

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/359847694>

Leituras sobre Pesquisa em POLÍTICA EDUCACIONAL e a TEORIA DA ATUAÇÃO

Book · April 2022

DOI: 10.52139/livrologia9786586218886

CITATIONS

0

33 authors, including:



Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo

167 PUBLICATIONS 216 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Carina Tonieto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Ibirubá...

39 PUBLICATIONS 36 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Evandro Consaltér

Universidade de Passo Fundo

31 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Junior Bufon Centenaro

Universidade de Passo Fundo

25 PUBLICATIONS 23 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES – UPF) Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GIEPES. [View project](#)



Ética na pesquisa [View project](#)

Leituras sobre a pesquisa em
POLÍTICA EDUCACIONAL
e a **TEORIA DA ATUAÇÃO**

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Evandro Consaltér
Junior Bufon Centenaro

[Organizadores]

**LEITURAS SOBRE A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL
E A TEORIA DA ATUAÇÃO**

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Evandro Consaltér
Junior Bufon Centenaro
{Organizadores}

NOTA: Dado o carácter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

**Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Evandro Consaltér
Junior Bufon Centenaro
Organizadores**

**LEITURAS SOBRE A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL
E A TEORIA DA ATUAÇÃO**

**Chapecó-SC
Livrologia
2022**

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina	Ivo Dickmann - Unochapecó
Francisco Javier de León Ramírez – México	Ivanio Dickmann - UCS
Carelia Hidalgo López – Venezuela	Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Marta Teixeira – Canadá	Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia	Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha	Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Quecoi Sani – Guiné-Bissau	Carmem Regina Giongo – Feevale
	Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
	Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
	Inara Cavalcanti – UNIFAP
	Ionara Cristina Albani - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

L533 Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação /
Altair Alberto Fávero, Carina Toniato, Evandro Consaltér, Junior Bufon
Centenaro (organizadores) – Chapecó: Livrologia, 2022.

1. Educação e Estado – Brasil. I. Fávero, Altair Alberto. II. Toniato, Carina.
III. Consaltér, Evandro. IV. Centenaro, Junior Bufon.
2. ISBN: 978-65-86218-88-6
3. DOI: doi.org/10.52139/livrologia9786586218886

2022-0161

CDD 379.81 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2022

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Evandro Consaltér
Junior Bufon Centenaro

Capítulo 1

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO PARA A PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....21

Jefferson Mainardes

Capítulo 2

A TEORIA DA ATUAÇÃO NAS INVESTIGAÇÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....33

Altair Alberto Fávero
Antônio Pereira dos Santos
Junior Bufon Centenaro

Capítulo 3

EL USO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA.....45

Jorge M. Gorostiaga

Capítulo 4

ARTEFATOS DA POLÍTICA EM DISCUSSÃO: “AS MELHORES ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA REGIÃO SUL SEGUNDO O IDEB”59

Altair Alberto Fávero
Chaiane Bukowski
Julia Costa Oliveira

Capítulo 5

A ARTICULAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE REDES...75

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira
Renata Cecília Estormovski
Sandra Maria Zardo

Capítulo 6

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LÓGICA DO MERCADO.....91

*Ana Paula Pinheiro
Jerônimo Sartori*

Capítulo 7

A EDUCABILIDADE POLÍTICA DO EDUCADOR NO FAZER DOCENTE: FORMAÇÃO DE CAPACIDADES PARA ATUAR NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO.....107

*Altair Alberto Fávero
Camila Chiodi Agostini
Elia Maria Leandro Uangna
Larisa Morés Rigoni*

Capítulo 8

POLÍTICAS DE COMPORTAMENTO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....123

*Ana Paula Pinheiro
Flávia Stefanello*

Capítulo 9

A MAGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....137

*Carina Tonieto
Altair Alberto Fávero
Diocélia Moura da Silva*

Capítulo 10

LÍNEAS DIBUJADAS EN POLÍTICAS ATERRIZADAS EN Y PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....157

*Aristeo Santos López
Marisa Fátima Roman*

Capítulo 11

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL EM ATAQUE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A CULTURA DO GERENCIALISMO E DA PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....169

*Marcio G. Trevisol
Diego Bechi
Marlon Sandro Lesnieski*

Capítulo 12

POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR “DECRETO”: ENTRAVES À PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2016-2020).....187

Ana Carolina Leite da Silva
Caroline Simon Bellenzier
Junior Bufon Centenaro
Simone Zanatta Guerra

Capítulo 13

ATUAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES DIANTE DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS SOMATIZADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19205

Rosana Cristina Kohls
Carina Copatti
Patricia Carlesso Marcelino

CAPÍTULO 14

O PROFESSOR PADRONIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOCENTES PRESENTES NO PERIÓDICO ‘APRENDIZAGEM EM FOCO’ DO INSTITUTO UNIBANCO.....219

Caroline Simon Bellenzier
Evandro Consaltér

Capítulo 15

AS POLÍTICAS ANTIDEMOCRÁTICAS QUE FRAGILIZAM A ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....237

Ana Lucia Kapczynski
Altair Alberto Fávero
Andressa Bessa Machado Lima

Capítulo 16

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E O “CONTROLE DE QUALIDADE” DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E DA ATUAÇÃO DOCENTE.....253

Altair Alberto Fávero
Giovanna Dalquiavon
Lidiane Limana Puiati Pagliarin
Thalia Leite de Faria

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	267
ÍNDICE REMISSIVO.....	278
PUBLICAÇÕES DO GEPES.....	282

APRESENTAÇÃO

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Evandro Consaltér
Junior Bufon Centenaro

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade de Passo Fundo (GEPES/UPF) apresenta sua décima segunda coletânea, intitulada *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. Os capítulos resultam de um intenso e sistemático trabalho de leitura, discussão e escrita, realizado no decorrer do ano de 2021, pelo grupo de pesquisa. O GEPES, ao longo de seus onze anos de história, tem desenvolvido estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos das políticas públicas educacionais, como, por exemplo, políticas para a docência universitária, interdisciplinaridade, influência do neoliberalismo na educação, políticas para o ensino de filosofia e políticas curriculares para o ensino médio, a partir da reforma estabelecida pela Lei. 13.415/2017.

O trabalho desenvolvido pelo GEPES se destaca pela articulação com outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais, como o Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES)¹, ligado à Unicamp; a Rede Latino-americana de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educacional (RELEPE)²; a Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa)³, ligada à Unicamp e à UFPR; ao Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul⁴, ligado à UFRGS e participa do convênio de cooperação entre PPGEduc/UPF e a Universidad Autónoma Del Estado de México (UAEMéx). O GEPES publica, anualmente, uma coletânea de textos que reúne as reflexões realizadas pelos professores (as) da educação superior e básica, estudantes de graduação em pedagogia e filosofia, estudantes de mestrado e doutorado em educação que compõem o grupo, bem como, textos de pesquisadores ligados às redes de pesquisa mencionadas anteriormente.

Dentre os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos integrantes do GEPES, dialoga, diretamente com a temática do livro o projeto que busca analisar, os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio – estabelecida pela Lei n. 13415/2017 – em dez escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Os desafios suscitados por esse projeto de pesquisa fomentaram as discussões e as produções do grupo, dentre os quais, destaca-se a necessidade de observar atentamente as peculiaridades com

¹ Ver: <https://www.giepes.fe.unicamp.br/pt-br>

² Ver: <https://www.relepe.org/>

³ Ver: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/empesquisa/>

⁴ Ver: <https://www.ufrgs.br/observatoriodoensinomedio-rs/>

que cada escola trabalha com a política educacional, a escuta das percepções dos sujeitos escolares, a identificação das ações e estratégias decorrentes da reforma. Este projeto, assim como os demais temas de investigação dos pesquisadores que estão relacionados com o campo das políticas públicas educacionais, despertou o interesse do grupo em investigar com afinco a *teoria da atuação da política* de Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun, apresentada no livro *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (2016).

A relevância do estudo da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) reside na sua fecundidade analítica como referencial teórico-metodológico para compreender como as escolas e seus sujeitos lidam, no cotidiano das instituições, com as diversas políticas educacionais que interferem e ditam o rumo e o ritmo do trabalho escolar. As escolas são as instituições responsáveis por colocar em prática/ação uma gama de políticas públicas educacionais. Essa é uma tarefa complexa e exigente para os sujeitos que vivem e convivem no cotidiano escolar, pois não se trata apenas de um processo de execução ou implementação de um conjunto de normativas e orientações, trata-se, pois, de um longo processo de compreensão, apropriação, reflexão e de projeção das ações que têm reflexo na organização do tempo, do espaço e dos objetivos do trabalho pedagógico.

