por exemplo, ao escolher utilizar expressões como “todo mundo no barco”, e “o diretor escolar tem que ser para o professor o que um técnico é para um desportista”, Feder representa a escola como uma organização orientada por objetivos comuns, e naturaliza seu modelo de gestão. Assim, os sujeitos vão sendo reposicionados pela fala, entendendo os professores como operadores, os diretores como gerentes e os alunos como unidades de acompanhamento e desempenho. Diante do gerencialismo como princípio educativo, as relações pedagógicas são compreendidas por suas funções administrativas, e uma vez reorganizada segundo essa lógica, a educação deixa de orientar-se para a formação humana e passa a privilegiar a formação subordinada às exigências do mercado e as métricas dos *softwares*.

4.3. Tecnologia e semiformação

Se a gestão empresarial passa a ser o princípio da educação no discurso de Feder, a tecnologia aparece como materialização dessa lógica dentro da escola. Como apontado no eixo anterior, ela é incorporada ao discurso como um instrumento objetivo e neutro, capaz de otimizar a gestão e produzir resultados. Este eixo caminha no sentido de compreender como essa concepção e incorporação da tecnologia se apresenta no discurso sob o ideal da modernização e se articula com processos de semiformação e racionalidade instrumental.

No começo do livro, após listar os livros e as experiências internacionais que buscou como referência para sua atuação na educação, Feder afirma:

Embora estivesse me aprofundando em conceitos teóricos e mantendo contato com experiências empíricas bem-sucedidas em âmbito global, eu ponderava que só isso não bastava. Era preciso, em outra frente, também ter os olhos no futuro. E aqui entra uma característica que desenvolvi no mundo corporativo. Sempre fui atento às novas tecnologias, convicto de que elas não são uma solução em si, mas que não podem ser desprezadas como ponto de apoio decisivo em diversos matizes, da gestão ao consumidor. (Feder, 2023, p. 30).

O trecho evidencia a tecnologia como indispensável, diante da necessidade apresentada de “ter os olhos no futuro”, isto é, estar atento e participar de processos de modernização. No entanto, repetindo a estratégia empregada diversas vezes ao longo do livro, o autor antecipa as críticas possíveis, buscando neutralizá-las ao afirmar a convicção “de que elas não são uma solução em si”. Contudo, o que se observa no decorrer do material é o contrário: a tecnologia é incorporada como elemento central na organização da educação, sendo apresentada como solução do problema construído discursivamente e analisado no eixo anterior.

Mais do que um recurso pedagógico, a tecnologia aparece no discurso do secretário como mecanismo de padronização de práticas pedagógicas, controle dos processos educativos, mensuração do desempenho e monitoramento permanente dos sujeitos, subordinando a educação à lógica da eficiência.

Como apontado no item 2.3, que contextualiza historicamente a educação pública paulista antes da nomeação de Feder, o período da pandemia foi um marco de virada para a incorporação de tecnologias no âmbito educacional. No estado do Paraná, sob a gestão de Feder, observa-se fenômeno semelhante:

Precisávamos, é claro, resguardar a saúde de nossos alunos e, em contrapartida, pensarmos em soluções que minimizassem ou excluíssem

perdas de aprendizagem. Tínhamos que atravessar aquele período sem perdas significativas para os alunos. O único caminho possível era a tecnologia. (Feder, 2023, p. 95)

Aqui, é possível verificar como o autor representa a tecnologia como resposta inevitável para o problema concreto, que era a continuidade da educação durante a crise sanitária. A experiência vivida nesse período excepcional passa, então, a ser apresentada como evidência da eficácia das tecnologias educacionais e a justificativa para sua incorporação permanente. Ele aponta que

Durante a gravação das milhares de aulas que levamos ao ar ao longo da pandemia, percebemos a importância de um elemento que estava diretamente ligado ao sucesso dos vídeos: os slides que os professores usavam para explicar o conteúdo ao longo das videoaulas. As apresentações multimídia eram claras, diretas, atrativas, com fotos, ilustrações e vídeos que dialogavam com o universo visual dos alunos. Tudo bem resumido, focado naquilo que realmente interessava. O material básico de apoio estruturava a aula, facilitando a vida do professor e, de quebra, abria a possibilidade de uniformizarmos as aulas das escolas estaduais. Sem exageros, era como se estivéssemos escavando e, de repente, encontrássemos um diamante. Não hesitei. Reuni a minha equipe e anunciei: “Vamos preparar o material didático de toda a rede, aula a aula, semana a semana”. (Feder, 2023, p. 109).

Ou seja, o que nasce como medida emergencial se torna o fundamento para a intensificação do processo de incorporação das tecnologias segundo a lógica da padronização e controle. No discurso, o sucesso atribuído ao sistema de vídeos é afirmado, mas não demonstrado por dados empíricos, e apresentado como “diretamente ligado” aos slides utilizados pelos professores para explicar os conteúdos. Ao estabelecer essa relação causal, o autor constrói o material padronizado como principal responsável pela eficácia das aulas, legitimando sua expansão para toda a rede estadual.

A metáfora do "diamante" reforça essa legitimação, representando a padronização de materiais como uma descoberta valiosa, deslocada de escolhas políticas e pedagógicas. No mesmo sentido, o autor mobiliza o argumento de que os materiais facilitariam a vida do professor, atribuindo sentido positivo e naturalizante à padronização. A forma com que o discurso é construído age para soar como natural e lógico um processo profundamente político.

Além de legitimar o discurso da tecnologia como solução, Feder afirma que os slides eram “claros, diretos e atrativos” com “tudo bem resumido, focado naquilo que realmente interessava”. A concepção de conhecimento que se revela é orientada pela simplificação e pela seleção prévia do que deve ser aprendido, que pode ser analisada sob a lente da Indústria

Cultural (Adorno e Horkheimer, 1985), na qual os bens culturais são produzidos para facilitar seu consumo e reduzir as possibilidades de reflexão crítica.

Assim como a cultura passa a ser produzida segundo critérios de padronização, repetição e consumo imediato, o conhecimento é reorganizado para tornar-se padronizado, facilmente transmitido e “consumido”. Ao privilegiar conteúdos previamente selecionados, resumidos e apresentados de forma atrativa, o discurso desloca o processo educativo da experiência formativa para a transmissão eficiente de informações, reforçando uma lógica de adaptação que contribui para a semiformação.

Em vez de favorecer a experiência, a reflexão e a elaboração crítica, o conhecimento passa a ser organizado para rápida assimilação e adaptação dos sujeitos às exigências do sistema. A tecnologia, portanto, não atua apenas como suporte ao ensino, mas como meio de racionalização da educação

Além da padronização das práticas pedagógicas, a tecnologia é empregada por Feder no controle dos processos educativos e mensuração do desempenho e monitoramento permanente dos sujeitos. Como discutido no eixo anterior, o autor apresenta o Super BI como elemento crucial para a gestão:

[...] Para um bom gestor, isso é uma ajuda sem precedentes. Uma revolução. Eu costumo usar uma figura de comparação: imagine que você utilizasse uma carroça de tração animal - aquela, puxada por um cavalo ou um boi - para se locomover. De repente, em um salto tecnológico agudo, surge o avião, que passa a ser seu meio de transporte. Na gestão da Educação, o BI equivaleria, nesse cenário, à invenção do avião. (Feder, 2023, p. 120).

Pela comparação, Feder constrói a dicotomia entre o que é obsoleto e o ideal de modernização, isto é, outras formas de organização da gestão são tidas como ultrapassadas, enquanto o uso de um *software* como o BI é uma “revolução”. A tecnologia é novamente apresentada como escolha inevitável e lógica. Dentro do BI, a educação é simplificada nos “índices básicos: frequência escolar, lições realizadas e número de acessos às nossas plataformas educacionais”.

Avançando nesse raciocínio, Feder se questiona “Como extrair o melhor do BI e utilizar o que ele nos aponta para melhorarmos a Educação? Parece óbvio: para que os índices melhorem, é preciso cobrança” (Feder, 2023, p.121). Ou seja, o BI é apresentado como capaz de indicar o caminho para a melhoria da educação, e essa melhoria está diretamente ligada ao desempenho nos indicadores. O deslocamento é significativo, pois a qualidade da educação deixa de ser discutida em suas dimensões pedagógicas, sociais e políticas e passa a ser

compreendida como consequência direta da gestão dos indicadores. Nessa dinâmica, a aprendizagem é representada como resultado da cobrança pelo cumprimento de metas, aproximando o processo educativo da racionalidade instrumental.

O que orienta a prática educativa passa a ser o desempenho mensurável. A cobrança assume aspecto fundamental, operando como mecanismo de administração dos sujeitos e relações pedagógicas.

Se a formação pressupõe a constituição de sujeitos para a reflexão e emancipação, a racionalidade instrumental na educação redefine esse processo. A tecnologia empregada como elemento central contribui para processos de semiformação, nos quais a adaptação ao sistema se sobrepõe à possibilidade de uma formação crítica e emancipatória.

4.4. A construção do sujeito desejável

Com a tecnologia como elemento central e a educação compreendida como objeto de gestão, o discurso de Feder também redefine a formação, produzindo um tipo específico de sujeito desejável.

No discurso do secretário, se observa como a construção do sujeito desejável se dá pela forma de representar os estudantes, seus projetos de vida e objetivos. Ele relata:

Nas minhas visitas técnicas como assessor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ainda em 2017, percebi um anseio claro entre uma parcela significativa dos estudantes: muitos deles não almejavam ir para a faculdade, mas sonhavam em sair do ensino médio diretamente para o mercado de trabalho. Para esses alunos, passar por um curso superior ou seguir carreira acadêmica era algo tão distante que pouco ou nada significava. Eles tinham planos pessoais mais imediatos: estavam ávidos por aprender uma profissão na escola e, se possível, já sair da sala de aula para o mercado de trabalho. Sim, sonhavam com um emprego, preferencialmente de carteira assinada (Feder, 2023, p. 159)

Novamente legitimando suas propostas a partir da experiência própria, Feder consolida o problema a partir da própria percepção de um “anseio claro” entre uma “parcela significativa dos estudantes”. A expressão “anseio claro” sugere um desejo concreto, que leva ele, como capaz de identificar esse anseio, a elaborar uma resposta. Além disso, ele menciona essa parcela dos estudantes, mas depois mobiliza o discurso de maneira a generalizar e criar uma identidade única para os jovens, marcada pelo desejo de inserção imediata no mercado de trabalho.

A escolha lexical em “almejavam”, “sonhavam”, “ávidos”, “planos pessoais”, denota um caráter mais subjetivo para o fenômeno. O trabalho não aparece como uma necessidade material, de produção de subsistência, e sim como um desejo pessoal. A individualização desloca a questão do trabalho do âmbito social e econômico, de forma que a expansão do ensino profissionalizante torna-se uma resposta natural a uma demanda construída no discurso.

Esse deslocamento se aproxima da problemática do novo espírito do capitalismo (Boltanski e Chiapello, 2009), uma vez que configura os jovens como sujeitos orientados por projetos individuais. Ao afirmar que o acesso ao ensino superior “pouco ou nada significava” para os estudantes, Feder invisibiliza os obstáculos do acesso ao ensino superior em uma sociedade desigual, apresentando a distância como uma característica subjetiva dos estudantes. Assim, se o novo espírito funciona quando as necessidades do capitalismo apresentam-se como projetos dos próprios sujeitos, a formação profissional é construída como resposta natural à demanda tanto dos estudantes, como do mercado.

Esse movimento discursivo se repete na palestra:

Eu cheguei em São Paulo, começou as aulas, tal, secretário eu entrei no ensino médio, na terceira série do médio, tirei o professor, tirei o diretor, falei “só eu e vocês, me fala a real”, e a resposta era “eu odeio isso aqui, isso aqui é muito chato, inútil, e não tá fazendo sentido pra mim”, tá, então, uau... Então a gente arrumou, focou mais em vestibular, mais em matemática, língua portuguesa, mas o que que o jovem no ensino médio mais quer? O segundo diploma, ele quer o diploma do médio mas ele quer um técnico em administração, quer um técnico em informática, quer um técnico em enfermagem, né. Ele quer o diploma técnico, e a gente fez isso muito forte. É uma das, assim, eu tenho algumas alegrias na secretaria, e uma delas, muito forte, é o ensino profissionalizante (Feder, 2025).

Trazendo a experiência pessoal, ele se coloca na cena como sujeito capaz de acessar os desejos e necessidades dos estudantes, para ouvir “a real”. A construção da causalidade é simples: a escola “chata” “inútil” e que não faz sentido para os jovens é resolvida a partir do que “o jovem no ensino médio mais quer”, que não abre espaço para investigação, pois a resposta já está dada, “o segundo diploma”.

O autor cria “o jovem” como uma categoria homogênea, cujo as aspirações se concentram no diploma técnico. Ainda, há um traço de moderação no discurso ao dizer “a gente arrumou, focou mais em vestibular”, sugerindo que o fortalecimento do ensino profissionalizante não se dá em detrimento a formação para o ensino superior. No entanto, em seguida, o emprego da conjunção adversativa “mas” revela o contraste e hierarquização das finalidades.

Quando discute no livro os itinerários a serem disponibilizados no Novo Ensino Médio no Paraná, primeiro Feder se contrapõe às propostas de outros estados sob a justificativa de serem “muito ideologizados”, como observamos no eixo 4.2. Depois, ele consolida que estruturariam três itinerários formativos, que “contemplassem saberes que os alunos carregariam para a vida”(Feder, 2023, p.150). Apesar de multívoca, a expressão toma sentido na medida que os itinerários são apresentados.

O primeiro itinerário apresentado pelo autor se insere na área de Matemática e suas tecnologias, ele afirma “algo que, certamente, todos os estudantes vão utilizar na sua vida profissional: o empreendedorismo” (Feder, 2023, p.152). É uma afirmação construída como incontestável ao empregar “certamente” e “todos”, produzindo o efeito de universalização. O autor continua, justificando a escolha do empreendedorismo:

Não é difícil entender a importância dessa habilidade em um país em desenvolvimento como o Brasil. Se um profissional tem vocação empreendedora, ele certamente será bem-sucedido profissionalmente - seja comandando um negócio, seja como funcionário [...] Enfim, montamos praticamente um minicurso de administração de empresas para o ensino médio (Feder, 2023, p. 152).