As políticas educacionais oriundas de diversas esferas do poder público nacional e organismos internacionais, exigem, dos sujeitos escolares, grande capacidade de adaptação, criatividade e criticidade para orquestrar no cotidiano da escola, uma gama de normativas e orientações que são elaboradas, em grande medida, sem levar em consideração as características das instituições escolares e sem ouvir o que os sujeitos escolares têm a dizer sobre, como exemplo, o contexto escolar, as condições de trabalho e remuneração dos docentes, as condições de vida dos estudantes e familiares, etc. Compreender os diferentes e complexos cenários que fazem parte da elaboração e da execução das políticas educacionais, como nos lembram Ball, Maguire e Braun (2016), é fundamental para que se conheçam os desafios cotidianos das escolas na tentativa de atender políticas descontextualizadas e, muitas vezes, antagônicas, assim como, avaliar, de forma crítica e criteriosa, o impacto delas na vida dos sujeitos.

Considerando os estudos já desenvolvidos pelo grupo, os projetos em andamento e a relevância da temática, durante o ano de 2021, o GEPES se dedicou ao estudo dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em política educacional e da teoria da atuação (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016) como referencial analítico. A dinâmica de trabalho do GEPES se estruturou em dois momentos. O primeiro deles consistiu em sessões de estudo realizadas no primeiro semestre, seguindo a metodologia de leitura prévia dos textos selecionados e a elaboração de sínteses da temática em tela, as quais eram compartilhadas e colocadas em discussão. Durante esse período, os pesquisadores postularam questões de pesquisa a partir dos textos discutidos e esboçaram propostas de artigos para aprofundar aspectos específicos da temática. O segundo momento aconteceu no segundo semestre, no qual os pesquisadores apresentaram, ao grupo, as versões parciais de seus textos, submetendo os escritos à avaliação crítica e atenta do grupo. O processo de avaliação pelos pares tem como objetivo analisar os aspectos teórico-metodológicos das produções, fazer sugestões e questionamentos, de modo a qualificar os textos e apresentar contribuições significativas para a comunidade acadêmica e escolar.

A fim de contribuir com a produção do conhecimento no campo acadêmico das políticas educacionais e com os sujeitos escolares que cotidianamente precisam transformar em ação diversas políticas educacionais, foram reunidas nesta coletânea as produções dos pesquisadores do GEPES e pesquisadores parceiros a respeito da pesquisa em política educacional e da teoria da atuação.

O primeiro capítulo da coletânea é de autoria de um dos maiores pesquisadores brasileiros no âmbito das políticas educacionais. Com o título *CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO PARA A PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, Jefferson Mainardes apresenta as contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais. Em um primeiro momento, ele aborda um panorama da teoria da atuação e sua vinculação com a abordagem do ciclo de políticas. Em seguida, ele apresenta algumas das principais contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais e algumas problematizações e propostas a partir da ideia da defesa das escolas como produtoras de políticas. Ao final, Mainardes aponta que a análise crítica das políticas é, ainda, um dos pontos frágeis dos pesquisadores que empregam a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação. Além disso, para o autor, a participação de pesquisadores/as nos processos de construção de políticas e de reformas educacionais emerge como fundamental, tendo em vista a necessidade de qualificação dos projetos pedagógicos e o fortalecimento das políticas locais. O simples assujeitamento, por meio da mera adesão às políticas, pode fortalecer cada vez mais as políticas e práticas centralizadoras, impedindo o desenvolvimento e o florescimento de alternativas mais adequadas para os contextos, criadas pelos próprios sujeitos envolvidos.

Com o título *A TEORIA DA ATUAÇÃO NAS INVESTIGAÇÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, o segundo capítulo, tem autoria de Altair Alberto Fávero, Antônio Pereira dos Santos e Junior Bufon Centenaro e tem como objetivo refletir sobre a importância de referenciais analíticos que sejam capazes de compreender as dimensões contextuais da política educacional, com ênfase na “teoria da atuação”, com base nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), Pavezi (2018), Lopes (2016) e Santos (2016).

O texto procura enfrentar a seguinte questão: de que forma a teoria da atuação amplia as possibilidades de interpretação e compreensão das políticas educacionais no contexto da prática? Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, utilizando o método analítico-hermenêutico como caminho de investigação. O texto está organizado em duas partes. Inicialmente, os autores fazem uma distinção entre as abordagens de pesquisa baseadas na implementação e na atuação da política, e, na sequência, são apresentadas as contribuições da teoria da atuação para as pesquisas em políticas educacionais e os autores apresentam suas considerações sobre a temática pesquisada. Para os autores, compreender os movimentos da atuação da política possibilita que os sujeitos que estão no cotidiano da escola percebam o caráter dinâmico e mobilizador que pode proporcionar transformações importantes na tradução e na recontextualização das políticas.

Com a autoria do pesquisador argentino Jorge Gorostiaga, o terceiro capítulo tem como título *EL USO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA*. Gorostiaga se propõe a explicar como a cartografia social – uma metodologia mais citada do que usada no campo da educação compara-

da e em outras áreas afins – tem sido utilizada na pesquisa sobre política educacional. Essa abordagem reconhece uma genealogia associada às viradas pós-modernas e visuais da década de 1990 e tem conexões significativas com outras abordagens pós-estruturalistas para o estudo de políticas. Para o autor, a cartografia social, com sua abertura para insights de uma multiplicidade de perspectivas e comunidades epistêmicas e sua proposta de mapas provisórios que mostram a diferença e a inter-relação de tais perspectivas e comunidades, pode ser apropriada para abordar certas questões de pesquisa, bem como para imaginar o espaço aberto para novas formas de ver ou representar questões de política educacional.

O quarto capítulo é intitulado ARTEFATOS DA POLÍTICA EM DISCUSSÃO: “AS MELHORES ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA REGIÃO SUL SEGUNDO O IDEB” e tem autoria de Altair Alberto Fávero, Chaiane Bukowski e Julia Costa Oliveira. Os autores abordam o conceito de artefato da política a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), através de uma exposição metodológica do percurso de investigação e de uma análise dos *websites* das escolas de Ensino Médio, da região Sul, com os melhores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) em 2019. O estudo tem como problemática de investigação a seguinte questão: como os artefatos da política se fazem presentes nos *websites* das escolas estaduais de Ensino Médio com o melhor IDEB da região Sul? Trata-se de um estudo analítico-descritivo, bibliográfico e documental empreendido nos *websites*, no qual é abordada a atuação e a ressignificação das escolas em relação às políticas educacionais em voga. Além disso, os autores apontam que as instituições investigadas apresentam traços característicos dos artefatos da política.

Com a autoria de Carmem Lúcia Albrecht da Silveira, Renata Cecilia Estormovski e Sandra Maria Zardo, o quinto capítulo tem como título A ARTICULAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE REDES. As autoras discutem a etnografia de redes como uma metodologia de análise possível para a investigação de tais relações entre os âmbitos público e privado, com um estudo de caso para elucidar sua utilização. Esse instrumento analítico é uma proposição de Ball (2014), complementado em Ball e Olmedo (2013), que o indicam como um meio de mapear os sujeitos individuais e coletivos envolvidos em dado projeto, esclarecendo sua atuação, seus vínculos, seus interesses e suas influências. O capítulo se divide em três seções. Na primeira, apresentam-se os conceitos de redes políticas e de etnografia de redes, situando a análise e apontando os percursos propostos para o mapeamento de tais comunidades de políticas. Na seção seguinte, engendra-se a apresentação da rede política do Programa A União Faz a Vida (PUFV), promovido pela Cooperativa de Crédito Sicredi, articulada a distintos sujeitos, individuais e coletivos, a fim de exemplificar os procedimentos sugeridos por Ball e complementados pelos demais investigadores. Por fim, partindo dos documentos que regem o PUFV, as autoras exploram as intenções, as influências e os efeitos desse projeto para a educação, o que explicita a etnografia de redes como um instrumento que, mais do que mostrar quem são os sujeitos que compõem uma rede, esclarece sua atuação.

Com o título POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LÓGICA DO MERCADO, o sexto capítulo é assinado por Ana Paula Pinheiro e Jerônimo Sartori. Através de um estudo situado na abordagem de natureza quali-

tativa, produzido na perspectiva descritivo-analítica, tendo, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica e documental, os autores exploram as perspectivas teórico-metodológicas em que se ancora a política de formação de professores (BNC-Formação) orientada pela matriz do neoliberalismo. Para tal, a orientação teórica tem como base Freitas (2018), Laval (2004), Ball (2020), Libâneo e Freitas (2018), Saviani (2013), Silva (2018) e os documentos consultados foram: Res. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 02/2019 (BNC-Formação) e Parecer CNE/CP nº 22/2019. Através do estudo, os autores apontam que é preciso resistir ao modelo formativo da BNC-Formação, que, ao invés de propor uma formação com caráter humanista e emancipador, fundamenta-se na matriz neoliberal, na pedagogia tecnicista e na racionalidade técnica. A lógica da proposta que consta na BNC-Formação não contempla tipo algum de participação, o que enfraquece a autonomia da instituição e do professor, limitando a formação do professor, para que ele seja apenas repassador dos conteúdos listados na Base Nacional Comum Curricular - BNCC - Educação Básica.

O sétimo capítulo é intitulado A EDUCABILIDADE POLÍTICA DO EDUCADOR NO FAZER DOCENTE: FORMAÇÃO DE CAPACIDADES PARA ATUAR NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO, tendo como autores Altair Alberto Fávero, Camila Chiodi Agostini, Elia Maria Leandro Uangna e Larisa Morés Rigoni. Tem como objetivo analisar de que forma é possível construir a educabilidade política do educador, concebendo-o, ao mesmo tempo, como um sujeito produtor e criador de políticas na escola, a fim de que ele forme capacidades para atuação, de forma afetiva e dialógica, em um contexto escolar contemporâneo multifacetado, plural e inserido em uma realidade desigual. Trata-se de um estudo básico, qualitativo e bibliográfico, ancorado no método analítico-hermenêutico, inspirado nos escritos de Ball, Maguire e Braun (2016), Nussbaum (2015; 2012; 2014), Freire (1967; 1977; 1989), Benincá (2002), Fávero e Tonieto (2010), Consaltér, Fávero e Tonieto (2019), dentre outros que venham agregar contribuições à discussão. Para dar conta do objetivo proposto, os autores analisam as dimensões da ideia de “intencionalidade” que constitui o contexto escolar, o contexto escolar como um cenário para a formação política do educador, a contribuição da imaginação narrativa para compreender o contexto escolar e, por fim, três perspectivas possíveis de pensar o contexto escolar, como um tempo e espaço de educabilidade política. A partir do estudo, os autores apontam que é possível concluir que o contexto escolar pode se tornar um promissor tempo e espaço de educabilidade política dos professores, na medida em que sejam oportunizadas condições de estudo, pesquisa e teorização das próprias práticas.

De autoria de Ana Paula Pinheiro e Flávia Stefanello, o oitavo capítulo tem como título POLÍTICAS DE COMPORTAMENTO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos descritivo-analíticos, utilizando procedimentos de cunho bibliográfico e documental. São vários os aspectos que perpassam pelo modo de agir e aprender dos sujeitos, sendo assim, os fenômenos comportamentais, que ocorrem no espaço escolar, são, muitas vezes, reflexo de questões sociais, de contexto familiar ou até mesmo de dificuldades no aprendizado. Fazer a gestão do comportamento no espaço escolar não é uma tarefa simples, pois, em cada escola, existem diferentes formas de avaliar e resolver situações-problema. Para as autoras, no contexto pú-

blico escolar brasileiro, existem pontos importantes a considerar-se, que suscitam questões para reflexão, entre eles: Quais políticas de comportamento e disciplina fazem parte do contexto da educação pública? Quais perspectivas neoliberais interferem na maneira de conduzir as medidas de comportamento nas escolas? O texto segue analisando as políticas educacionais, através de alguns programas de gestão de comportamento, que desconsideram o contexto social dos estudantes. Partindo dessas premissas iniciais, o texto tem como base autores como Ball; Maguire; Braun (2016), Masschelein; Simons (2014), Aquino (1996), Araújo (2002) e Rego (1996), além de uma análise documental acerca das políticas educacionais e de algumas propostas vigentes nas escolas públicas brasileiras.

O nono capítulo é assinado por Carina Tonieto, Altair Alberto Fávero e Diocélia Moura da Silva e tem como título A MAGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Para os autores, o discurso a respeito das competências na educação ainda é ambíguo e gera muitas controvérsias a respeito de suas possibilidades formativas. Nesse cenário, prolifera-se um discurso salvacionista, a partir do qual questiona-se: o que há de mágico no conceito de competência aplicado à educação? Trata-se de uma nova proposta para enfrentar os desafios educacionais atuais ou um novo discurso a serviço de velhos propósitos? O objetivo geral do estudo consiste em localizar e analisar o emprego do conceito de competência/as na educação em publicações disponíveis *online* no período de 2017 a 2019 – período de discussão e implementação da BNCC no Brasil. A pesquisa é de natureza básica, qualitativa, descritiva-analítica e é um estudo de revisão. Os dados foram coletados por meio da ferramenta *Google Scholar*, utilizando como critério a presença no título da palavra competência combinada com educação básica, ensino fundamental, ensino médio e educação infantil, o que resulta em uma amostra de 15 artigos. Por meio da análise de conteúdo, Tonieto, Fávero e Silva localizam o conceito de competência, o objeto de estudo e o posicionamento adotado pelos autores. A análise dos dados apontou que a educação por competências, apesar de fazer parte dos discursos, integrar o vocabulário de diferentes sujeitos, ser referência para a discussão dos fenômenos educacionais, ser tomada como conceito unívoco, justificada pela sua funcionalidade e aceita por uma parcela da opinião pública e profissionais da educação como alternativa para a resolução dos problemas educacionais, enquanto política reguladora e indutora de práticas, necessita enfrentar um conjunto de desafios pedagógicos e epistemológicos para mostrar sua efetividade.

Intitulado LÍNEAS DIBUJADAS EN POLÍTICAS ATERRIZADAS EN Y PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, o décimo capítulo tem, como autores, os pesquisadores mexicanos Aristeo Santos López e Marisa Fátima Roman. Os autores tecem uma reflexão a partir do fato de existirem muitos momentos em que se questiona a existência de uma política pública para a educação, devido ao conflito entre as visões de mundo tomadas como referência nas esferas políticas de decisão e de ação. Sobre a construção dessas políticas e, especialmente, das de educação, as ideias desenvolvidas por López e Roman têm como eixos os elementos teóricos de Stephen J. Ball, que trabalhou ferramentas analíticas para debater tais políticas a partir de uma interpretação ampla e complexa que vai mais além do papelão e/ou de visões abreviadas em binários para explicar como as políticas são dadas e como são colocadas em prática nos contextos locais e internacionais. Dessa forma, os autores estruturam o capítulo

em três seções. Na primeira, eles abordam as reflexões teóricas e epistemológicas propostas por Ball. Na sequência, eles analisam o contexto do mexicano e, por fim, tecem as considerações e reflexões finais.

O décimo primeiro capítulo tem autoria de Marcio Giusti Trevisol, Diego Bechi e Marlon Sandro Lesnieski. Com o título *A RACIONALIDADE NEOLIBERAL EM ATAQUE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A CULTURA DO GERENCIALISMO E DA PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, os atores analisam, nesse capítulo, a partir da racionalidade neoliberal, como a educação superior tem incorporado a cultura do gerencialismo e da performatividade. A tese defendida é a de que o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é uma racionalidade que tende a estruturar e organizar as instituições e formar a subjetividade a partir de valores de competitividade, eficiência e concorrência. O problema investigativo decorre da seguinte pergunta: como a cultura do gerencialismo e da performatividade, própria das políticas neoliberais, tem se incorporado na educação superior e quais seus efeitos? O objetivo do capítulo é analisar como o gerencialismo e a performatividade na educação superior se tornaram uma cultura incorporada, partilhada e vivenciada, que tomam, como pressuposto básico, a busca pela eficiência e eficácia definida pelos ditames da agenda neoliberal. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho teórico e com método hermenêutico. Para tal, a fundamentação epistemológica e teórica é feita através de Ball e Mainardes (2011), Ball (2005), Dardot e Laval (2016) e Lyotard (2018). Para os autores, é possível aferir que o cultivo do gerencialismo e da performatividade na educação tem aproximado a educação superior de modelos privados de gestão, que primam pelos resultados quantificáveis e observáveis a partir das necessidades globais do neoliberalismo, o que tem afastado o sentido de universidade como bem público.