Esse excerto pode ser diretamente relacionado com o novo espírito do capitalismo (Boltanski e Chiapello, 2009), que valoriza sujeitos autônomos e capazes de gerir a própria trajetória. Nessa perspectiva, o empreendedorismo é mais do que a gestão de empresas, se construindo como um modelo de comportamento e valores desejados nos sujeitos. Ao dizer “seja comandando um negócio, seja como funcionário”, ele destaca o empreendedorismo como uma questão subjetiva, uma “vocação empreendedora”, ou seja, um sujeito com a lógica capitalista internalizada.

O segundo itinerário foca em biotecnologia, e o secretário justifica:

Essa linha está diretamente relacionada à uma vocação do Paraná: o setor agropecuário. Desenvolvemos componentes curriculares atuais, alinhados com o que há de moderno no setor. Nossa grade foi elaborada com uma pegada forte em desvendar para os alunos como funciona o universo agro (Feder, 2023, p. 152).

O uso de “vocação” reaparece no discurso, dessa vez para naturalizar a vinculação entre a finalidade da educação e as demandas do setor produtivo. A escola passa a produzir profissionais adequados à demanda econômica e, de forma mais específica e subjetiva, o tipo de sujeito que se adequa à sociedade vigente.

Na área de Linguagens e suas tecnologias, o discurso do secretário redefine as possibilidades para os estudantes “com inclinação às humanidades”. Ele coloca que

Por fim, na área de Linguagens e Suas Tecnologias, criamos um itinerário voltado à Liderança. Nesse caminho, os estudantes com inclinação às humanidades podem desenvolver competências como oratória e comunicação. Nossa proposta é que aprendam desde como fazer gestão de pessoas e conduzir trabalhos em equipe a ter noções básicas de feedback ou gerir a agenda pessoal. Em outra ponta, também abordamos mídias digitais, como Youtube e Tiktok, mas de modo profissional, para que os jovens possam pensar em utilizar essas plataformas como forma de ganhar dinheiro.

Continuando o movimento de associar competências com critérios de empregabilidade, “oratória”, “comunicação”, “liderança” e “gestão de pessoas” se consolidam como as características ideais. No novo espírito do capitalismo, o trabalhador ideal ultrapassa o domínio técnico necessário, sendo definido pela capacidade de se comunicar, liderar equipes, estabelecer redes, adaptar-se e gerir a própria trajetória. O discurso de Feder incorpora essa lógica, transformando essas habilidades em objetivos da educação.

A referência às mídias sociais reforça esse processo, sendo apresentadas como “formas de ganhar dinheiro”. Longe de fazer uma discussão sobre produção cultural ou participação social, todas as dimensões da formação humana vão sendo ressignificadas segundo sua capacidade de produzir retorno econômico e servir para a reprodução da sociedade.

Além dos itinerários formativos próprios do Novo Ensino Médio, o secretário mobiliza a expansão do ensino técnico como desdobramento permanente dessa concepção de formação. Ao falar de São Paulo:

Aí o que que eu fiz, eu abri, na escola estadual, eu abri cursos técnicos. E aí a gente explodiu de curso técnico, das 5 mil escolas, arredondando, 3 mil tem ensino médio, das 3 mil com ensino médio, 2500 já oferecem técnico. (Feder, 2025)

Usando verbos em primeira pessoa, ele atribui diretamente a política educacional à sua atuação, e mobiliza a expressão “explodiu em curso técnico” para produzir o efeito de expansão rápida e bem sucedida.

Desse modo, a expansão do ensino técnico, as escolhas dos itinerários formativos e a própria concepção dos conteúdos contemplados nas disciplinas regulares são orientados dentro de um projeto de formação voltada à produção desse sujeito adaptado, capaz de incorporar as exigências do capitalismo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Boltanski e Chiapello (2009) afirmam, a dominação capitalista contemporânea não se sustenta apenas pela coerção. A linguagem participa ativamente dessa produção e legitimação da dominação, por isso, tentar compreendê-la a partir de lentes críticas é uma tarefa essencial para defender um horizonte emancipatório, principalmente na educação.

Voltar o olhar para os processos discursivos que produzem, justificam e naturalizam determinadas formas de compreender a educação e seus sujeitos significa desenvolver uma Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 2016). Evidenciar os mecanismos discursivos, e situá-los nas mudanças sociais é tanto um exercício de interpretação da realidade quanto uma condição para questionar e transformá-la.

Justamente nesse caminho que a análise crítica dos discursos de Renato Feder permitiu evidenciar que o gerencialismo opera para além de um modelo de gestão, constituindo uma racionalidade que reorganiza os sentidos da educação, da formação humana e dos sujeitos. As escolhas linguísticas do secretário participam da produção de uma determinada concepção de educação e de formação humana, ao mesmo tempo em que contribuem para legitimar uma determinada ordem social.

A análise observou que o discurso mobiliza as três funções construtivas descritas por Fairclough (2016). No plano identitário, produz uma imagem do gestor, do professor e do estudante compatíveis com a dinâmica empresarial que se institui na escola. No plano relacional, reconfigura as relações entre esses sujeitos, privilegiando o monitoramento e responsabilização. No plano ideacional, constrói uma representação da escola pública voltada para a gestão eficiente e ocultando questões históricas, políticas e sociais.

Esses resultados mostram a relação entre o discurso de Renato Feder com o novo espírito do capitalismo descrito por Boltanski e Chiapello (2009). Ao incorporar categorias como inovação, autonomia, protagonismo e modernização, o discurso não só legitima determinadas políticas educacionais, mas produz justificações que atuam de modo a tornar desejável a ideologia gerencial. Nesse percurso, o consentimento e adesão a esses princípios são compreendidos como uma necessidade técnica inevitável.

É assim que a concepção de formação produzida por esse discurso - e pelas políticas que ele legitima - se aproxima da categoria adorniana de semiformação. Quando a racionalidade instrumental orienta a gestão educacional, o processo formativo se converte em

desenvolvimento de competências funcionais, cumprimento de metas e adaptação permanente. A dimensão crítica, reflexiva e emancipatória é subordinada às exigências do capital.

Portanto, a articulação entre a Análise Crítica do Discurso e a Teoria Crítica, juntamente com a noção de espírito do capitalismo, demonstrou-se possível e proveitosa. Enquanto a ACD permitiu evidenciar os mecanismos linguísticos pelos quais o gerencialismo se constrói e se naturaliza, a Teoria Crítica oferece as categorias para compreender as suas determinações históricas e sociais. A noção de espírito do capitalismo expande a crítica, entendendo como a mobilização de justificativas associadas à lógica capitalista representam esse projeto de sociedade como horizonte.

Os resultados desta pesquisa também permitem retomar a tensão apresentada no primeiro capítulo entre as formulações de Adorno, Freire e Saviani. A análise do discurso de Renato Feder evidencia a profundidade com que a racionalidade gerencial atravessa a linguagem, as concepções de educação e a produção das subjetividades, aproximando-se do diagnóstico adorniano acerca da capacidade da sociedade administrada de colonizar a própria subjetividade. Ao mesmo tempo, ao evidenciar e desnaturalizar esses mecanismos discursivos, a pesquisa reforça a atualidade do desafio colocado por Freire e Saviani: compreender a educação como espaço de produção da consciência crítica e de disputa dos sentidos sociais, ainda que profundamente tensionado pelas determinações da sociedade administrada.

Desse modo, mais do que resolver essa tensão, a pesquisa sugere que ela constitui um desafio permanente: quanto mais profundamente o gerencialismo se apresenta como racionalidade naturalizada, mais necessária se torna uma prática educativa capaz de desvelar seus mecanismos e disputar seus significados.

A consciência linguística crítica, assim, se insere no compromisso ético e político da defesa da formação humana e emancipatória. Se, para Freire, a leitura da palavra é inseparável da leitura do mundo, e para Saviani, a educação consiste na produção da humanidade em cada indivíduo, aprender a olhar criticamente os discursos também é uma tarefa formativa. Afinal, os sentidos da educação não estão dados, mas são historicamente produzidos, permanentemente disputados. Vislumbrar o horizonte emancipatório da formação implica tanto em reconhecer os limites impostos pela sociedade administrada quanto em não abdicar da tarefa de disputar criticamente os sentidos da educação e da própria sociedade que se pretende construir.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1971].

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, n. 191, p. 1-20, 2005 [1959]. Disponível em: https://primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf. Acesso em: 05 mai. 2026.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental: nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, Lucas Henrique Pardini de. Plataformização da educação: práticas de professores na rede estadual de São Paulo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2025, Belo Horizonte. **Anais do 33º Simpósio Nacional de História: os (des)confortos da História e os futuros do ensino de História**. Belo Horizonte: ANPUH, 2025. Disponível em: https://www.snh2025.anpuh.org/resources/anais/11/snh2025/1755889213_ARQUIVO_9edf18fe20ae9e8f2fc245ef0ec63f4a.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2026.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

CHIAPELLO, Ève; FAIRCLOUGH, Norman. From critical discourse analysis to new sociology of capitalism. **Discourse & Society**, v. 13, n. 2, p. 185–208, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0957926502013002406>. Acesso em 09 de maio de 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FEDER, Renato. **Atuais desafios da educação**. Palestra proferida no Templo Israelita Brasileiro Ohel Yaacov, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvLiHNYsDrg&t=2414s>. Acesso em: 08 de agosto de 2025.

FEDER, Renato. **Educação para o futuro**. São Paulo: Editora Gente, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA (GEPUD); REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista** [Nota técnica]. São Paulo: Gepud; REPU, 03 jul. 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_68cc8aa516314a34835b8b71dea20347.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. Tradução de Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 117-154.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 24, n. 1, p. 63-78, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165>. Acesso em: 12 fev. 2026.

JAY, Martin. **The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923–1950**. Boston: Little, Brown and Company, 1973.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

LIMA, Guilherme Abreu. Between codex and platform: the challenges of digitization in history teaching: reflections on CMSP, teacher autonomy, and historical consciousness in the 21st century. **Editora Impacto Científico**, [S. l.], p. 880-894, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/editoraimpacto/article/view/10687>. Acesso em: 05 de maio de 2026.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2026.

MALDONADO, Luís Renato Silva. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo Faz Escola**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-153539/>. Acesso em: 05 de maio de 2026.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 5, n. 11, 2. sem. 2009. ISSN 1807-5193.

ORTEGA, Daiani Vieira; MILITÃO, Silvio César Nunes. O Programa São Paulo Faz Escola: uma análise da reforma curricular paulista a partir dos estudos de política educacional. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 319-336, 2020. Disponível em: <https://revistanupem.emnuvens.com.br/revista/article/view/15397>. Acesso em: 25 de abril de 2026.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da educação no estado do Paraná: caminhos para a padronização do trabalho pedagógico. **Revista Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 43, p. 18-29, 2024.

SANFELICE, José Luis. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

VAN DIJK, Teun A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249–283, 1993

APÊNDICE A – Planilha de Trechos do Livro *Educação para o Futuro*

Página	Contexto	Trecho	Observação	Eixo de análise
25	quando fala da sua formação, contando que foi professor da Hotec, Uniban e Mackenzie	"Foi ali que percebi que minha vocação era, realmente, a base da Educação. Quanto antes se começasse a trabalhar com alunos em um processo de excelência, maior seria a aprendizagem. A transformação que eu buscava estava ali na base. A verdadeira transformação."	O capítulo se inicia com a expressão "O chamado", remetendo à ideia de vocação ou missão. O termo "vocação" aparece associado à atuação na educação básica, construindo uma narrativa pessoal de propósito e transformação.	construção da legitimidade
26	ainda contando sua experiência, conta que foi CEO da multilaser	"Ah, mas por que eu conto isso aqui, se estamos falando sobre Educação? Porque, como veremos ao longo deste livro, eu "importei" muitos instrumentais do mundo corporativo para a gestão das escolas".	É como se a trajetória no setor privado funcionasse como fonte de autoridade para falar sobre educação. Relação explícita entre gestão empresarial e gestão educacional. Possível indício de interdiscursividade entre discurso corporativo e discurso educacional.	educação como gestão
27	leituras que ele fez depois que foi chamado pra "salvar" o Bialik (colégio judeu em crise)	"Entre as leituras que me ajudaram a consolidar minhas percepções sobre Educação estavam três que tinham como foco os processores e, por conseguinte, a qualidade de suas práticas em sala de aula. São eles: Aula nota 10, de Doug Lemov, que conduziu um importante estudo sobre a prática didática de docentes de excelência em todo o mundo; Confessions of a bad teacher, de John Owens, que traz um olhar contundente sobre o sistema de Educação e Building a better teacher, de Elizabeth Green, que derruba por terra o mito de "professor nato" e garante que a habilidade de ensinar pode ser desenvolvida. Paralelamente, consumi muito conteúdo da Psicologia, principal, entre livros que se centravam em mudanças de comportamento e de paradigma [...] Esses dois eixos - boa aula e mudança de mentalidade - viriam a ser determinantes, posteriormente, na minha atuação como gestor educacional."	Intertextualidade manifesta por meio da citação de autores voltados à eficácia docente e ao desenvolvimento de competências. Aproximação entre discursos pedagógicos, psicológicos e gerenciais na construção da atuação do gestor educacional.	construção da legitimidade
29	Falando de "viagens técnicas" que fez à países como Finlândia, EUA, Canadá, Israel	"O que constatei nos países que são reconhecidos como as maiores referências em Educação é que seus modelos partem de requisitos bastante simples: boas aulas, dadas com carinho, professores motivados e empoderados e currículos afinados às respectivas realidades. [...] Não havia grandes segredos, era o "arroz com feijão" só que bem feitos em todas as etapas do processo."	Experiência internacional utilizada como fonte de legitimidade. Ênfase em "boas aulas", motivação docente e adequação curricular como elementos universais da qualidade educacional. Uso da metáfora "arroz com feijão" para representar soluções simples e eficazes.	construção da legitimidade
30	contando sobre sua experiência em Universidades internacionais	"Embora estivesse me aprofundando em conceitos teóricos e mantendo contato com experiências emíricas bem-sucedidas em âmbito global, eu ponderava que só isso não bastava. Era preciso, em outra frente, também ter os olhos no futuro. E aqui entra uma característica que desenvolvi no mundo corporativo. Sempre fui atento às novas tecnologias, convicto de que elas não são uma solução em si, mas que não podem ser desprezadas como ponto de apoio decisivo em diversos matizes, da gestão ao consumidor."	Tecnologia como apoio estratégico à educação; articulação entre experiência empresarial e inovação educacional.	construção da legitimidade
32	Contando sobre sua experiência no treinamento de quatro dias com o Navy Seal Team, "a mítica tropa de elite da marinha dos EAU e um dos grupos militares mais respeitados do mundo"	"Ok, Renato. Mas por que você está contando isso em um livro sobre Educação? Resolvi relatar essa experiência porque a 'Semana do inferno' me revelou dois ensinamentos poderosíssimos. Em primeiro lugar, aprendi que nosso corpo e nossa mente são muito mais capazes do que podemos supor. Se eu soubesse tudo a que seria submetido no treinamento com a Navy Seals, jamais acreditaria que seria capaz de superar todos os desafios. Em síntese, nós nos subestimamos, talvez por estarmos em uma zona de conforto. O ponto é que cada ser humano pode ir muito além do que imagina. Em segundo lugar, o programa evidenciou a importância do trabalho em equipe. [...] Resiliência e trabalho em conjunto são dois dos pilares básicos em qualquer trabalho de gestão, inclusive quando o assunto é educação."	Articulação entre discurso militar, desenvolvimento pessoal e gestão educacional. A experiência na Navy Seals é mobilizada para legitimar valores aplicados à educação.	construção da legitimidade

37	Contando sobre a sua experiência na SEE de SP como assessor técnico de gabinete do secretário	"Ainda nos primeiros meses, idealizei e executei um projeto de Business Intelligence (BI) - conceito bastante utilizado no mundo corporativo que consiste na coleta, processamento e análise de informações que dão suporte à gestão e à tomada de decisões. Neste caso, o BI que pus em prática compilava dados de frequência escolar e das provas gerais aplicadas trimestralmente na rede pública. Com isso, ranqueei as 91 diretorias de ensino, elencando indicadores que mostravam caminhos a serem trilhados do ponto de vista pedagógico e gerencial. Fiquei intrigado com alguns caminhos que o mapeamento indicava. Uma questão, em especial, me inquietava: se todas as escolas tinham praticamente os mesmos recursos, por que umas eram tão melhores que outras?"	Aproximação explícita entre gestão empresarial e gestão educacional por meio do uso de Business Intelligence, indicadores e ranqueamento de desempenho. Competitividade.	educação como gestão
38	contando sobre uma escola de Taquaritinga - que se destacou no Ideb e no Pisa e ele foi visitar.	"O que vi foi uma equação simples, mas que surtiu efeito: os professores estavam motivados e afinados com as práticas pedagógicas propostas pelo Estado, grande foco nos alunos e as provas eram levadas a sério quando o objetivo era aferir o que a turma realmente aprendeu. [...] Eles faziam o sistema funcionar. [...] Aquela escola funcionava. Aquelas crianças sabiam Matemática, dominavam Português, eram boas em Ciências e se dedicavam às Artes."	associação entre motivação docente, alinhamento pedagógico e resultados educacionais. Qual concepção de "escola que funciona"?	educação como gestão
51	Início dos 14 pilares	"Ao longo dos quatro anos da minha gestão na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, implantei uma série de projetos e políticas públicas formuladas a partir de um plano que estruturei em conjunto com minha equipe e com o governador Ratinho Júnior. A nossa Política - com pê maiúsculo - se assentou em 14 pilares, que desenvolvemos de maneira coordenada durante a gestão. Nas páginas que se seguem, eu detalho cada um deles, da concepção à implantação. De modo sincero, relato não só os acertos, mas também conto as falhas que cometi ao longo dos processos - Educação também é aprender com os erros. Também conto o que aprendemos no período desafiador da pandemia de covid-19. Com isso, espero que este livro sirva como um manual a quem vive da Educação ou para a Educação. Os temas abordados em cada capítulo são universais - ou seja, são políticas que podem, em maior ou menor grau, se adequar a qualquer realidade brasileira."	Universalização de políticas educacionais e valorização da racionalidade técnico-gerencial como solução para os desafios da educação	educação como gestão
54	Analisando "o problema" da educação	"Quando se tem a infraestrutura mínima necessária, a maior inimiga da Educação é, essencialmente, a aula chata. [...] O ponto essencial da Educação é: a aula precisa ser boa."	Redução da qualidade educacional à eficácia da aula, com foco na experiência imediata do aluno e apagamento de dimensões estruturais do processo educativo	educação como gestão
55	Analisando "o problema" da educação	"Se essas aulas forem bem dadas, se forem atrativas aos alunos, com uma boa interação com os professores, pronto: sucesso! [...] Algumas aulas são terríveis, com professores desmotivados, sem comando sobre a turma, e isso também afeta a qualidade do aprendizado. Como, então, se combate a aula chata? Por meio do apoio e da motivação ao professor."	Atribui a qualidade do ensino à performance do professor em sala de aula, ao mesmo tempo em que desloca o problema da 'aula chata' para dimensões individuais (motivação e controle docente), propondo soluções centradas em apoio e gestão do trabalho docente."	educação como gestão
56 e 57	Analisando "o problema" da educação	"Ok. Mas como saberemos se as aulas estão boas ou ruins? [...] Dificilmente o professor vai admitir que sua aula foi ruim ou que não foi tão boa quanto ele gostaria que fosse. Como, então, ter certeza se a pirâmide invertida está funcionando e, em consequência disso, estamos entregando boas aulas a nossos alunos? A proposta está em um importante indicador da Educação: a frequência escolar. Considero que é uma relação direta: escola boa tem alto índice de alunos em sala de aula. Por outro lado, se a aula é chata, monótona, se a escola é mal gerenciada, a frequência baixa imediatamente."	Define a frequência escolar como principal indicador de qualidade da educação, estabelecendo relação causal simplificada entre presença dos alunos e eficácia da aula.	educação como gestão
57	Analisando "o problema" da educação	"Se uma escola está com frequência acima de 95%, temos que elogiar e garantir que mantenha esse índice. Já frequências abaixo de 90% indicam um alerta: são escolas doentes, onde a Secretaria precisa intervir. Percebe a importância desse indicador?"	Metáfora patologizante, justificativa de intervenção a partir do diagnóstico.	educação como gestão

60	Analisando "o problema" da educação	"Era comum eu ligar para o diretor e estimulá-lo: 'Ontem, sua frequência foi de 88%. Analisamos as escolas na sua região e elas estão com um índice melhor: sua meta agora é de 90%. As turmas que estão atrapalhando a sua média, que estão com frequência abaixo, são as salas 6D e 8B'. O Business Intelligence dá todo esse nível de detalhamento. É uma ferramenta incrível."	Uso de dados e metas comparativas para pressionar diretamente o diretor, produzindo responsabilização e pressão por resultados de frequência escolar	educação como gestão e construção da legitimidade
64	Justificando a Prova Paraná	"Afinal, era preciso aferir com agilidade e precisão o que os alunos estavam, efetivamente, aprendendo e em quais temas precisavam melhorar."	Cultura da avaliação	educação como gestão
68	Justificando a Prova Paraná	"Desde cedo, os alunos começam a ver a avaliação como uma aliada no processo de aprendizagem."	Cultura da avaliação	educação como gestão
70	Justificando a Prova Paraná	"Já estava criando em nossos alunos a cultura de avaliação constante como um ponto positivo no aprendizado ao mesmo tempo em que dava a professores e gestores subsídios para otimizar recursos e corrigir deficiências. Até hoje o gabinete tem um local de destaque para o troféu comemorativo do primeiro lugar no Ideb."	Naturaliza a avaliação constante como cultura educacional, vinculando-a à eficiência da gestão e à produção de rankings e premiações de desempenho (IDEB)	educação como gestão
71	Respondendo a como os Núcleos Regionais de Ensino podem ajudar as escolas a cumprirem seu papel	"Precisaríamos criar um canal entre os Núcleos e as escolas que se concretizasse como um fluxo de estímulo ininterrupto, alinhando políticas, auxiliando no planejamento e cobrando resultados. Vislumbrei um agente que atuaria, na prática, como um tutor das escolas"	O "coach" do direto - transformando o compromisso da gestão	educação como gestão
74	Falando sobre os tutores	"Toda semana, cada tutor visita cada uma das sete escolas que estão sob seu acompanhamento pedagógico. Ele se reúne com o diretor e a equipe pedagógica, participa do planejamento pedagógico de curto prazo, dá feedbacks e, principalmente, apoia o time da escola no que for preciso. Verifica, por exemplo, como está a frequência dos alunos, como a escola tem se saído na prova Paraná, como está a hora-atividade dos professores... e por aí vai. De olho nos dados do BI, o tutor pode ajudar a equipe escolar a corrigir rumos - por exemplo, auxiliar na elaboração de um plano para melhorar a frequência ou o desempenho dos alunos após uma avaliação desfavorável - até questões mais práticas, como acompanhar uma aula com o diretor. Também a cada semana, os Núcleos fazem reuniões com seus tutores, avaliando resultados, definindo estratégias e metas."	Estabelece tutoria semanal baseada em dados do BI, combinando acompanhamento - ou vigilância - presencial, monitoramento de indicadores e intervenções contínuas no cotidiano escolar; Léxico gerencial marcante: resultados, estratégias, metas, prazo, feedback...	educação como gestão
82	Falando sobre os Chefes de núcleo	"[...] Assim, não é preciso nem dizer que os chefes de cada um dos Núcleos têm que, necessariamente, ter um perfil técnico e estar extremamente afinado à filosofia de trabalho da Secretaria. [...] Precisávamos de chefes de Núcleo com perfil técnico e o mais importante: politicamente independente. [...] Com o aval do governador e da Casa Civil, lançamos um processo seletivo transparente, com apoio da Fundação Lemann e do EloGroup, voltado a escolher profissionais com o perfil que precisávamos. Nós buscávamos, preferencialmente, candidatos que tivessem sido diretores escolares, que obtiveram avanços no Ideb em seus colégios e que tivessem conseguido transformar sua comunidade por meio da educação. Mais ainda: nós queríamos líderes com coragem, que estivessem dispostos a apoiar as escolas com determinação, ainda que tivessem que, eventualmente, se desgastar ao insistir em mudanças que garantiriam a melhoria das escolas."	Propõe seleção tecnocrática de chefes de Núcleo baseada em desempenho, alinhamento institucional e critérios de eficiência, com apoio de organizações privadas	educação como gestão
83	Falando sobre os Chefes de núcleo	"[...] Ao longo das bancas, o que o então superintendente de Educação da Secretaria, Raph Gomes, e eu queríamos era constatar se aquele candidato entendia de Educação de uma forma ampla: se ele combatia aula chata; se, como diretor, costumava assistir as aulas de seus professores; se ele tinha energia e entusiasmo para transformar e motivar sua equipe. Em síntese, buscávamos dois elementos primordiais: coragem e liderança. [...] Os escolhidos que não performavam como esperávamos, que não ostentavam o espírito que queríamos, eram trocados. E fomos trocando até acertar."	Define perfil de gestores baseado em atributos subjetivos de liderança e intervenção direta na prática docente, associando qualidade educacional à performance individual."	educação como gestão

91	Professor formador	"Em outubro de 2022, por exemplo, a secretaria promoveu um encontro presencial com todos os formadores e cerca de cem cursistas. Os retornos que ouvi, foram, literalmente, de levar às lágrimas. Ao longo dos dois dias do encontro, chorei pelo menos dez vezes ouvindo os relatos de formadores e cursistas. O caso que me emocionou em especial veio de um professor de Educação Financeira do município de Cascavel. Estimulado pela professora formadora, ele desenvolveu um programa na escola em parceria com a cooperativa de crédito Sicredi. Funcionava assim: os alunos desenvolveram projetos de Educação Financeira; as vinte melhores iniciativas foram apresentadas ao Sicredi, que escolheria oito. Os vencedores ganharam uma bolsa de mil reais para investirem na própria educação. A proposta mobilizou a escola inteira. Mais de oitenta projetos foram apresentados, levando os alunos a "pensar fora da caixa" com base no que aprendiam. E o início de tudo foi o estímulo do professor formador."	Experiência de formação docente apresentada pela narrativa de sucesso. Valorização do "protagonismo estudantil", da inovação e da parceria entre escola e cooperativa de crédito, aproximando práticas educacionais e instituições do setor financeiro.	educação como gestão
95	"parênteses" no livro para falar sobre a pandemia	"Precisávamos, é claro, resguardar a saúde de nossos alunos e, em contrapartida, pensarmos em soluções que minimizassem ou excluíssem perdas de aprendizagem. Tínhamos que atravessar aquele período sem perdas significativas para os alunos. O único caminho possível era a tecnologia."	Tecnologia é a solução.	tecnologia e semiinformação
98	"parênteses" no livro para falar sobre a pandemia	"Em um cenário de avanço da pandemia e todas as implicações que o novo coronavírus trouxe, docentes, estudantes e familiares foram verdadeiros heróis: juntos, eles driblaram barreiras físicas, econômicas, sociais e até psicológicas para manter o curso da aprendizagem. Foi um trabalho exemplar."		tecnologia e semiinformação
98	"parênteses" no livro para falar sobre a pandemia	"Como nosso sistema funcionou perfeitamente, o meu status mudou de uma hora para outra. Até então, o Renato Feder era visto como um profissional com um perfil agressivo corporativamente, que provinha da iniciativa privada e que não ostentava no currículo nenhum grande feito pelo serviço educacional público. Eu não passava de uma aposta. Mas quando a sociedade viu que conseguimos manter o ensino a estudantes de uma rede de 2,1 mil escolas, nosso trabalho foi reconhecido."	Construção da credibilidade a partir dos resultados (sem dados). O êxito da política educacional é representado em termos de funcionamento eficiente do sistema - perfeitamente?	construção da legitimidade
103	O diretor como técnico do professor	"Gosto de usar uma analogia entre a Educação e os esportes. Em síntese, digo que o diretor escolar tem que ser para o professor o que um técnico é para um desportista. Em qualquer modalidade, o técnico precisa acompanhar de perto, dia a dia, o desempenho de seu atleta, dos treinamentos à competição. Só assim, o treinador terá condições de apoiá-lo, de identificar pontos fortes e fracos, de pensar estrategicamente em formas de otimizar a performance e seus fundamentos. Na escola não é diferente."	Metáfora esportiva utilizada para legitimar práticas de acompanhamento e otimização do desempenho docente.	educação como gestão
104	O diretor como técnico do professor	"[...] para que esse acompanhamento seja efetivo, o diretor precisa ter o hábito de assistir aulas dos professores de sua escola. O problema é que esse é um dos grandes tabus - não só no Paraná, mas em todo sistema de ensino brasileiro. Sob argumentos de que os professores têm autonomia e liberdade de cátedra, os diretores simplesmente não assistem as aulas de seus professores, e todos agem como se as salas de aula fossem santuários invioláveis. Mesmo antes de assumir a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, eu estava convicto de que era preciso romper esse paradigma. O diretor precisaria passar a acompanhar as aulas de seus professores de maneira sistemática e frequente. Note como a presença do diretor em sala está diretamente relacionada, por exemplo, ao compate à aula chata e a nossa pirâmide invertida."	Acompanhamento ou fiscalização? A autonomia docente é apresentada como obstáculo, e a observação das aulas é tida como estratégia para melhoria da qualidade. Metáfora das salas de aula como santuários invioláveis enfraquecendo a legitimidade da autonomia docente.	educação com gestão