Intitulado *POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR “DECRETO”: ENTRAVES À PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2016-2020)*, o décimo segundo capítulo tem como autores Ana Carolina Leite da Silva, Caroline Simon Bellenzier, Junior Bufon Centenaro e Simone Zanatta Guerra. Os autores tecem uma análise acerca dos entraves à participação dos sujeitos na definição de três políticas de educação básica no Brasil no período de 2016 a 2020: a Reforma do Ensino Médio, estabelecida por meio da MP nº 746/2016; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida entre 2017 e 2018; e a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020. O problema que orienta esse estudo emerge da seguinte questão: o modo como as políticas apontadas foram instituídas e formalizadas representa entraves à participação dos sujeitos da prática na definição da política educacional? O capítulo está organizado em duas seções. A primeira apresenta uma breve contextualização da conjuntura sociopolítica brasileira recente, marcada pela influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo na definição das políticas. Em seguida, os autores iniciam a discussão sobre a construção de políticas públicas por meio de medidas provisórias, de decretos e de processos abreviados, que suprimem os espaços participativos de reflexão e constituição dessas políticas. Na segunda seção, eles refletem sobre os entraves à efetiva participação dos sujeitos na construção de políticas e, além disso, eles enfatizam a dimensão da prática como componente ativo do processo político, indispensável a qualquer reformulação estrutural no âmbito da educação.

O décimo terceiro capítulo tem como título *A ATUAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES DIANTE DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS SOMATIZADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19* e é assinado por Carina Copatti, Patricia Carlesso Marcelino e Rosana Cristina Kohls. Conforme as autoras, com o advento da pandemia da covid-19, presenciamos uma crise sem precedentes. No Brasil, o contexto social, político e econômico aponta-nos para uma grande ameaça ao modelo de vida democrático e, por outro lado, o contexto pandêmico desvelou grandes problemas sociais e educacionais, como as disparidades e as diferenças de acesso à educação, à saúde e às tecnologias. Com base nessas premissas, as autoras desenvolvem uma reflexão pautada em uma análise qualitativa quanto à abordagem do problema; reconstrutiva, crítica e hermenêutica quanto aos objetivos; e bibliográfica com relação aos procedimentos, os quais se ancoram em autores vinculados com a temática, mas, especialmente, às ideias e conceitos apontados por Ball, Maguire e Braun (2016), tendo, como objetivo, refletir e tecer algumas provocações sobre os problemas educacionais e sociais explicitados pela pandemia. O capítulo foi dividido em dois momentos: no primeiro, reflete-se sobre o contexto excludente, agravado pela pandemia e, no segundo momento, aponta-se para a atuação política escolar com base no acesso à educação como direito e para as contribuições para o cenário atual, perspectivando uma educação mais equitativa, democrática, emancipadora, humanizada e sensível.

Intitulado *O PROFESSOR PADRONIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOCENTES PRESENTES NO PERIÓDICO 'APRENDIZAGEM EM FOCO' DO INSTITUTO UNIBANCO*, o décimo quarto capítulo é assinado por Caroline Simon Bellenzier e Evandro Consaltér. Os autores apontam como a noção de professor padronizado implica no recuo da teoria no exercício docente e, conseqüentemente, provoca a instrumentalização do exercício pedagógico. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, bibliográfico quanto aos procedimentos e ancorado no método analítico-dedutivo. Seu referencial teórico é sustentado, principalmente, por Ball, Maguire e Braun (2016), Fávero e Tonieto (2016), e Masschelein e Simons (2018). Estrutura-se em duas partes. Na primeira, os autores exploram a concepção de professor instrumentalizado, domado por uma gestão escolar pautada pelo gerencialismo empresarial e pelo recuo da teoria no exercício docente. Na segunda parte, analisam a concepção presente no boletim "Aprendizagem em Foco", uma publicação do Instituto Unibanco com periodicidade quinzenal desde 2015. Os números do periódico analisados evidenciam que a qualidade da educação, entendida como o atingimento de metas e indicadores, está quase que exclusivamente ligada à boas práticas de gestão e à instrumentalização do exercício docente, o que deixa a formação e valorização dos professores em segundo plano. Por fim, os autores conduzem o estudo fazendo o confrontamento dessa noção de professor padronizado, instrumentalizado com a falta de teoria sobre sua prática docente, evidenciando que esse modelo de gestão e formação objetiva atender às demandas do mercado neoliberal e do gerencialismo empresarial na educação, ao invés de, propriamente melhorias da qualidade da educação.

Com o título *AS POLÍTICAS ANTIDEMOCRÁTICAS QUE FRAGILIZAM A ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS* e autoria de Ana Lucia Kapczynski, Altair Alberto Fávero e Andressa Bessa Machado Lima, o décimo quinto capítulo tem por escopo analisar de que forma as políticas antidemocráticas em curso

acabam fragilizando a escola pública, transformando-a em uma instituição subserviente à instrumentalização das políticas neoliberais. Trata-se de uma investigação teórico-bibliográfica, ancorada nos estudos de Biesta (2018; 2020; 2021); Ball, Maguire e Braun (2016); Ball (2011) e Masschelein e Simons (2014; 2018), dentre outros. O estudo em pauta tem a intenção de refletir sobre a seguinte questão: de que forma as políticas antidemocráticas em curso instrumentalizam e fragilizam a escola pública e a tornam subserviente aos interesses neoliberais? O estudo está dividido em três momentos. Na primeira seção, discute-se a relação entre o direito universal à Educação Básica e a democracia. Na segunda seção, é investigada a contribuição da escola pública para o fortalecimento da democracia, tendo como fundamentação as teorizações de Biesta. Na terceira seção, analisa-se a teorização das políticas educacionais como estratégia de resistência. Nas considerações finais, o texto defende a posição de que a escola será democrática na medida em que as ações educativas sejam assumidas como práxis, tempo livre, capaz de resistir às expectativas da sociedade e às prescrições das leis do mercado, e de que tais questões precisam estar em pauta nas pesquisas em políticas educacionais.

Por fim, o décimo sexto capítulo tem como título AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E O “CONTROLE DE QUALIDADE” DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E DA ATUAÇÃO DOCENTE e tem autoria de Altair Alberto Fávero, Giovanna Dalquiavon, Lidiane Limana Puiati Pagliarin e Thalia Leite de Faria. Os autores discutem as recentes reformas da educação básica e os mecanismos que os agentes externos utilizam para controlar a aprendizagem discente e a atuação docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica ancorada principalmente em Ball, Maguire e Braun (2016), Masschelein e Simons (2017), Laval (2019) e Freitas (2018). O estudo é qualitativo quanto à abordagem e tem como problema central a reflexão: como as reformas educativas em curso promovem o controle da aprendizagem discente e da atuação docente na educação básica e quais impactos isso pode gerar para a formação integral dos sujeitos? O texto está organizado, em quatro partes. A primeira aborda a retórica da qualidade nos discursos dos reformadores. Na segunda parte, evidencia-se a privatização e a estratégia neoliberal de dominar a escola. Na terceira, aborda-se a padronização nas avaliações e a precarização da atuação docente. Na quarta, analisa-se o controle do processo e a precarização da atuação docente. Por fim, nas considerações finais, os autores apresentam alguns indicativos de formas de resistência para fazer frente a essa forma instrumentalizada de dominar as escolas e as avaliações.

O conjunto de textos que compõem a presente coletânea permite uma ampla compreensão acerca do papel e concepção de políticas educacionais. É a partir da confecção de um conjunto de artefatos, de experiências, de recursos materiais e de atividades que as políticas são traduzidas, compreendidas, representadas e colocadas em prática com as mais distintas finalidades e interesses. Assim, recomendamos a coletânea para todos os que se ocupam com pesquisas na área da educação, em especial aos pesquisadores em políticas educacionais e a todos aqueles que pensam, vivenciam e refletem sobre o cotidiano escolar e as políticas públicas educacionais que orientam o direcionamento da educação.