105	Falando sobre a resistência dos diretores diante da diretriz que determinava que os diretores deveriam assistir as aulas	"Muitas vezes, fosse em visitas a escolas, fosse ao receber profissionais de Educação em meu gabinete, ouvi de diretores argumentos do tipo: 'onde está escrito que, entre minhas atribuições, está assistir aulas dos professores da minha escola?'. Nessas conversas, percebi que precisaria de arrojo e coragem para convencer os diretores mais resistentes a adotar nossa diretriz que, convém destacar, visava melhorar a qualidade das aulas. Na secretaria, vimos que seria preciso criar um mecanismo que estabelecesse a observação de aula como uma obrigação do cargo de diretor [...] chegamos à conclusão de que a medida mais eficaz seria alterar a Lei 18.590 de 2015, que definia os critérios para designação de diretores e auxiliares. Com interlocução junto aos deputados estaduais, conseguimos alterar a lei, criando uma alínea que prevê o afastamento de diretores em caso de "insuficiência de desempenho na gestão administrativa-financeira, pedagógica"."	Resistências à política de observação de aulas são representadas como obstáculos à melhoria da qualidade. A mudança legislativa como instrumento para garantir o cumprimento das diretrizes de gestão.	educação como gestão
106	Falando sobre a resistência dos diretores diante da diretriz que determinava que os diretores deveriam assistir as aulas	"Com as regras bem definidas, começamos a romper esse tabu. Os diretores passaram a ir às salas de aula de maneira contínua e organizada. No início, alguns só acatavam a diretriz em razão da obrigatoriedade. Mas muitos logo notaram os avanços pedagógicos proporcionados por essa aproximação com a sala. Outros, que não se adaptaram e se recusavam a seguir o novo processo, infelizmente precisamos substituir: chegamos ao fim de 2022 destituindo cerca de duzentos responsáveis por escolas. [...] Ao fim de 2022, posso afirmar que reduzimos drasticamente a resistência dos diretores à iniciativa. Temos inúmeros casos de profissionais que, ao incluir a ação em sua rotina, registraram a melhoria de índices de sua escola. São diretores que hoje tem gosto em assistir aulas de seus professores e apoiá-los para a administração de aulas melhores. Como nos esportes, é o olho do técnico fazendo a diferença."	A resistência dos diretores é representada como obstáculo, não questão política. Qualidade da educação SEMPRE associada aos indicadores. Metáfora retomada. Expressões avaliativas e quantificadores vagos, ele diz "muitos" "inúmeros" "drasticamente", mas não traz nada concreto.	educação como gestão
109	Material didático	"Durante a gravação das milhares de aulas que levamos ao ar ao longo da pandemia, percebemos a importância de um elemento que estava diretamente ligado ao sucesso dos vídeos: os slides que os professores usavam para explicar o conteúdo ao longo das videoaulas. As apresentações multimídia eram claras, diretas, atrativas, com fotos, ilustrações e vídeos que dialogavam com o universo visual dos alunos. Tudo bem resumido, focado naquilo que realmente interessava. O material básico de apoio estruturava a aula, facilitando a vida do professor e, de quebra, abria a possibilidade de uniformizarmos as aulas das escolas estaduais. Sem exageros, era como se estivéssemos escavando e, de repente, encontrássemos um diamante. Não hesitei. Reuni a minha equipe e anunciei: 'Vamos preparar o material didático de toda a rede, aula a aula, semana a semana.'"	Uniformização como positivo, a experiência das videoaulas pra legitimar a produção dos materiais. "Facilitando a vida do professor". Foco na objetividade dos conteúdos, mas o que é que realmente interessa?	educação como gestão
111	Material didático	"Em síntese, nós transformamos a Secretaria em uma editora de material didático. Não de livros sisudos e obsoletos, mas de conteúdo atrativo, alinhado à realidade do aluno e com uma infinidade de recursos digitais."	Oposição de materiais tradicionais (ultrapassados) x materiais digitais (moderno)	tecnologia e semiinformação e educação como gestão
112	Material didático	"[...] E a dinâmica da aula é essa: a cada dois ou três slides, há a proposta de uma miniatividade, como testes, quizzes ou estímulo a debates curtos com os colegas. É uma aula bem mais dinâmica, que mantém os estudantes 100% concentrados no conteúdo. Eles são protagonistas do processo inteiro, não apenas na atividade no fim da explicação monótona"	Argumento do "protagonismo estudantil" para legitimar um modelo estruturado, pré planejado, com aulas padronizadas. Linguagem que traz a solução como totalmente eficaz.	tecnologia e semiinformação

113	Material didático	"A utilização do material não é obrigatória, mas é quase unânime. 'Como você sabe que os professores estão levando os slides à sala de aula?' Nós criamos um BI que compila os dados de utilização do Educatron. Fechamos o último ano letivo com uma média de 95% dos docentes usando o nosso material didático. Não é para menos, além das vantagens didáticas, o pacote produzido pela Secretaria poupa o tempo do professor. Ele não precisa mais investir tanto tempo extraclasse na preparação das aulas, precisando apenas adequar o conteúdo às demandas da sua sala."	A autonomia é afirmada, mas o material é central. É uma política facultativa, mas tem um sistema que mede seu uso. Legitimação pelo discurso de "otimização" do trabalho docente. Metáfora retomada.	educação como gestão e tecnologia e semiformação
114	Material didático	"O professor continua com sua autonomia, com sua liberdade de cátedra, mas tem no nosso material a estrutura central de sua aula, que o apoia em suas atividades em sala do começo ao fim. Nosso diamante encontrado quase por acaso está lapidado e brilhando. Se antes os slides eram apenas um material de apoio, agora essas apresentações passaram a ser a espinha dorsal da aula ."		tecnologia e semiformação
119	Sobre o BI	"Como eu vinha do setor empresarial, muitos torciam o nariz para minha indicação ao posto de secretário. A minha decisão de adotar um sistema de BI poderia alimentar ainda mais essa desconfiança infundada. Pelos cantos, alguns falavam que queríamos implantar uma lógica corporativa no serviço público - como isso fosse algo pejorativo, uma crítica. Em todo caso, nós não poderíamos nos dar ao luxo de errar com nosso BI. Como se diz no judô, teria que ser um ippon."	A crítica da gestão empresarial x gestão pública é tida como infundada sem ser discutida. O significado de "lógica corporativa" em disputa. A "eficácia" do BI como resposta para a crítica na metáfora do judô.	construção da legitimidade e educação como gestão
120	Sobre o BI	"[...] Assim, definimos três índices básicos: frequência escolar, lições realizadas e número de acessos às nossas plataformas educacionais. Com isso, seria possível acompanhar se os alunos estão comparecendo às aulas, se estão fazendo as lições e se estão utilizando os nossos sistemas pedagógicos. Em síntese, se uma escola estivesse bem nesses três indicadores, era muito provável que seus alunos estivessem com um bom nível de aprendizagem. [...] Com o BI, o suor do aluno pinga na tela do meu computador."	A aprendizagem como dado mensurável, por esses indicadores específicos. Não há discussão da relação desses fatores com a aprendizagem, apenas a afirmação. Metáfora do suor.	educação como gestão
120	Sobre o BI	"[...] Para um bom gestor, isso é uma ajuda sem precedentes. Uma revolução. Eu costumo usar uma figura de comparação: imagine que você utilizasse uma carroça de tração animal - aquela, puxada por um cavalo ou um boi - para se locomover. De repente, em um salto tecnológico agudo, surge o avião, que passa a ser seu meio de transporte. Na gestão da Educação, o BI equivaleria, nesse cenário, à invenção do avião."	Hipérboles. Metáfora, tudo para construir uma ideia de progresso, modernização, eficiência.	tecnologia e semiformação
121	Sobre o BI	"[...] Como extrair o melhor do BI e utilizar o que ele nos aponta para melhorarmos a Educação? Parece óbvio: para que os índices melhorem, é preciso cobrança. [...] Com os dados do BI em mãos, minha dúvida era quem deveria fazer a cobrança por melhorias: a própria Secretaria deveria cobrar o diretor da escola; deveríamos colocar alguém em cada NRR para cumprir esse papel ou deveríamos nos valer dos tutores? Renato, não coloque essa atribuição sobre o tutor e o diretor. Crie um novo posto para fazer esse acompanhamento" sugeriu Silvana [Chefe do RE de Foz do Iguaçu]. [...] A esse novo posto demos o nome de embaixadores - já que eles representariam as disciplinas. Eles tem atribuição de atuar diretamente com os docentes, estimulando-os e cobrando-os quando necessário."	Relação "óbvia" e não justificada entre os dados, a cobrança, a melhoria dos índices e a melhoria da educação. A escolha de "embaixadores" evidencia a criação da imagem positiva. Fiscalização docente.	educação como gestão
123	Sobre o BI	"Assim como no mundo corporativo, na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte continuei apegado às métricas do BI e ao raio X que essa ferramenta proporciona."	Gerencialismo explícito.	educação como gestão

126	Sobre o Redação Paraná, ele começa citando o dado do Pisa de 2018, que 50% dos estudantes não têm um nível de proficiência básico de leitura, e começa a pensar soluções	"Quais seriam as soluções? Alguns elementos estavam postos: tinha para mim, por exemplo, que o modelo calcado em redações manuscritas estava ultrapassado e era contraproducente. Ora, o aluno perde um tempão escrevendo à mão. Posteriormente, o professor vai ter um calhamaço para corrigir e ficar de olho não só na argumentação e raciocínio desenvolvidos pelo aluno no texto, mas também ortografia e concordância. Mais uma vez, a tecnologia aparecia como uma aliada em potencial."	Construção do problema para justificar o uso da tecnologia. Os termos "ultrapassado" e "contraproducente" representam a noção de progresso e de qualidade, ou seja, a modernização e a produtividade como qualidades absolutas.	tecnologia e semiformação
126	Conta sobre a negociação com uma empresa de tecnologia que tinha uma plataforma de redação, e conta que a secretaria trabalhou na própria plataforma	"[...] Expliquei como uma plataforma de redação poderia ser decisiva para ajudarmos nossos alunos a desenvolverem competências em produção de texto de modo mais ágil, moderno e atrativo."	A tecnologia é tida como a solução, com valores "ágil" "moderno" "atrativo" numa lógica de performance, produtividade.	tecnologia e semiformação
127	O funcionamento da Redação Paraná	"Cada aluno tem um perfil na Redação Paraná, com login e senha próprios. Ele redige seu texto diretamente na plataforma, que pode ser acessada de qualquer dispositivo com internet. Conforme ele vai escrevendo, um programa de inteligência artificial vai corrigindo em tempo real pontos relacionados à ortografia, semântica, pontuação, redundância e sintaxe, a partir de mais de 2,5 mil regras de português que ele reconhece. A ferramenta não só sinaliza os erros na tela como apresenta uma explicação, esmiuçando o que está em desacordo com as normas e apontando o que diz a regra. E mais: o nosso software tem recursos que impedem o plágio e que alunos 'recortem e coletem' textos de outras fontes. Ele precisa digitar mesmo! Com isso, quando o professor acessar a redação para corrigi-la, já vai estar com 40% do trabalho feito. Ele não vai precisar perder tempo observando questões gramaticais ou tentando decifrar garranchos. O docente precisa se dedicar única e exclusivamente a avaliar os aspectos subjetivos da composição, como o desenvolvimento do tema, a criatividade e a argumentação do estudante."	A tecnologia é sempre tida como solução mágica, que aumenta a eficiência e reorganiza o trabalho do professor. "40% do trabalho feito", evidencia claramente a IA tomando uma atividade pedagógica, e a atividade pedagógica representada como algo passível de mensuração.	tecnologia e semiformação e educação como gestão
130	A aceitação	"[...] E os estudantes adoraram: apontaram que é muito mais rápido escrever no computador e com todo o suporte da inteligência artificial. [...] Entre os professores, tivemos muitos entusiastas de primeira hora. [...] Por outro lado, tivemos alguma resistência à ferramenta. Fizemos várias reuniões de alinhamento e, com o passar do tempo, de maneira orgânica, nossos docentes foram percebendo que a plataforma trazia vantagens ao processo de redação e correção - tanto para alunos quanto para professores. A resistência foi baixando de modo inversamente proporcional ao engajamento, que acompanhávamos pelo Business Intelligence que implantamos."	A resistência é sempre um obstáculo, não um movimento político, não há debate e sim "alinhamento", além de ser apresentada como um fenômeno abstrato.	tecnologia e semiformação, educação como gestão e construção da legitimidade
131	Conclusão sobre a Redação Paraná	"Independente dos concursos ou das premiações, o que nos anima é verificar que os nossos alunos estão escrevendo mais e melhor, estão treinando e desenvolvendo suas capacidades argumentativas e suas técnicas de redação. Não importa qual área nossos estudantes vão se dedicar ou que profissão vão seguir, qualquer que seja o caminho, estamos contribuindo para formar cidadãos mais críticos, esclarecidos e capazes."	Ele afirma formar cidadãos críticos, esclarecidos e capazes a partir da discussão sobre redação. Mobiliza esse vocabulário da formação cidadã para justificar a plataforma e os indicadores.	educação como gestão e tecnologia e semiformação
133	Sobre os aplicativos de inglês e matemática	"Como você já deve ter percebido, eu tenho obsessão por racionalizar procedimentos com vista a melhorar o desempenho dos alunos dentro e fora da sala de aula - e, de quebra, fazer um melhor uso do dinheiro público."	A lógica da racionalidade instrumental (Adorno), pensando a educação como algo a ser melhorado por meio da racionalização dos procedimentos, monitoramento e busca por desempenho.	educação como gestão e construção da legitimidade
134	Sobre o aprendizado de inglês	"[...] E a maioria esmagadora saía da escola sem falar inglês. Olha que loucura! A sociedade está pagando por 700 aulas para um estudante se formar sem ter cumprido seu objetivo: dominar o idioma que estudou ao longo de sete anos. Eu não me conformava. Recorrentemente, dizia para a minha equipe: 'Nós temos que mudar essa lógica, de alguma maneira'. Mais uma vez, a tecnologia me soava como um ponto de apoio que poderia otimizar o aprendizado."	A lógica de investimento e resultado, sem pensar o aprendizado em si. A "não fluência" dos estudantes é apresentada como evidência de ineficiência do sistema, enquanto a tecnologia surge como instrumento capaz de otimizar a aprendizagem e corrigir esse problema.	educação como gestão, tecnologia e semiformação e construção da legitimidade

137	Depois de diagnosticar o problema e propor a solução, ele conta sobre o processo licitatório para contratação do software, os processos que envolveram a adesão dos professores etc.	"A plataforma foi um sucesso. Chegamos ao final de 2022 com mais de 14 milhões de lições feitas em toda a rede por meio do aplicativo. Em novembro, por exemplo, 92% dos estudantes tinham acesso ao aplicativo, seja no laboratório de informática da escola, na sala de aula ou mesmo em casa. Tivemos alunos brilhantes, que simplesmente zeraram as plataformas. Sim, tivemos casos de estudantes que fizeram todos os exercícios disponíveis no aplicativo e aprenderam, efetivamente, a falar inglês."	A relação direta entre o engajamento na plataforma e o aprendizado dos alunos. O sucesso da plataforma se justifica pelo acesso, pelas lições, pelos estudantes que completaram, e não por uma discussão pedagógica.	construção da legitimidade
138	Sobre matemática	"Paralelamente, apostamos em uma política muito semelhante para o ensino de Matemática. Nosso plano era potencializar o aprendizado com tarefas e exercícios gamificados - com a dinâmica de jogos digitais - que ajudassem a consolidar o conteúdo que foi trabalhado em sala de aula ao longo da semana, de uma forma muito mais dinâmica e atrativa."	A tecnologia como meio para gerar engajamento, que tem relação direta com a aprendizagem.	tecnologia e semiformação
139	Sobre matemática	"As atividades lúdicas e digitais tiraram o ar assustador que os números e equações poderiam ter para alguns estudantes. Atraídos por essa roupagem mais moderna, os alunos estão avançando tanto em número de lições feitas como no desempenho na Prova Paraná. Ou seja, eles estão aprendendo mais. Como eu já disse, nem sempre a tecnologia é a solução. Mas nossa experiência com o Inglês e com a Matemática comprovam que plataformas digitais podem ser um ponto de apoio importantíssimo para a jornada de aprendizagem."	Relação direta de engajamento na plataforma e desempenho em prova com a aprendizagem. Estratégia discursiva de moderação, "nem sempre", mas a experiência como reafirmação da eficácia da tecnologia e semiformação.	tecnologia e semiformação, educação como gestão
141	Contando sobre uma reunião com o secretário-chefe da Casa Civil, diz que este o perguntou sobre seu principal objetivo (ser o 1º colocado no Ideb), e sugeriu que fizesse também algo inovador, que revolucionasse a Educação.	"[...] Uma semana depois, convido o secretário para almoçar em um restaurante nos arredores do Palácio Iguaçu, sede do governo do Paraná. Mal nos sentamos à mesa, anunciei: 'Guto, eu encontro. Nós vamos ensinar programação aos nossos alunos!'."	Ele traz o pensamento "talvez eu não devesse me ater a um índice", e sugere que a inovação seria essa "revolução".	construção da legitimidade
142	Sobre a Alura	"Nos dias anteriores, eu tinha conhecido a Alura, uma plataforma especializada em linguagens de programação, com centenas de cursos em diversas formatações disponíveis. De cada, fiquei fascinado pela proposta da empresa. E tinha mais: dados da seção paranaense da Associação das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação (Assespro-Paraná) apontavam que só em Curitiba havia um déficit de 3 mil profissionais na área de programação. Nós poderíamos contribuir com nossos estudantes e diminuir esse índice encaminhando-os para uma carreira bastante promissora."	O ensino de programação como resposta para uma demanda do mercado de trabalho (capital humano).	construção do sujeito desejável, tecnologia e semiformação
145	Sobre a Alura	"Nossa intenção era colocar nossos alunos, de fato, no século XXI, acompanhando as inovações tecnológicas e as carreiras afinadas ao mundo digital. [...] Um dos nossos desafios é que não tínhamos professores com formação específica para lecionar Programação. Tivemos que formá-los, usando a própria plataforma. [...] Todos estavam muito entusiasmados. Não era para menos. O que estávamos fazendo era revolucionário."	De novo a construção da oposição entre o ultrapassado e o moderno. Se não temos professores, formamos professores, sem nenhum questionamento.	construção do sujeito desejável, tecnologia e semiformação
146	Sobre a Alura	"Em outra ponta diretamente relacionada a esse trabalho, temos recebido relatos de alunos que conquistaram vagas de estágio em programas de menor aprendiz graças ao conhecimento adquirido no EduTech. É isso que queremos: encaminhar nossos jovens para o mercado de trabalho. [...] O nosso sonho é que o Paraná possa se tornar um celeiro de programadores, suprimindo o déficit desses profissionais não só no nosso estado, mas em todo o Brasil. Para nós, programação já não é o futuro. É o presente."	O sucesso da política de ensino de programação é associado à inserção dos estudantes no mercado de trabalho. A educação é apresentada como instrumento de formação de mão de obra para o setor tecnológico, articulando a escola às demandas econômicas e à empregabilidade dos jovens.	construção do sujeito desejável

150	O novo Ensino Médio	"Antes de definirmos o nosso modelo, fomos observar o que os outros estados estavam preparando. Não gostamos de nada do que vimos. Os novos currículos em elaboração estavam carregados de disciplinas voltadas para pautas atuais, que dominavam a agenda midiática. E claro que muitos desses temas são relevantes e indispensáveis para a sociedade, mas a ênfase proposta era muito ideologizada. Além disso, esses pontos já estão contemplados nas disciplinas regulares. Não havia necessidade de criarmos espaços de discussão adicionais para essas questões. Aprofundando essa reflexão, eu ponderava: puxa vida! Após deixar o ensino médio, o aluno vai viver mais oito décadas, em média. Será que esses conteúdos mais ideológicos vão ser determinantes na vida dele? Será que são essas discussões que ele vai levar para a vida? Em conjunto com a minha equipe, decidi que não. Concordamos, é claro, que esses temas são relevantes para a formação do estudante, mas como eles já estão contemplados na grade tradicional, poderíamos aproveitar esse esforço para criar novos eixos que já comessem a preparar o aluno para a vida profissional. Queríamos algo que fosse realmente fazer a diferença na vida dos jovens. Isso seria uma base fundamental no nosso modelo."	A oposição entre as "pautas atuais", consideradas "ideologizadas", e a formação para a vida profissional. Ao mesmo tempo que diz reconhecer a legitimidade dos conteúdos, os coloca como secundários, pois o que vai "fazer a diferença" é a formação profissional. Uso de "ideologia" como pejorativo, como se o próprio discurso fosse neutro. Relação com a semiformação.	educação como gestão e construção do sujeito desejável
152	No novo ensino médio, a secretaria opta por oferecer apenas três itinerários para escolha dos estudantes	"[...] Firmamos convicção unânime de que era melhor estruturar poucas alternativas de maneira sólida, com componentes curriculares sólidos e que contemplassem saberes que os alunos carregariam para a vida. E assim foi. Um dos itinerários que disponibilizamos foi na área do conhecimento Matemática e Suas Tecnologias. O primeiro componente curricular que pensamos era algo que, certamente, todos os estudantes vão utilizar na sua vida profissional: o empreendedorismo. Não é difícil entender a importância dessa habilidade em um país em desenvolvimento como o Brasil. Se um profissional tem vocação empreendedora, ele certamente será bem-sucedido profissionalmente - seja comandando um negócio, seja como funcionário [...]. Enfim, montamos praticamente um minicurso de administração de empresas para o ensino médio."	Concepção de educação alinhada às exigências do capitalismo contemporâneo. O empreendedorismo é apresentado como um conhecimento universalmente útil para a vida profissional dos estudantes. A justificativa se baseia na empregabilidade, no sucesso profissional e na formação de competências associadas à gestão empresarial.	construção do sujeito desejável
152	Novo ensino médio: o segundo itinerário	"Vinculado à Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, o outro itinerário se focava em biotecnologia. Essa linha está diretamente relacionada à uma vocação do Paraná: o setor agropecuário. Desenvolvemos componentes curriculares atuais, alinhados com o que há de moderno no setor. Nossa grade foi elaborada com uma pegada forte em desvendar para os alunos como funciona o universo agro."	A escolha do itinerário baseado, novamente, em demanda do mercado.	construção do sujeito desejável
153	Novo ensino médio: o terceiro itinerário	"Por fim, na área de Linguagens e Suas Tecnologias, criamos um itinerário voltado à Liderança. Nesse caminho, os estudantes com inclinação às humanidades podem desenvolver competências como oratória e comunicação. Nossa proposta é que aprendam desde como fazer gestão de pessoas e conduzir trabalhos em equipe a ter noções básicas de feedback ou gerir a agenda pessoal. Em outra ponta, também abordamos mídias digitais, como Youtube e Tiktok, mas de modo profissional, para que os jovens possam pensar em utilizar essas plataformas como forma de ganhar dinheiro."	A área de linguagens e suas tecnologias colonizada pelas competências comportamentais e gerenciais. Qualidades do trabalhador contemporâneo. Legitimidade do conhecimento relacionada com a geração de renda, ou seja, as mídias digitais não como pauta de reflexão crítica, mas de ganhar dinheiro.	construção do sujeito desejável
154	Novo ensino médio	"Fora esses ajustes, eu classifico nosso modelo de Novo Ensino Médio como um sucesso. Nós fizemos um currículo maravilhoso, extremamente atrativo e funcional. Nossos alunos estão aproveitando esse tempo extra em sala de aula para ter contato com conteúdos especializados que já começam a direcioná-los para as carreiras que tem afinidade. Eu definiria como um modelo que vai ajudar nossos estudantes a enfrentar o mundo real, dando ferramentas para que eles tenham empregabilidade e autonomia social."	O discurso produz o efeito de certeza da eficiência e valor do modelo proposto.	construção do sujeito desejável e educação como gestão

159	Educação profissional: uma ponte com o mercado de trabalho	"Nas minhas visitas técnicas como assessor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ainda em 2017, percebi um anseio claro entre uma parcela significativa dos estudantes: muitos deles não almejavam ir para a faculdade, mas sonhavam em sair do ensino médio diretamente para o mercado de trabalho. Para esses alunos, passar por um curso superior ou seguir carreira acadêmica era algo tão distante que pouco ou nada significava. Eles tinham planos pessoais mais imediatos: estavam ávidos por aprender uma profissão na escola e, se possível, já sair da sala de aula para o mercado de trabalho. Sim, sonhavam com um emprego, preferencialmente de carteira assinada."	Defesa da educação profissional por experiências pessoais e observações. Ele constrói a demanda e apresenta a profissionalização como resposta. Naturalização do afastamento dos jovens da universidade, sem problematizar as questões de acesso e permanência.	construção do sujeito desejável
160	Educação profissional: uma ponte com o mercado de trabalho	"Havia um abismo entre a oferta e a demanda, o que confirmava minha sensação de que o tema merecia prioridade. Com a urgência que o caso requeria, estabelecemos uma meta arrojada: chegar ao fim da gestão, em dezembro de 2022, com a destinação de 40% das vagas do ensino médio para cursos da Educação Profissional. Era um investimento assertivo. O fato de um aluno trilhar o ensino técnico ou profissionalizante, é claro, não elimina ou diminui a chance de ir para a faculdade. Pelo contrário: dá ao aluno que quer trabalhar mais cedo a possibilidade de ingressar em uma carreira e, posteriormente, se aprofundar nela nos bancos de um curso superior, se assim quiser. É um modelo que permite o estudante organizar sua trajetória de acordo com suas necessidades."	A profissionalização é legitimada como resposta à demanda dos estudantes e do mercado, sendo apresentada como compatível com o ensino superior. O discurso enfatiza a autonomia e a gestão individual da trajetória formativa, enquanto aspectos estruturais das desigualdades educacionais permanecem pouco visíveis.	construção do sujeito desejável
161	Educação profissional: uma ponte com o mercado de trabalho	"[...] Para ampliar a oferta, minha equipe e eu chegamos ao consenso de que seria mais estratégico apostar em menos cursos, mas de maneira muito mais padronizada e controlada. Assim, começamos a desenvolver nosso programa, que chamamos de EP.Tec - Ensino Profissionalizante e Técnico de Nível Médio. Focamos em oferecer três cursos, os que nossa pesquisa tinha apontado serem os com maior procura: Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Agronegócio."	A escolha dos cursos é justificada por critérios de demanda e eficiência, privilegiando áreas consideradas mais procuradas e alinhadas às necessidades do mercado.	construção do sujeito desejável
168	Educa Juntos: o estado como parceiro dos municípios	"Assim, o governo estadual pode e deve ir além de concretizar políticas públicas voltadas para a sua rede. Deve pensar em atender, por meio de apoios, os municípios na execução de suas respectivas políticas de Educação. Um dos pontos que embasam meu argumento é o porte do estado. [...] Além disso, ao apoiar a Educação Básica e contriuiir com a otimização das aulas nas redes municipais, aquele estado vai "receber" depois, um aluno mais bem preparado. Com tudo isso, são maiores as chances de o estudante concluir seu ciclo de aprendizagem de modo pleno, bem formado, encaminhado ao ensino superior ou a uma carreira profissional. [...] O ponto de partida seria imprimir e fornecer materiais didáticos às secretarias municipais parceiras, aproveitando a nossa equipe multidisciplinar que preparava as aulas de todos os anos do ensino médio."	Defesa da colaboração entre estado e município articulada à padronização dos materiais, justificado pela "otimização".	educação como gestão