Referência

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

CAPÍTULO 1

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO PARA A PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS⁵

Jefferson Mainardes

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais. Em um primeiro momento, apresentamos um panorama da teoria da atuação e sua vinculação com a abordagem do ciclo de políticas. Em seguida, apresentamos algumas das principais contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais e ainda algumas problematizações e propostas a partir da ideia da defesa das escolas como produtoras de políticas.

A teoria da atuação

A teoria da atuação (*theory of policy enactment*) foi formulada por Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun e apresentada no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). O livro foi traduzido pela Editora UEPG, em 2016. Em 2021, foi publicada a segunda edição.

Embora tenha sido apresentada em 2012, as origens da teoria da atuação estavam presentes na abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994). Essa abordagem propõe três contextos principais: o contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. Trata-se de um método para a pesquisa de Políticas Educacionais (MAINARDES; MARCONDES, 2009)⁶.

Na formulação original, os autores explicam que as políticas não são meramente implementadas, pois os profissionais que atuam nas escolas reinterpretem e recontextualizam as políticas visando adaptá-las aos contextos reais e torná-las viáveis.

Os formuladores da abordagem do ciclo de políticas propuseram o abandono do termo “implementação”, o qual estava relacionado ao esquema linear da formulação de políticas: agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste. A abordagem do ciclo de políticas foi formulada exatamente para buscar superar esse modelo de análise.

⁵ Financiamento: CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa)

⁶ Uma síntese da abordagem do ciclo de políticas pode ser encontrada em Mainardes (2006, 2018).

Esses processos de reinterpretação, recontextualização e adaptação tornam-se necessários pois, de modo geral, as políticas não são totalmente apropriadas para os contextos. Muitas vezes, os contextos necessitam adaptar-se à política, em vez de as políticas serem formuladas de acordo com os contextos (BALL, 1994). Além disto, muitas vezes, as políticas são formuladas para todas as escolas, sem levar em consideração as diferenças de localização, infraestrutura e características gerais (BALL; MAINARDES, 2011).

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Ball (1994) indica a necessidade de os pesquisadores levarem em consideração os ajustamentos secundários que são feitos pelos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, com o objetivo de tornar a política viável no contexto escolar. Muitas vezes, os pesquisadores “falham” em compreender tais ajustamentos, considerando que os professores alteram ou “distorcem” as políticas. Essa análise decorre principalmente da visão de que o processo político é estruturado, racional e organizado. Na concepção de Ball, as políticas são pouco racionais, caóticas, formuladas a partir de diversas influências.

É importante destacar que as adaptações realizadas no âmbito das escolas, na maioria das vezes, constituem-se em soluções criativas para os contextos. No entanto, Ball não descarta aquilo que ele chama de “implementação não criativa” (BALL, 1994, p. 20) ou “implementação performativa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23). Dependendo do contexto, há pressões e outras estratégias que induzem a adesão dos professores a determinadas políticas. Por exemplo, ao garantirem benefícios na carreira, vantagens financeiras (bônus) ou simbólicas, algumas políticas podem ser mais bem recebidas, pelo menos em alguns setores do magistério.

A teoria da atuação, apresentada no livro de 2012, foi desenvolvida a partir de pesquisas realizadas em escolas secundárias da Inglaterra (estudos de caso). O objetivo central da teoria da atuação é descrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre a política e a prática. A separação entre políticas e práticas é considerado pelos autores como um “binário enganoso” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 9).

O termo atuação (*enactment*) é proposto para substituir o de “implementação”. Na língua inglesa, o termo *enactment* possui um sentido legal: a aprovação de uma lei ou estatuto e um sentido teatral: o processo de atuar ou representar. No caso das políticas educacionais, a ideia é que os envolvidos com as políticas recebem um texto e podem representá-lo ou interpretá-lo de formas variadas. É por essa razão que os autores afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Assim, as políticas são colocadas em ação, atuadas, representadas, interpretadas, traduzidas nos contextos reais.

Os autores destacam a importância de se levar o contexto a sério, pois as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados. O material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise das políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional. São quatro as dimensões contextuais da atuação da política: os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos. Esses quatro contextos podem servir de categorias para a organização e síntese dos dados da pesquisa sobre políticas educacionais.

Os conceitos de interpretação e tradução são centrais para a compreensão da teoria da atuação. A interpretação é uma “leitura inicial, um fazer sentido da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). A interpretação “é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69). Segundo os autores,

A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. Essas traduções também dão valor simbólico à política. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69)

É importante destacar que a teoria da atuação se baseia na realidade de escolas inglesas. Os autores sugerem que a interpretação é um processo político institucional que fica mais circunscrito às equipes de gestão educacional e gestão escolar. No caso inglês, as divisões regionais (*Local Education Authorities*) são formadas por equipes responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do sistema educacional e, portanto, por interpretar as políticas e acompanhar a sua efetivação nas escolas. Já a tradução está mais relacionada aos professores e demais profissionais que atuam nas escolas. Há uma certa hierarquia entre as escolas e divisões regionais. No caso brasileiro, em muitas políticas, os processos de interpretação e tradução são realizados nas escolas. Isto pode ser observado em redes de ensino nas quais as escolas detêm maior autonomia. Algumas políticas demandam processos de interpretação fortemente marcados pela atuação dos gestores educacionais e conselhos estaduais e municipais (por exemplo, a reforma do Ensino Médio, o alinhamento do currículo da rede de ensino à BNCC), com uma participação menor dos professores e profissionais que atuam nas escolas, pelos menos em uma fase mais inicial e decisória.

Para os autores, há oito tipos de atores de políticas ou *posições de políticas* que estão envolvidos na tomada de significado e de construção de respostas à política por meio dos processos de interpretação e tradução: os narradores, os empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e os receptores.

Os autores mostram que, no sistema inglês, a “cadeia de entrega” do serviço oferecido pelas escolas transmite as pressões para o desempenho dos alunos e das escolas. Eles explicam o processo chamado de “*Deliverology*” (entrega), definido pelos gestores educacionais como o “processo sistemático de estimular o progresso e produzir resultados no governo e no setor público” (BARBER; MOFFIT; KIHN, 2011

apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106)⁷. De modo geral, as políticas privilegiam e cobram um desempenho satisfatório, baseado no discurso de elevar os padrões, representado nos resultados e nas medidas quantitativas. Evidencia-se um “discurso de performatividade”.

A teoria da atuação oferece elementos potentes para a pesquisa em Políticas Educacionais, tais como: a noção de que as políticas não são meramente “implementadas”, mas atuadas/representadas de formas diversas, dependendo dos contextos e aspectos materiais e infraestruturais, a importância de levar a sério o contexto, as quatro dimensões contextuais; os oito tipos de atores no processo da atuação de políticas; os conceitos de interpretação e tradução⁸. Na próxima seção, apresentamos algumas contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais.

Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em Políticas Educacionais

Expansão do foco da pesquisa e da concepção de contexto da prática

A teoria da atuação permite uma significativa expansão do foco da pesquisa, do próprio objeto e da concepção de contexto da prática. Para abordar as dimensões contextuais da atuação das políticas, faz-se necessário buscar uma diversidade de dados e informações nas escolas, por meio de entrevistas, observações, dados variados obtidos nas escolas e nas Secretarias de Educação, *websites*, publicações oficiais, entrevistas, vídeos, *lives*. O pesquisador é estimulado a ampliar a sua visão das políticas educacionais, da política investigada e do trabalho empírico pois, “tudo interessa” e muitos dados precisam ser considerados na pesquisa. A riqueza e variedade de dados permite intra e intercomparações, identificação de regularidades e de diferenças etc. A identificação dos atores das políticas (narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e os receptores) também requer uma ampliação do foco da pesquisa, pois eles atuam em diferentes espaços, para além do espaço escolar. Por exemplo, a identificação de empreendedores, de membros externos (negócios, parceiros e monitores) e de negociantes envolve pesquisas dentro e fora do espaço escolar.

A pesquisa sobre o contexto da prática, para os pesquisadores que se utilizam da abordagem do ciclo de políticas, muitas vezes limita-se à realização de entrevistas com professores, diretores, pedagogos. Poucas pesquisas incluem observações do contexto escolar e da sala de aula, limitando a apreensão de como, de fato, os processos de atuação das políticas são materializados. A teoria da atuação requer maior investimento no contexto escolar e extraescolar. No contexto escolar, o pesquisador é desafiado a reunir muitos dados e informações expandindo o que se entende por “contexto da prática”.