169	Houve um "obstáculo", não havia precedente legal para que o estado subsidiasse recurso para os municípios	"Esse obstáculo fez com que reorganizássemos nossa política de apoio aos municípios, indo para os passos seguintes. Disponibilizamos nosso BI de frequência escolas e nosso sistema digital de chamadas. Paralelamente, formatamos uma Prova Paraná para o ensino fundamental, pensada para ser aplicada pelas secretarias municipais em alunos do 5º ano. Com base na matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática, elaboramos um guia pedagógico com encaminhamentos e atividades comentadas, e materiais para alunos e professores. Além disso, também disponibilizamos as nossas plataformas digitais para envio dos gabaritos e de correção - o mesmo sistema utilizado na nossa Prova Paraná -, o que garantia que os resultados estariam disponíveis em até três dias. Foi um sucesso generalizado. De um lado, os secretários municipais vibravam com a melhoria dos indicadores de frequência a partir do acompanhamento das métricas fornecidas pelo BI. Na outra ponta, a Prova Paraná ajudava as equipes pedagógicas a identificar os pontos fortes e fracos de cada turma, possibilitando o estabelecimento de políticas direcionadas, caso a caso."	O apoio aos municípios: sistema de monitoramento, avaliação padronizada e materiais pedagógicos. Sucesso associado à melhoria dos indicadores.	educação como gestão
170	Ele conta que, enquanto o departamento jurídico trabalhava para um PL que normatizasse o "educa juntos", ele fez uma visita técnica ao Ceará	"A partir de então, elaborei um modelo de parceria com municípios que considero ideal - e que sugiro para gestores estaduais. Ele leva em conta quatro eixos básicos, a serem implantados simultânea ou encadeadamente. O primeiro deles diz respeito ao material didático."	modelo ideal de gestão, passível de replicação em outros estados. O discurso assume caráter prescritivo, propondo um conjunto de eixos organizados racionalmente para orientar políticas educacionais.	educação como gestão
171	O segundo, terceiro e quarto eixo	"O segundo ponto é que o Estado precisa apoiar a formação contínua de professores das escolas municipais. [...] Eu vislumbava um programa similar ao professor formador, mas voltado às redes municipais. Teríamos professores municipais formando professores municipais, com a Secretaria de Estado fazendo a gestão da capacitação contínua. Em seguida, o terceiro eixo diz respeito às avaliações constantes. As secretarias estaduais precisam apoiar os municípios na aplicação de mecanismos que torne possível aferir o grau de aprendizagem dos alunos - exatamente como fizemos ao levar a Prova Paraná a estudantes do 5º ano das escolas municipais. Por fim, o quarto eixo está diretamente relacionado a uma das principais fontes de recursos dos municípios: os repasses aos municípios de recursos provenientes da arrecadação do imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) [...] trazendo isonomia entre os municípios no acesso aos recursos. Eu explico. Estabelecemos uma fórmula de metas educacionais escalonadas, com base no Ideb e em que cada município é avaliado em relação aos seus resultados anteriores. Por exemplo, se uma cidade tem uma nota considerada baixa no Ideb, ela tem a meta de conquistar uma melhora substancial: passar de 3 para 4, por exemplo. O município que ostenta uma nota alta também precisará evoluir, mas a um índice melhor. [...]"	O discurso atribui ao Estado o papel de coordenar, monitorar e induzir políticas educacionais, articulando formação docente, avaliações padronizadas e mecanismos de responsabilização baseados em indicadores de desempenho.	educação como gestão
176	Conclusões	"Você deve ter percebido um ponto em comum em cada um dos pilares que apresentei: todos têm como foco o aluno, e todos propõem mecanismos ou soluções que resultem em uma boa aula."	Sintetiza e legitima as políticas apresentadas com os objetivos de "foco no aluno" e "boa aula". Recontextualização dos mecanismos gerenciais e tecnológicos para objetivos educacionais consensuais.	construção da legitimidade
177	A primeira conclusão diz respeito ao foco	"Seja na iniciativa privada, seja no serviço público, é gostoso lançar projetos, mas é custoso executá-los e entregar resultados. Para isso, é preciso foco e comprometimento da equipe."	Relativiza as diferenças entre a iniciativa privada e o serviço público. O sucesso da política associado ao foco e os resultados.	construção da legitimidade

178	Outra conclusão é sobre pessoas, seleções etc.	"Todas as equipes invariavelmente vão precisar de ajustes pontuais. [...] O gestor precisa ter coragem para executá-los até encontrar a pessoa certa para cada função. [...] Nas primeiras seleções da minha equipe, eu priorizei a experiência profissional na área específica que buscava. [...] No início, tive em meu time profissionais com um ótimo retrospecto, mas que não se encaixavam às nossas demandas naquele instante. Eu precisava de pessoas que estivessem dispostas a quebrar paradigmas. Outro ponto de atenção: muitos profissionais com bons currículos podem vir viciados, acomodados e não tão dispostos a vestir a camisa. Há que se detectar esses padrões no ato da seleção. No nosso caso, por tentativa e erro, fomos percebendo que mais importante que a experiência na área eram as características como potencial, capacidade analítica, comprometimento e desejo de desenvolvimento."	O discurso constrói um perfil ideal de trabalhador caracterizado pela adaptabilidade, comprometimento e disposição para mudanças. Em contrapartida, profissionais que não aderem plenamente aos objetivos organizacionais tendem a ser associados à acomodação ou resistência, legitimando intervenções da gestão sobre a composição das equipes.	construção da legitimidade
170	Ainda sobre gestão de pessoas, ele conta que Néia Ferrari, sua "headhunter" sugeriu a busca por pessoas fora do serviço público, visto que profissionais com experiência no serviço público eram experientes e, "talvez por isso, estavam modelados pelo sistema", então ele conta da contratação de Pierre Neto e continua	"Da mesma forma, fomos recrutar outros grandes talentos da iniciativa privada [...] A seleção deve ser bem-feita e, principalmente, o gestor não deve ter compromisso com o erro: se um profissional não deu certo, não se pode hesitar em substituí-lo."	Valorização dos profissionais da iniciativa privada e construção do serviço público como "modelados pelo sistema". Valorização de características próprias do novo espírito do capitalismo, como potencial, capacidade analítica, comprometimento, "vestir a camisa".	construção da legitimidade e educação como gestão
181	Outro ponto: maturidade política	"Outro ponto que destaco como essencial a um gestor é a maturidade política. [...] No serviço público, as iniciativas têm seu caminho e ninguém faz nada sozinho. Com o governador, eu aprendi que um secretário precisa ter interlocução política com todas as pastas. [...] É claro que nem todas as secretarias de educação são iguais em todos os estados, mas elas têm o mesmo fim: executar políticas ou projetos que melhorem a educação, em algum aspecto específico. Para isso, o secretário vai precisar de interlocução, vai precisar conversar com seus pares e, principalmente, com o governador. Política é isso: a capacidade de construir consenso em torno de um tema"	Concepção de política centrada na construção de consensos e na viabilização de projetos. A ação política como negociação, e invisibilizando esse espaço de conflito, disputa, relações de poder etc.	construção da legitimidade
183	Última conclusão	"Por fim, outra lição que tive diz respeito à necessidade de se desapegar da popularidade. [...] Em todos os casos, as escolhas do gestor devem ser pautadas unicamente pelo bem-comum, independentemente se a decisão vai desagradar a um ou a outro. Nem todas as definições são populares. A pessoa pública não tem que pensar em ser boazinha, em ser considerada popular com os servidores subordinados à sua pasta: precisa servir a população, decidindo em favor do bem público [...] Eu não estava preocupado com o que os diretores iam pensar sobre mim. Eu estava preocupado em fazer a educação paranaense decolar. Afinal, era esse o meu trabalho. Para isso, eu havia sido nomeado secretário de Estado."	A discordância está relacionada com visões individuais, não discordâncias políticas. A oposição entre quem discorda e ele, que prioriza o "bem-comum".	construção da legitimidade

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Transcrição da palestra *Atuais desafios da educação*, ministrada por Renato Feder no Encontro de Jovens Casais da Sinagoga Ohel Yaacov, São Paulo, 04 de novembro de 2025

Transcrição elaborada pela autora a partir do vídeo disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=uvLiHNYsDrg&t=98>.

Legenda:

A - Anfitrião

RF - Renato Feder

P - Público

Anfitrião: Boa noite para o Rabbah Renato

RF: Boa noite

A: É assim, como o presidente falou, a gente tá muito honrado, aqui a gente se encontra em um círculo de estudos, debate, e às vezes convidamos pessoas de fora para vim. E eu sei que você tem um currículo de formação acadêmica invejável, GV, USP, talvez mais invejável ainda é sua atuação na área pública do nosso país, tanto em Curitiba quanto agora em São Paulo. Quero dizer que isso honra muito a comunidade judaica, e quando eu vi um pouco sobre você fiquei muito impressionado só por leitura. Porque nós, rabinos, sinagogas, estamos comprometidos com a educação. Nosso povo é produto da educação. E eu fico muito tranquilo de saber que temos mais um membro da comunidade judaica se dedicando não só pra educação do seu povo e da sua comunidade, como de todo o Brasil. Então, de verdade, não teria uma pessoa assim, que tocasse tanto na alma da sinagoga como você de se dedicar a essa tarefa que não deve ser fácil, né? E a gente tá muito interessado em te ouvir, muito interessado em te perguntar... E seja bem vindo! Porque no mundo judaico o debate é constante. Seja bem vindo, Renato.

RF: Obrigado, obrigado Samir. Então, boa noite! Eu quero... É uma delícia tá aqui, né? Uma conversa assim, dentro de uma sinagoga, né? Num grupo super interessado, a minha ideia é falar pouco e responder mais perguntas de vocês, tá? Então, eu to calibrando minha fala pra de 5 a 7 minutos, e depois a gente... Aí o que vocês quiserem saber mais vocês perguntam e a gente vai conversando. Pode ser? Tá bom. Em geral, interessa mais saber como eu cheguei a ser secretário ou o que eu fiz na secretaria? Ou um pouquinho de cada?

Plateia: Um pouquinho de cada.

RF: Um pouquinho de cada, tá bom. Então assim, é... Eu fui da CIP [Congregação Israelita Paulista], eu sou da CIP, e sempre participei de colônia, de educação, de movimento juvenil. Então eu sempre amei muito educação, com 20 e poucos anos eu fui pra Multilaser, depois de um acidente. O Israel Ostrowiecki teve um incidente mergulhando e faleceu. Do nada, assim, do dia pra noite, em 2003. E aí o Alexandre, filho dele, meu melhor amigo até hoje, ele falou, teve a shiva, foi super triste e tal, e ele falou “olha, to com a empresa, você não quer vir me ajudar? compra metade”, minha família me ajudou, eu comprei metade e fui. Só que não foi plano, quando eu fui ver eu tava lá na empresa trabalhando, trabalhando, trabalhando... Eu fiquei lá quase 20 anos, acontece com muitos de nós, você vai trabalhar, trabalhar, trabalhar, e tal. Eu tô com 47, quando eu tava com uns 38, 39, parece que tem a crise dos 40. Vocês tiveram a crise dos 40? A maioria nem chegou lá ainda... (Risos) A maioria não chegou. Aí foi chegando a crise dos 40 eu falei ‘o que que eu vou fazer da minha vida?’, eu quero continuar na Multilaser? Tô há quase 20 anos, quero ficar mais 20? E depois de muito refletir, pensar a resposta, eu falei “não, eu não quero ficar mais, eu quero mudar minha vida”. Né... Eu quero educação, que é o que eu sempre gostei, eu amo criança, adoro criança, quero educação. Aí eu fiquei pensando.... Será que eu compro escola? Eu já tinha ajudado o Alef [Escola Alef Peretz], eu entrei no Bialik muitos anos antes, pra ajudar na gestão. Aí o Alexandre virou presidente do Bialik, eu virei vice-presidente do Bialik, aí do Bialik a gente foi pra Hebraica, transformou o Alef, foi super legal. Isso foi em 2008, 2009, né. O Alef ficou pronto na Hebraica em 2010, 2011. Isso eu já to falando de 2016, 2017, 2018, e eu ardia. Aí eu fiz o movimento mais louco da minha vida que é conseguir uma vaga na Secretaria de São Paulo. Eu saí na sexta-feira da Multilaser e na segunda-feira tava trabalhando como analista número 154, ganhando 3 mil reais na secretaria. Eu não tinha um funcionário, não tinha assistente, não tinha nada. Chegava lá, né... Então foi muito interessante, porque foram vários passos pra trás. Então, isso é uma lição, quando você quer mudar alguma coisa, você tem que estar disposto a dar alguns passos pra trás, então eu dei vários passos pra trás. Fiquei lá, 2017 e 2018. Em 18 eu conheci o Ratinho Junior,

né? E aí, eu gosto, eu vou tentar falar e dar algumas dicas. Então, primeira dica, se você quer mudar alguma coisa, esteja pronto pra dar passos pra trás. Segunda dica, você quer um emprego?

Plateia: Pede.

RF: Pede, mas tem uma dica melhor ainda. Antes do teu chefe virar chefe. Essa é a dica. Antes do seu chefe virar chefe, porque ele era pré-candidato, a gente conversou em fevereiro/março, tinha 8/9 meses pra eleição, isso já me ajudou muito. Se ele fosse eleito e eu chegasse lá, eu não tinha chance. Como eu cheguei antes, ajudou bem. E aí ele me deu um emprego. E foi assim que eu virei secretário. Tem mais detalhes, etc., mas quem quiser pode perguntar. Mas foi pedindo, realmente. E foi muito engraçado que eu falei pra minha esposa, falei “Pri, se eu não conseguir ser secretário em São Paulo, quais estados você topa?” e aí ela falou “olha, eu topo os 3 do Sul, e Minas”. Aí eu fui em quatro futuros chefes, eu fui buscar de verdade. Fui falar com o Zema, fui falar com o Leite, todos eram pré-candidatos em 2018. E no final deu tudo certo com o Ratinho. Cheguei lá no Paraná, comecei. Primeiro ano, desastre total. Aí eu tinha combinado com a Pri o seguinte: primeiro semestre, ela não se mudaria com as crianças, eu tenho 3 filhos e eles eram pequenos, tipo, 7, 5 e 3 anos de idade. Então eu ia segunda cedinho e voltava sexta à noite. Quando deu julho, eu falei “Pri, acho que vamos conseguir. Pode vir”. Então em agosto começaram as aulas, e eu comecei lá em Curitiba com a família. Quando deu outubro, o Ratinho, governador, me liga bravo, bravo, e “vem cá, temos que conversar, e tal”, por que? Porque eu achei, nesses meses todos, que o mundo privado e o mundo público eram parecidos. Mas não eram. E eu tava pra ser demitido. Aí eu ligo pra ela “Pri, pode se preparar, talvez hoje eu já...” “Renato, eu cheguei em agosto, estamos em outubro, você quer me matar, pelo amor de Deus...” E aquele estresse... Eu falei “amor, não tem o que fazer. Talvez eu seja demitido”. Aí eu tava nervoso, meu coração palpitava, assim, muito, muito estressado, poucas vezes fiquei tão estressado na vida. Tomei coragem, lavei o rosto, entrei na sala dele. Aí ele começou a falar, “Ó, num dá desse jeito, você parece um elefante numa loja de cristal. Você tá quebrando tudo, tá incomodando tudo, não sei o que, vai com calma”, ele começou a me dar várias sugestões do que eu tinha que fazer. Primeiro pensamento “não vou ser demitido” (Risos), se ele tá falando o que eu tenho que fazer ele ainda tá apostando em mim. Fui anotando tudo, saí lá, “Meu amor, não fui demitido” (risos) Que bom. E as coisas começaram a se ajeitar, 2019 foi um ano difícil, mas deu já pra fazer bastante mudança, e eu fiz muita mudança lá que eu vou contar rapidamente. E conseguimos primeiro lugar do Brasil. A gente foi de 7º do Brasil, pra 1º do Brasil.

P: Qual é a medida?

RF: É, então, tem uma prova que acabou de acontecer, terminou sexta-feira. É o SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. Então o SAEB é a mesma prova para todos os alunos. E a gente era o sétimo, daí na prova do meio do termo a gente foi pra terceiro, e na prova do final do termo a gente foi pra primeiro.

P: Quais as séries?

RF: Quinto, nono e terceiro. A gente ficou em primeiro lugar no nono e terceiro, que são os mais importantes pra gente.

P: Escola pública?

RF: Escola pública. E a gente ainda dividiu por dois, porque as escolas particulares algumas, por amostragem, também fazem SAEB, então a gente diminuiu a distância por 2. Eram 2 pontos, a gente caiu pra 1 ponto a distância. Foi muito legal. Então, se vocês quiserem posso aprofundar um poquinho. E aí, só pra terminar a história, que é sempre gostoso contar, eu tava, numa sexta-feira, Curitiba no verão escurece mais tarde, tipo 20h. Eu cheguei em casa umas 19h, era novembro, tava jogando futebol com as crianças, meu governador já tava eleito e tal. Tava jogando futebol, esperando o shabat, né, a gente tava jogando futebol, meu celular tocando, “ah, to jogando futebol, quem que tá...”, e não parava de tocar, não parava, não parava, não parava... Quando fui ver, a manchete era “Renato vai pra São Paulo com Tarcísio” eu não tinha nem o celular do Tarcísio (risos), aí, meu, meu mundo caiu, como assim... E eu falei pro Ratinho: “Não, Ratinho, não tem conversa, não tem nada. Eu tô aqui no Paraná, vamos continuar mais quatro anos e tal”, eu tinha conversado com o Tarcísio uma única vez lá atrás, mas a minha esposa, que é a chefe, né, que manda, ela falou “Hum, gostei. Pode fazer dar certo” e aí no final consegui o celular do Tarcísio e vim pra São Paulo, agora 3 anos aqui completando agora no final do ano. Então 7 anos como secretário. Essa é a história. dois minutinhos de educação?

P: Aham...

RF: Aí vocês vão falando, é mais legal se vocês vão perguntando.. Tá. Eu basicamente, tanto no Paraná quanto na secretaria de São Paulo, eu faço duas coisas. Se eu fosse colocar assim, a primeira é a gestão, que é promover quem tá indo bem e mandar embora quem tá indo mal. Então isso é muito, muito forte em São Paulo, já era no Paraná e aqui tá mais forte. No começo, foi “Oh, não sei o que, que absurdo”, mas hoje, tá todo mundo no barco,

todo mundo com a força motivado pra trabalhar. Se o diretor é ruim, não vai a educação pra frente. Se o diretor é bom, mesmo a secretaria sendo ruim, a escola voa, se o diretor é ruim, mesmo a secretaria sendo boa, a escola não vai. Né? Aqui a gente tem vários colégios judaicos, né, temo o Iavne que é aqui pertinho, temos o Alef que eu ajudei a cuidar, a Beit Yakov, que meus sobrinhos estudam, no Alef meus sobrinhos, os outros, estudam, então, tem o Rena, tem ótimos colégios. Então, quando o professor entra, o que que a escola faz por ele? O que a secretaria faz por ele? então, essa é a resposta de todo meu plano pedagógico. E a gente faz muita coisa pelo professor. Então vou falar aqui rapidamente, também, se vocês quiserem perguntar eu explico um pouquinho melhor. Então a gente, hoje, o professor entrou, Matemática, entrei. Primeiro, antes de eu entrar, a formação, então eu faço uma formação super bacana pro professor, eu preparo ele pra dar aquela aula, então vamos supor que ele vai dar probabilidade hoje, ou equação de primeiro grau. Então, eu preparei ele, eu fiz aula com ele antes, dei o material pra ele antes, fiz ele assistir o vídeo da aula antes, exercício da aula antes, então é uma super preparação. Ele já entra preparado. A aula tá pronta pra ele, o material tá pronto. Hoje é o dia da aula 8, tá pronto, amanhã, aula 9, na semana que vem, aula 10...

P: É da secretaria o material?

RF: É, secretaria. Eu montei...

P: O conteúdo também?

RF: O conteúdo programático é todo da secretaria, então eu montei um time de umas 200 pessoas, que fazem as aulas. Montei uma editora na secretaria.

P: Eu tenho uma pergunta. A questão ideológica do conteúdo. No Brasil, fala em educação, é Paulo Freire, aí, da esquerda... A questão da ideologia.

RF: Olha, é muito baixa..

P: Que pena...

RF: Que pena? Você quer Paulo Freire?

P: Não, quero o contrário.

RF: Não, não tem Paulo Freire. A gente se preocupa, interessante isso, a gente se preocupa lá.. É... Ó... Pra, assim... É, pra dizer... A gente se preocupa, é quase zero. Matemática é matemática, língua portuguesa é língua portuguesa, geografia é geografia, história é história. Entendeu? A gente não fica esquerdando e nem direitando. Então, e mais, a pergunta dele é boa, muita gente me faz essa pergunta “Ah, mas e o professor fica doutrinando?”, você sabe que professor de escola pública doutrina muito, muito menos que escola particular? Eu não sei porquê exatamente, mas não é um tema. No Paraná, eu fiquei lá 4 anos, eu tive 2 reclamações de professor esquerdando e 2 reclamações de professor direitando, tipo, defendendo Bolsonaro atacando Lula, e duas defendendo Lula e atacando Bolsonaro. No Paraná eu tive 60 mil professores. Não é um tema muito, é, mais da escola particular, do Santa Cruz, do Veracruz, do Band, da Mobile, aí é um problema, porque tem professores que ficam realmente esquerdando, na pública, menos.

P: [inaudível]

RF: Tá, então voltando, o professor, ele, então, ele tem a aula tá feita lá.

P: Você montou a plataforma? Tão usando Khan Academy?

RF: Eu montei.. Não, isso é outro assunto, eu já chego lá. Mas a gente usa a Khan Academy, bastante. É, mas assim, a gente monta as aulas e divide as aulas em dois pedaços: os slides e os livros. Então quando o professor entra na sala, todas as salas tem TV, né? Então se isso fosse uma sala de aula, eu chego “Alunos, boa noite, hoje é equação de primeiro grau, aula 9 do bimestre”, aula 9 no slide, todos os alunos com os livros espelhados com a aula 9, tá pronto pro professor. E quando ele, ele terminou a aula 9, “alunos, terminamos a aula 9... ah, não terminei, então amanhã eu continuo, beleza”, no dia seguinte, “terminei, eu aperto um botão, 8ªA, terminei a aula 9, todos vocês recebem a lição de casa da aula 9”. A lição de casa vem feita também, pela secretaria, todos vocês recebem e o professor vai vendo quem fez, quem não fez, quem errou e quem acertou no computador dele.

P: Mas isso é uma tecnologia que vocês desenvolveram?

RF: Sim, a gente que desenvolveu. essa tecnologia é rara no mundo em organização. [Corte]

RF: Então, vamos lá, ela fala sobre alunos com muita defasagem ou sobre violência, tá.. Então, a violência eu vou deixar pra um capítulo a parte, porque a gente tem um departamento só pra cuidar disso. Essa semana a

gente evitou um atentado em escola, que o aluno ia pra escola com arma pra matar e a gente conseguiu evitar, né? Então eu tenho mil psicólogos, mais 3 mil profissionais que cuidam, digamos assim, do ambiente. Mas isso é um capítulo a parte.

Sobre a defasagem em si, o que a gente faz, a gente, antes de dar a equação de primeiro grau... Melhor, antes de dar a equação de segundo grau, a gente revisa equação de primeiro grau. Pros alunos que tão mais defasados, a gente tem professor extra na escola, a gente colocou professor extra, então, vamos supor que eu sou um professor e eu preciso dar equação de segundo grau, mas você não sabe nem multiplicar, nem dividir, então, provavelmente, tem o professor extra, o Samy, que é o professor extra, ele vai pegar vocês duas, vocês três, vocês cinco, vai tirar, e vai tentar diminuir o... Ele tem um livro específico pra pegar alunos com defasagem. Mas, a resposta é, a educação é hoje em São Paulo bem padronizada. Bem, bem padronizada.

P: [ináudível]

RF: É, a gente não vai voltar você de série, se você tá no 8º ano, mas você não sabe multiplicar, você chegou lá...

P: Então não pode assistir aula de outra série?

RF: Não, não pode. É bem complicado.

P: Alunos de inclusão tem material adaptado?

RF: Alunos de inclusão eu tenho professores pra atender, numa sala especial, chama “sala de recursos”.

P: Mas então eles não tão na mesma sala?

RF: Tão. Eles tão 80% do tempo na mesma sala. E as vezes, quando precisa, tem um professor do lado dele. Mas assim, o padrão é uma educação padronizada, porque foi o que a gente encontrou que resolveria, que é o que funciona. Toda aula de história, de ciências, de geografia, tá tudo padronizado, formado o professor e, então, os pilares são: a formação do professor, pra ele entrar em sala já mais formado, o material digital, o livro, quando ele aperta o botão da lição de casa, quando chega no final do bimestre, a prova, casada com o livro e o material digital. Então, tem uma pressão muito grande “a prova tá chegando, a prova tá chegando”, a cada 7 semanas tem uma prova, tá? Então todo mundo tá estudando muito, porque as provas tão sempre chegando, né. E no final do ano tem a prova máxima.

P: Não reprova os alunos?

RF: Reprova, reprova. Não é tão fácil reprovar.

P: Mas como é que mantém o aluno motivado, o professor [ináudível], mas o aluno...

RF: Ah, porque, se ele sabe que não vai reprovar, como que ele vai estudar? É um grande problema que a gente tem. Mas ele pode ser reprovado, eu tenho uma cultura de não reprovação e é um assunto super polêmico se devemos reprovar mais, ou não, o que que acontece... Então, é um assunto, podemos aprofundar, mas é um assunto bem polêmico. Eu tenho uma opinião pessoal de que a gente sim, deveria reprovar mais. Mas, quando levo isso pro meu grupo, pros diretores etc., dá muita polêmica. Então, hoje, São Paulo pode reprovar, em alguns anos. Só não pode reprovar no 6º e no 9º, só que acaba não reprovando no 7º, no 8º, é o professor que escolhe. A autonomia do professor, da escola.