⁷“De acordo com Barber, os elementos-chave da *deliverology* são: o uso de bons dados; definição de objetivos e trajetórias; balanço consistente, regular e frequente (relatórios); entendimento da “cadeia de entrega”; e rastreamento regular do progresso [...]. Essas táticas produzem “pressões”, “consciência” e “foco” nos padrões no dia-a-dia, como uma nova meta-narrativa de *escolaridade como performances* (desempenhos). (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 111).

⁸ Sugerimos também a leitura dos artigos de Pavezi (2018b), Sousa (2018), Rosa (2012, 2019).

Síntese e integração de dados

Como mencionado, as dimensões contextuais da teoria da atuação demandam a coleta, a sistematização e a análise de uma variedade de dados, os quais podem ser integrados e sintetizados. Em diversas pesquisas que utilizaram a teoria da atuação, observa-se que as dimensões contextuais permitiram uma satisfatória sistematização de dados e funcionaram como categorias de conteúdo para a apresentação e análise dos dados (e.g. ALFERES, 2017; FERREIRA, 2013; FRANÇA, 2016; GOMES, 2016; HOJAS, 2017; JOSLIN, 2012, 2018; LEITE, 2012; PAVEZI, 2018a; PEREIRA, 2017; PRADO, 2020; ROCHA, 2014). Um exercício interessante pode ser encontrado nas dissertações de Pereira (2014) e de Prado (2020). Os autores organizaram um quadro-síntese dos dados, de acordo com as dimensões contextuais (ANEXO A). Os quadros-síntese mostraram-se muito úteis na compreensão do contexto da prática da política investigada.

A escola e os professores como produtores de políticas

Uma outra significativa contribuição da teoria da atuação é o reconhecimento de que as escolas e os professores também são produtores de políticas. Nas escolas, os professores e demais profissionais não apenas recebem e “implementam” políticas. Ao contrário, eles assumem um papel ativo no processo de tradução das políticas, com a criação de estratégias muitas vezes mais ricas do que as propostas pela política oficial. Pode-se argumentar que o protagonismo no processo de produção de políticas é distinto entre os docentes e gestores educacionais que atuam nas escolas. O ponto central é que esta ideia preserva, fortalece e estimula a autonomia docente e a autonomia da escola, bem como confere aos docentes um “espaço para os sujeitos”, essencial para a constituição da profissão docente. O espaço para os sujeitos é que possibilita a criticidade, a resistência e as próprias criações novas, geralmente “coletivas”⁹. O pesquisador que se utiliza da teoria da atuação necessita estar atento aos processos de produção de políticas que ocorrem nas escolas, muitas vezes resultantes de conflitos, negociações, embates e disputas por diferentes significados de como lidar com as políticas propostas para as escolas.

⁹ O termo “*coletiva*” (coletivo+individual) foi cunhado por Stetsenko (2021, 2022) e deseja expressar a ideia de que a subjetividade humana não é um módulo independente ou um dispositivo a serviço de objetivos separados e distintos dos indivíduos, como a compreensão cognitiva, desconectada da totalidade da vida individual que ela mesma está de alguma forma desconectada dos processos e das práticas sociais e coletivas. Em vez disso, a subjetividade é posta como apenas uma dimensão na realização da totalidade da vida de cada ator social, ou de seus projetos de vida – como um pisante na realização de um caminho unitário e único (embora dinâmico e em constante mudança), contínuo e incessante (embora não sem contradições) de se tornar um ser humano ao fazer a diferença no mundo. Dentro dessa ontologia “coletiva” e transformadora geral, a subjetividade humana pode ser considerada como uma parte, ou uma dimensão, da realização do projeto de vida – um caminho de ações significativas e responsáveis que trazem à tona o mundo comunitário por meio de nossa atuação, de quem nós queremos ser e o que queremos que o nosso mundo seja.

Conclusões

Nesse capítulo, apresentamos uma breve síntese da teoria da atuação e algumas de suas contribuições para a pesquisa em Políticas Educacionais. Deve-se ressaltar que a teoria da atuação foi formulada com base na perspectiva pós-estruturalista, com uma concepção bastante clara de que as políticas não são racionais ou estruturadas, mas repletas de contradições e incoerências, constituindo-se como retórica para a “solução de problemas” ou com a pretensão de atender demandas reais. É essencial que o pesquisador leve em consideração a natureza epistemologia pós-estruturalista, a qual pode ser caracterizada como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer idéia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28). É importante destacar que a abordagem do ciclo de políticas, a teoria da atuação, bem como a sociologia das políticas educacionais (*policy sociology*)¹⁰ fortemente destacam a necessidade da análise crítica das políticas educacionais. Para Ozga (2021), a proponentora da sociologia das políticas, a agenda “crítica” que ela e seus contemporâneos desenvolveram era a antítese da orientação dominante de “solução de problemas”. Em vez de tratar os problemas das políticas como auto-evidentes e ver o trabalho do pesquisador de políticas como principalmente voltado para a melhoria de políticas e geração de soluções, ela argumenta que a sociologia das políticas estava preocupada em “desafiar a sabedoria recebida e fazer perguntas fundamentais sobre as instituições, o social e as relações de poder” (OZGA, 2021, p. 6). A análise crítica das políticas é ainda um dos pontos frágeis dos pesquisadores que empregam a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação.

No prefácio à segunda edição brasileira do livro “Como as escolas fazem as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021), Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, produziram um significativo texto intitulado “Em defesa das escolas como produtoras de políticas”. Para as autoras, “pensar na escola como esse lócus de produção de sentidos no meio de tantos discursos regulatórios cria outro sentido de agência docente, um sentido marcado pela incessante significação da escola, do mundo e de si”. (LOPES; MACEDO, 2021, p. 16). Indubitavelmente, é fundamental reconhecer, defender e lutar para que as escolas sejam e continuem sendo produtoras de políticas. No entanto, sugerimos que esta ideia poderia ser ampliada: em defesa das redes públicas como produtoras de políticas; de pesquisadores/as, profissionais da educação, estudantes como produtores de políticas. Nos últimos anos, a proposição de políticas centralizadas (por exemplo, a BNCC, a reforma do Ensino Médio, as escolas cívico-militares, etc) reduziram a autonomia das escolas e dos professores. Mesmo nesse contexto, acreditamos que é essencial pensar as redes de ensino como espaços de resistências e de criação de outras políticas. A participação de pesquisadores/as nesses processos emerge como fundamental, tendo em vista a necessidade de qualificação dos projetos pedagógicos e o fortalecimento das políticas locais. A ideia central que defendemos é que o assujeitamento, por meio da mera adesão às políticas, pode fortalecer cada vez mais as políticas e práticas centralizadoras, impedindo o desenvolvimento e o florescimento de alternativas mais adequadas para os contextos, criadas pelos próprios sujeitos envolvidos.

¹⁰ A respeito da sociologia das políticas educacionais, ver Mainardes e Alferes (2014) e Savage et al (2021).

Assim, é necessário agir no mundo, imaginar um futuro e comprometer-se a criá-lo, como é defendido no posicionamento ativista transformador (STETSENKO, 2021)¹¹.