[Corte]

RF: Sim, a ideia é voltar o que era antes. agora, só, o rabino faz um comentário muito interessante. Minha mãe, por exemplo, estudou em colégio público, né, muitos de vocês ou os nossos pais estudaram, porque eram os melhores. Agora, o colégio público era elitista, poucos entravam, minha mãe fez prova pra entrar, quase não entrou, teve que estudar, era o Grupo Escolar, então era difícil. Era pra elite, hoje é pra todos. Agora, dá pra educação pública ser tão boa quanto a particular? Dá pra melhorar muito? Na minha visão dá, e isso tá acontecendo. Então, qual que é o problema? Eu vou repassar o problema. O problema é o seguinte: eu sou um diretor de escola, vamos supor, né? Se os meus alunos aprendem ou não aprendem, nunca ninguém se preocupou, eu sou o diretor eu mando aqui, com o tempo eu vou dando aquela desengajada, e eu tô confortável. O professor sente isso do professor e fala, bom, se eu der aula ou não der aula, tanto faz. Então o que a gente fez? Eu pus muita pressão no sistema, porque, tem prova, tem meta, né? E só pra fechar o ciclo, Samy, assim, eu tenho as provas bimestrais e a prova final, na prova final se o diretor falha, ele perde o cargo, o chefe dele vai mandado embora, o professor não ganha bônus, ele tem 14º e 15º, atrelado a turma dele. A gente faz toda metrificação, vamos supor, você é uma professora de história, você é uma professora de geografia, vocês dão

aula no 8ºA, se os alunos foram bem de história, você ganha dois salários, você ganha meta diamante. Teus alunos foram mais ou menos em geografia, você bateu a meta ouro, ganha um salário. E os seus de química ou de ciências não bateram, você não ganha nada.

P: [Inaudível]

RF: O salário do professor não é ruim, o salário do professor hoje é 7 mil, na média, tem professor que ganha 10 mil.

[Corte]

RF: Temos, temos. A gente tem prova pra entrar, que não tinha pra alguns, hoje tem. E agora tem o jeito do professor ser promovido, também, que a gente tá mudando. Então pro professor ser promovido, o fator número 1, hoje, é os alunos aprenderem mais, a gente mede se os alunos tão aprendendo e você vai ser promovido.

P: E a indisciplina dos alunos?

RF: Indisciplina. Vamos tratar disso, deixa eu só amarrar aqui com a questão do Samy e eu já falo da indisciplina. Quando você tem, o professor fala assim “bom, peraí, antes eu tinha uma vida confortável...”... Tem muitos professores incríveis, que dão aulas maravilhosas, né, mas tem outros que não tão nem aí, vamos falar daquele que não tá nem aí.

P: Todos são concursados?

RF: Não. Metade é concursado e metade é temporário, e temporário é sem concurso mas não fazia prova. Eu coloquei prova também, então agora tem prova todo ano. Prova e vídeo, e vídeo-aula... Agora eu sou um professor, vamos supor que eu tava nem super, assim, com aquela potência de dar boa aula, nem super acomodado, eu tava ali mais ou menos. Agora eu recebo um monte de ferramentas e, se eu ensinar os alunos eu ganho dois salários de bônus, eu ganho professor diamante, eu tenho chance de virar diretor da escola, todos os alunos a gente tem o provão paulista que pode colocar os alunos na faculdade direto sem enem, sem vestibular. Então, as faculdades de São Paulo deram pra gente 15 mil vagas, que é bastante vaga, então os alunos hoje tão fazendo uma prova que se eles forem bem eles entram em Medicina na USP, tem vaga em Medicina na USP pra eles, tem vaga em Economia na UNICAMP pra eles... As vagas tão lá.

P: Isso por um sistema de cota ou por um sistema da meritocracia?

RF: É meritocracia dentro da escola pública. Um pouco de cota, tem uma cota, só que o aluno fica muito estimulado, porque ele fala “só aqui, se fosse na escola particular não teria chance”.

P: Tem que já estar faz algum tempo na escola?

RF: Tem, tem. Tem que tá desde o 6º ano se não me engano, ou no Ensino Médio, agora fiquei na dúvida se ele tem que fazer o Ensino Médio inteiro ou o Fund 2 e o Ensino Médio. Acho que é o Ensino Médio. Então... A vaga, assim, o aluno quer estudar mais, tudo bem tem indisciplina, mas o aluno quer estudar mais, a educação ficou transparente, porque todo bimestre eu meço, e todo final do ano eu meço super meço. Então, as coisas estão andando.

Indisciplina, eu tenho, você que tinha falado né, da vulnerabilidade, da violência. Vamos falar um pouquinho disso. A escola pública é um mix entre o que o aluno tem em casa e o que o aluno tem na escola, família destruída, escola muito boa, o aluno se comporta. Família boa, escola horrível, o aluno se comporta. O problema é família desestruturada, escola bagunçada, aí é o caos. Eu não consigo influenciar muito na família, eu sou um estoico, eu sou um judeu, amo, mas tenho pensamentos estoicos. O estoicismo fala o seguinte: o que você pode influenciar, se preocupe no que você pode influenciar, então não me cabe, praticamente, é muito ineficaz eu fazer algo com a família. Ah, vai fazer uma política com a família, conscientização, não vai funcionar. Na escola sim, eu ponho um diretor lá que é mais atencioso, mais acolhedor, mais exigente, a disciplina começa a melhorar. Mas eu tenho muita indisciplina, muita violência. Toda semana é casos graves, facada, porrada, assédio, é... Mas são em escolas, não as mais pobres, são nas escolas que o diretor é mais desleixado.

Então, se eu sou conteudista ou construtivista, se a gente tá falando de escolas de elite, aí talvez a gente possa ter essa discussão, talvez você prefira um, talvez o outro, tal. Agora, na escola pública, que aluno, eu chego na escola, no último ano, depende da escola que eu vou, as vezes muito vulnerável, e escrevo na lousa “ $3x+14=50$ ”, uma equação simples de primeiro grau, e vinte alunos, trinta alunos não sabem a resposta, não sabem fazer o cálculo. Então não é uma questão de ser construtivista ou não, eu tenho que ensinar, aqui é o conteúdo, estuda, tem prova, tem lição, então bora.

Sobre o MEC, o MEC, vamos dizer assim, eu sou uma pessoa de direita, né? Mas, esse MEC, tem alguns méritos, do Ministro Camilo, né, ele tem programas, não me influencia muito, mas me dá uma ajuda. Tá, então, eu não sou travado pelo MEC, mas o MEC tem políticas como, se você crescer educação em tempo integral eu te dou mais dinheiro, se você crescer em alfabetização eu te dou dinheiro. São boas políticas.

É, tempo integral é muito bom. Meu antecessor, que é o Rossieli, secretário de São Paulo, ele ficou durante a gestão do governador Dória, fez um belo trabalho de escolas em tempo integral, foi de 300 pra 1800.

P: de 5.000.

RF: De 5000. Eu continuei subindo, não nessa velocidade, hoje a gente tem 2100, 2200. É muito bom, o ideal é que a educação fosse integral, o aluno entra 7:30 e sai às 16h, faz três refeições lá. Mas eu já tenho metade, quase metade.

P: Qual o custo?

RF: É. Meu custo por aluno, por ano, é 10 mil reais por aluno. Mais ou menos 900 por mês.

P: Muda pela faixa etária?

RF: Não muda tanto pela faixa etária, muda muito da integral pela parcial.

P: Renato, a gente tá falando aqui de ensino médio, ensino fundamental. Eu tenho uma dúvida, a escola particular e faculdade também faz parte do seu guarda-chuva ou não?

RF: Não, só escola pública. Faculdade não tá. Escola particular, vamos supor, se uma escola tá muito mal, fazendo um monte de absurdo, eu que fecho. Eu tiro a licença deles, só, eu abro a licença pra abrir a escola e tiro a licença se a escola dele, enfim...

P: A escola particular se reporta a quem?

RF: Ela se reporta ao Conselho de Educação, que é meu parceiro. Na verdade, ela não se reporta, ela presta contas, vai, ela tem que cumprir a legislação educacional de São Paulo. Então ela não pode, por exemplo, tirar matemática do currículo. Ela tem que oferecer matemática, tem que oferecer língua portuguesa, tem algumas parametrizações. É, voltando. Tempo integral o custo é mais caro, então, 10 mil, o meu aluno da parcial seria já uns 7 mil, 7 e 500, e o da Integral, 12 e 500. É mais caro, é 50% mais caro, mas é uma educação melhor.

P: É aula ou é um... Tem aula de manhã e de tarde?

RF: Não, não. Ele fica, em vez de, em geral, a escola começa 7, 7:30, a parcial, aí 12h, 12:30 o aluno tá indo embora, e ele só faz uma refeição. A integral ele fica até as 16h.

P: Algumas escolas aderiram?

RF: 2300 das 5000. Mais conteúdo didático, tem eletiva, robótica... São melhores.

[corte]

RF: Ela expandiu muito 3 anos atrás, com o Rossieli, pós pandemia, aumentou muito a educação em tempo integral.

Um assunto importantíssimo pra educação é o técnico, porque, o jovem, eu gosto de história, deixa eu contar mais uma. Eu cheguei em São Paulo, começou as aulas, tal, secretário eu entrei no ensino médio, na terceira série do médio, tirei o professor, tirei o diretor, falei “só eu e vocês, me fala a real”, e a resposta era “eu odeio isso aqui, isso aqui é muito chato, inútil, e não tá fazendo sentido pra mim”, tá, então, uau.... Então a gente arrumou, focou mais em vestibular, mais em matemática, língua portuguesa, mas o que que o jovem no ensino médio mais quer? O segundo diploma, ele quer o diploma do médio mas ele quer um técnico em administração, quer um técnico em informática, quer um técnico em enfermagem, né. Ele quer o diploma técnico, e a gente fez isso muito forte. É uma das, assim, eu tenho algumas alegrias na secretaria, e uma delas, muito forte, é o ensino profissionalizante. Inclusive, semana que vem a gente tem um evento pra comemorar que a gente chegou em 40% dos alunos de São Paulo no profissionalizante, eu peguei com 12%. Então fomos pra 40, empatamos com a Europa. Ele sai técnico em logística, técnico em enfermagem.. É muito legal.

P: Isso é a escola, não a escola técnica?

RF: Escola, não escola técnica.

P: Sai da escola e vai pro...

RF: Não, é assim, em São Paulo, se você termina o nono ano, você tem uma opção de fazer um vestibulinho e ir pras ETECs, que são do Paula Souza, escolas técnicas. São ótimas escolas, só que só 10% dos alunos entram. 90 ficam de fora. E eu não cuido das ETECs, elas tão com as universidades, com o Paula Souza, não tão comigo. Aí o que que eu fiz, eu abri, na escola estadual, eu abri cursos técnicos. E aí a gente explodiu de curso técnico, das 5 mil escolas, arredondando, 3 mil tem ensino médio, das 3 mil com ensino médio, 2500 já oferecem técnico.

Há dez anos atrás, o técnico no Brasil era minúsculo, quase inexistente. Há 20 anos atrás, idem, há menos que isso não vou saber.

E a última pergunta era?

P: Uma referência pra você.

RF: Uma referência pra mim... Olha, tem alguns ministros da educação de outros países, que eu admiro. Londres.. A Inglaterra fez uma reforma educacional super legal. Portugal tem um ministro chamado Nuno Crato, ele pegou o construtivismo, demoliu tudo, pegou o currículo, conteúdo... Portugal foi da beira da Europa pra acima da média da Europa. Ele ficou oito anos ministro, ele sai, assume um partido de esquerda, e Portugal no PISA cai, e hoje já tá indo pra rabeira da Europa de novo.

P: E quantos anos tem que ficar?

RF: Eu espero ficar muitos anos, eu adoro meu trabalho, amo. [Corte]

RF: Meu maior desafio até agora foi dar esse senso de produção... Ó, gente, não tem muito o que ficar inventando, o livro tá aqui, a prova tá aqui, bora estudar isso aqui e vamos aprender. Esse movimento foi muito custoso, me deu muito trabalho, foi um desafio. Montar um time bom foi um desafio, mas eu consegui montar um time maravilhoso, a minha diretoria, eu tenho duas pessoas da comunidade, um Minerbo e uma Tichauer, né, Bety Tichauer e Michel Minerbo tão no meu time, né, espetáculos. Eu tenho um time no geral espetacular, e foi um grande desafio. E hoje, daqui pra frente, meu maior desafio é a, eu tenho dois: a defasagem, porque assim, o aluno médio meu tá voando, tá feliz, tá aprendendo mais, tá gostando. Mas eu tenho o aluno com muita defasagem e esse é um grande desafio, conseguir pegar um aluno que tá no 8º ano e que não sabe ler. Eu tenho. E não é 1%, é 10%.

P: É porque passou pandemia.

RF: É, o descaso... A pandemia é uma parte, mas o descaso é muito pior que a pandemia. E eu tenho uma cultura, também, de um aluno que... É impressionante, assim, eu fui pra China, e o aluno ele é pirado em educação, a família obriga o aluno a estudar, o estudo é valorizado. No Brasil não é. No Paraná, era mais valorizado que São Paulo. Então mostrar pro aluno que é importante estudar é um mega desafio, a gente tá tentando né. Por exemplo, eu tenho um programa chamado BEM, Bolsa Estágio Ensino Médio, eu ponho o aluno pra trabalhar, eu pago o salário dele. A empresa fala "eu quero um estagiário da escola estadual, eu quero, eu acho legal", Magazine Luiza acabou de fechar com a gente. Eu pago o salário do menino, da menina, por 6 meses, pra quê, e quem que vai pegar esse emprego, os bons alunos. Ele tá na escola "aff que saco, mas ele tá na magazine luiza, então se eu for igual ele eu vou ter um bom emprego, eu vou ter provão paulista pra ir pra.... Eu vou ter educação profissional pra..." então eu preciso pela oportunidade, mostrar pro aluno que a educação vai construir a vida dele, é um grande desafio.

P: Parabéns (aplausos)