Anexo A: Exemplos de quadros de síntese de pesquisas que utilizaram a teoria da atuação
 Quadro 1: Síntese das dimensões contextuais do Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

Contextos situados	<ul style="list-style-type: none"> - As quatro escolas pesquisadas empregaram critérios distintos para a seleção das assistentes de alfabetização. Em uma delas, apostou-se na escolha de uma professora aposentada, com bastante experiência em alfabetização; - Em duas escolas, o atendimento aos alunos ocorria ora dentro da sala de aula, ora em outro espaço (adaptado). Em outra escola, o atendimento ocorria apenas na sala de aula, e na outra, ocorria prioritariamente fora da sala de aula. Apenas em uma escola o atendimento era feito na própria sala de aula. O atendimento fora da sala de aula mostrou-se mais produtivo para os alunos; - A formação das assistentes foi praticamente inexistente. Resumiu-se a uma reunião para apresentação do projeto e as ações que deveriam ser desenvolvidas nas escolas. O acompanhamento feito pelas diretoras e pedagogas era superficial. Cabia às professoras regentes orientar as assistentes.
Culturas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - A professora aposentada, com mais experiência, obtinha resultados mais positivos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Era a única que utilizava os materiais pedagógicos disponíveis na escola, tais como jogos pedagógicos e livros de literatura infantil; - De modo geral, houve pouco envolvimento das diretoras e pedagogas com o trabalho das assistentes de alfabetização. A preocupação maior era com o preenchimento de relatórios na plataforma digital do PMALFA.
Contextos materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Os espaços de atendimento eram improvisados, adaptados; - Apesar de o Programa contar com recursos financeiros para aquisição de materiais, os recursos eram utilizados para fotocópias de atividades e das avaliações diagnósticas, cujos resultados eram inseridos na plataforma digital.
Contextos externos	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso de que o PMALFA ajudaria as escolas e a Rede de Ensino a atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até o final do 2º ano (7 anos). Essa meta foi definida pela SME; - Discurso de que o PMALFA contribuiria para que os alunos tivessem melhor resultado na avaliação nacional e, em consequência, no IDEB; - O PMALFA era entendido como uma minipeça para aumentar a performatividade das escolas e da rede de ensino. O cumprimento de uma meta parecia mais importante que a aprendizagem efetiva dos alunos.

Fonte: Prado (2020, p. 89)

¹¹A respeito do Posicionamento Ativista transformador, ver Stetsenko (2021, 2022); Vianna e Stetsenko (2021) e Mainardes (2021).

Quadro 2: Tensões nas “dimensões contextuais da atuação da política” (Programa Ensino Médio Inovador)

<p>Contextos situados (fatores histórica e localmente ligados à escola)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção da escola por possuir melhor infraestrutura 2. Mudanças na oferta de matrículas na escola 3. Coexistência de dois modelos de EM: regular e ProEMI 4. Migração para o EM regular ou evasão dos estudantes trabalhadores
<p>Culturas profissionais (ethos, valores e envolvimento dos professores)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rejeição inicial à proposta e mobilização (resistências) por parte dos profissionais 2. Divisão entre professores que aceitaram ou não o desafio 3. Insegurança quanto a novos programas e mudanças curriculares 4. Desafios na integração entre as disciplinas e no planejamento coletivo 5. Predominância de conteúdos e metodologias do ensino regular, que não se encaixam no Projeto de Atividades Integradoras 6. Negociação e diálogo em meio à diversidade de opiniões 7. Mudanças na identidade profissional do professor
<p>Contextos materiais (funcionários, infraestrutura e orçamentos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redução da carga horária destinada ao planejamento dos professores 2. Rotatividade de professores 3. Ausência de formação continuada 4. Diminuição e ausência no repasse de recursos financeiros do MEC 5. Ausência de investimento em infraestrutura
<p>Contextos externos (apoio das autoridades locais e relação com outras escolas)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicação da escola vista como “imposição da política” pela comunidade escolar 2. Curso preparatório apenas para parte dos professores 3. Distanciamento da GERED/SED 4. Promessas não cumpridas pelos Governos Federal e Estadual

Fonte: Pereira (2017, p. 107)

Referências

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

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

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 11- 18.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

FERREIRA, A. C. **Tradução da política pela escola: um estudo exploratório sobre o Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FRANÇA, M. **Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco - Acre.** 2016. Tese (Doutorado em Educação), Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GOMES, R. V. B. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HOJAS, V. F. **SARESP: a escola como produtora de políticas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

JOSLIN, M. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR.** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Em defesa das escolas como produtoras de políticas. Prefácio à segunda edição brasileira. In: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021. p. 7-18.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19. 2018.

MAINARDES, J. Autoentrevista. In: MAINARDES, J. **Alfabetização & prática pedagógica**: trajetórias & vivências. Curitiba: CRV, 2021. p. 127-143.

MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, 2014.

MOREIRA, R. S. M. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na escola**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, 2018.

OZGA, J. Problematising policy: the development of (critical) policy sociology. **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 3, p. 290-305, 2021.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018a.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, 2018b.

PEREIRA, R. I. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador**: recontextualizações da política. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRADO, K. D. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

ROCHA, R. N. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

ROSA, S. S. da. Reformas educacionais e pesquisa: políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-28, ago. 2012.

ROSA, S. S. DA. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-17, 2019.

SAVAGE, G. C.; GERRARD, J.; GALE, T.; MOLLA, T. A política da sociologia crítica das políticas: mobilidades, amarras e redes de elite. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-18, 2021.

SOUSA, M. de. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-22, 2019.

STETSENKO, A. O desafio da individualidade na Teoria da Atividade Histórico-Cultural: dialética “coletiva” a partir de uma postura ativista transformadora. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-21, 2022.

STETSENKO, A. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 1-9.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Compromisso e posicionamento: ética em pesquisa ativista transformadora. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 23-28.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DA ATUAÇÃO NAS INVESTIGAÇÕES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Altair Alberto Fávero
Antônio Pereira dos Santos
Junior Bufon Centenaro*

Introdução

A pesquisa em política educacional tem assumido diferentes perspectivas ao longo do tempo. No universo acadêmico europeu e norte-americano do pós Segunda Guerra Mundial, frente aos enormes problemas sociais, ganhou força a pesquisa orientada para a elaboração de políticas – *policy sciences* –, com objetivo de analisar os problemas das políticas públicas e formular recomendações para o seu enfrentamento. Essa orientação estreitou os laços entre o campo da pesquisa acadêmica e da política, instigados a cooperar entre si, de tal modo que, no primeiro, “equipes multidisciplinares trabalhassem conjuntamente para resolver problemas comuns, ao mesmo tempo que, no segundo, maior atenção deveria ser dada ao planejamento e ao aperfeiçoamento de informações que serviriam de base à tomada de decisões” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 144). Dessa forma, as análises exigiam uma abordagem multidisciplinar, para que as recomendações apresentadas pelo campo acadêmico estivessem adequadas ao contexto no qual os formuladores de políticas tomavam decisões.

No início da década de 1980, uma parte considerável da pesquisa sobre políticas vinculou-se a centros de pesquisa e universidades, produzindo-se, a partir daí, conhecimento acadêmico sobre as políticas. Os estudos sobre políticas nos círculos acadêmicos desenvolveram uma série de modelos analíticos, por meio dos quais as políticas foram sendo analisadas e compreendidas. Nesse sentido, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 150) apresentam a distinção proposta por Gordon (1993) de diferentes tipos de análises. Distinguem a análise *para* políticas (defesa, informações, monitoramento e avaliação) e a análise *de* políticas (análise da formulação e do conteúdo de políticas). O que diferencia basicamente os dois tipos são as finalidades das pesquisas realizadas. Enquanto o primeiro tende a estar focado na defesa e na construção das políticas, o outro tem um caráter mais independente e analisa a política visando a sua compreensão e produção de conhecimento.

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 153), “na medida em que as pesquisas sobre políticas sociais e educacionais passaram a se constituir como um campo específico de investigação, algumas abordagens teórico-metodológicas foram sendo

desenvolvidas”. De acordo com Stremel e Mainardes (2018, p. 4), é possível afirmar a existência de um campo acadêmico da política educacional, que “vem se constituindo com a criação de diversos espaços institucionais em universidades ou centros de pesquisa (disciplinas, linhas de pesquisa na Pós-Graduação e grupos de pesquisa), de associações científicas, de periódicos especializados, de eventos científicos, de redes de pesquisa, etc.”. Mainardes (2018) tem argumentado sobre a importância desse campo, o qual tem como objeto de análise as políticas educacionais. É importante observar que os pesquisadores têm empregado referenciais teóricos e metodológicos distintos, que influenciam consideravelmente na forma como a política educacional é pesquisada e também na forma como se produz conhecimento sobre ela.

Entre os desafios atuais para as pesquisas de políticas educacionais, está a compreensão da política educacional em seus vários momentos ou contextos inter-relacionados, buscando superar uma visão linear da análise da política (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Sendo assim, o presente ensaio assume como objetivo refletir sobre a importância de referenciais analíticos que sejam capazes de compreender as dimensões contextuais da política educacional. A ênfase estabelecida é com relação à chamada “teoria da atuação”, apresentada pelos pesquisadores Stephen Ball, Meg Maguire e Annete Braun (2016) na obra *Como as escolas fazem as políticas*, e discutida por outros pesquisadores (PAVEZI, 2018; LOPES, 2016; SANTOS, 2016). A questão que orienta o presente estudo é: de que forma a teoria da atuação amplia as possibilidades de interpretação e compreensão das políticas educacionais no contexto da prática? Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e bibliográfico, utilizando o método analítico-hermenêutico como caminho de investigação. O texto está organizado em duas partes. Inicialmente, faz-se uma distinção entre as abordagens de pesquisa baseadas na implementação e na atuação da política, e, na sequência, apresentam-se contribuições da teoria da atuação para as pesquisas em políticas educacionais e as considerações finais.

Compreendendo a teoria da atuação da política

Entre as décadas de 1970 e 1980, ganharam visibilidade modelos lineares de formulação e análise de políticas que, em geral, “definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 153). As metodologias avaliavam as políticas por meio da análise do processo e dos impactos gerados, aferição da eficácia e do custo-benefício. Na década de 1980, esses modelos com fortes traços positivistas e tecnicistas passaram a ser criticados por diversos autores, que, em geral, “destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 154).

Essas novas perspectivas procuravam superar os modelos lineares de análise das políticas, tais como agenda, formulação, implementação, avaliação e reajustes. Partem do pressuposto de que o “processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros)” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155). Sendo assim, os referenciais analíticos deveriam ter a capacidade de

orientar o desenvolvimento e a análise das políticas em todos esses contextos. Um dos exemplos é a abordagem pós-estruturalista do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, que, na ótica de Mainardes (2006, p. 49), destaca a “natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro da análise de políticas educacionais”.

A abordagem do ciclo de políticas apresenta cinco contextos principais a serem observados na análise: *contexto de influência*: no qual geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são elaborados e os grupos de interesse disputam as finalidades da educação e seu significado; *contexto de produção do texto*: consiste no contexto em que os textos passam a representar formalmente as políticas – leis, portarias, documentos orientadores, pronunciamentos, programas, etc.; *contexto da prática*: no qual a política está sujeita a interpretação e recriação, produz efeitos e consequências e pode representar mudanças em relação à política original, pois, como diz Mainardes (2006, p. 53), é onde “[...] as políticas não são simplesmente implementadas, [...], mas estão sujeitas a interpretação e, então, a serem recriadas”; *contexto dos resultados ou efeitos*: contexto em que é possível analisar os efeitos em termos de justiça, igualdade, liberdade individual, efetivação dos direitos; e, por fim, o *contexto da estratégia política*: trata-se do contexto em que é possível analisar se uma pesquisa social crítica auxilia no enfrentamento dos problemas relacionados à política (MAINARDES, 2006; PACHECO, 2003).

De acordo com Mainardes (2006, p. 50), “esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”, pois cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e também envolve disputas e embates. Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe concentra-se na análise da “formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

A teoria da atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) é compreendida como complementar ao ciclo de políticas, mais precisamente naquilo que se refere à análise do contexto da prática (PAVEZI, 2018). Nesse sentido, uma das primeiras proposições da teoria da atuação é *compreender a política para além da implementação*, pois os processos políticos que ocorrem dentro e no entorno das escolas não podem ser negligenciados. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13, grifo dos autores) explicam: “queremos ‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e salas de aula”. *Atuação* é a tradução para o português do termo em inglês *enactment*, o qual, segundo Lopes (2016, p. 5), “se aproxima tanto de uma representação teatral – remetendo-nos também à tradução/interpretação – quanto a uma atuação como prática em qualquer âmbito social”. Compreendido o termo dessa maneira, a expressão “colocar em ação” não se traduz como um simples momento, mas sim como “um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores” (LOPES, 2016, p. 5). Tem-se, portanto, na teoria da atuação, a reunião de dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e os imperativos para produzir ações e atividades políticas.

Nessa perspectiva, há uma nova concepção da própria política educacional, que passa a ser compreendida não só pelo conjunto de legislações e estratégias nacionais, mas também “como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”, pois a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

A segunda proposição que se observa dessa teoria é a *importância do contexto na formação e atuação de políticas*. Como foi salientado anteriormente, as políticas são colocadas em ação em situações materiais, com recursos diversificados, em relação a problemas variados e a expectativas dos sujeitos. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun, “um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas” (2016, p. 37). Os autores sugerem que as pesquisas que visem analisar a atuação de políticas precisam considerar pelo menos quatro dimensões contextuais, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Dimensões contextuais da atuação da política

- | |
|--|
| <p>a) Contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);</p> <p>b) Culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da políticas das escolas”);</p> <p>c) Contextos materiais (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);</p> <p>d) Contextos externos (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo. É preciso considerar as posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidade.</p> |
|--|

Fonte: BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38.

As dimensões contextuais do trabalho com política¹² apresentadas pelos autores remetem também a *um novo enfoque sobre os dados*. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016) a “teorização sobre a atuação das políticas entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e do processo da política – o *material* (aspectos físicos da escola, contextuais), o *interpretativo* (o problema da significação) e o *discursivo*”. Essas facetas entrelaçadas constituem a realidade complexa e confusa da vida de uma escola. As três facetas e os recursos teóricos relevantes podem fornecer um relato de como a política e a prática são feitas nas escolas.

¹² O livro como as *Escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*, de Ball, Maguire e Braun (2016), justamente a obra que fundamenta a teoria da atuação, apresenta um relato fundamentado de como as escolas e os professores realmente fazem política na prática, a partir de uma exploração empírica do trabalho de política em quatro escolas secundárias da Inglaterra. No caso brasileiro, a pesquisa de Pavezi (2018) emprega a teoria da atuação para analisar as políticas de educação especial do estado de Alagoas em escolas públicas. O estudo oferece um detalhamento do papel dos contextos na efetivação ou não dessas políticas nas escolas e destaca a relevância da teoria da atuação na análise do contexto da prática.

Uma quarta proposição da teoria da atuação diz respeito a *uma tipologia de atores de políticas*. Em primeiro lugar, os atores interpretam e traduzem a política e, ao fazerem interpretação, buscam esclarecimento sobre uma determinada política, atribuem um sentido a ela, sempre em relação à cultura, à história da instituição e às biografias pessoais. Ou seja, a leitura inicial de uma política sempre é situada socialmente. A tradução, por sua vez, está mais próxima da prática, já é um colocar em ação os textos das políticas, “literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos” etc. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) também demonstram a relação intrínseca entre a política e os sujeitos, afirmando que “a política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Nesse sentido, identificam diferentes tipos de papéis, ações e compromissos que os atores incorporam no processo de interpretação e tradução da política, conforme é possível visualizar no Quadro 2.

Quadro 2: Atores de política e trabalho com política

<i>Atores de política</i>	<i>Trabalho com política</i>
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75.

Nesta seção, buscou-se apresentar a teoria da atuação como um complemento do ciclo de políticas de Ball e Bowe, especialmente no que diz respeito ao contexto da prática. É uma abordagem que se insere no movimento de superação de modelos lineares tanto de formulação quanto de análise da política, por enfatizar o papel dos contextos como elementos ativos na forma como as políticas educacionais são

colocadas em prática. Apontamos quatro características da teoria da atuação: a importância de superar a visão de que o contexto da prática é somente um espaço de implementação, ou seja, fora da decisão política; a ênfase no papel do contexto (em suas dimensões situadas, profissionais, materiais e externas) na atuação da política; uma nova forma de compreender os dados (materiais, interpretativos e discursivos); e por fim, a tipologia de papéis e do trabalho com políticas no processo de interpretação e tradução.

Contribuições da teoria da atuação para as investigações sobre políticas educacionais

Ao elucidar sobre as contribuições da teoria da atuação nas investigações de políticas educacionais evidencia-se, de certa forma, a demanda de investigações sobre as temáticas que exploram o contexto educacional do ponto de vista da qualidade de ensino e do envolvimento dos sujeitos nas práticas políticas. Não há dúvidas de que pesquisas e estudos realizados por Sthephen Ball e colaboradores podem ser considerados potentes e produtivos não só para pensar os estudos curriculares, mas também para refletir sobre as políticas educacionais de modo geral. Além da Inglaterra, onde Ball realizou seus principais estudos e pesquisas, tal reconhecimento também se dá em outros países, inclusive no Brasil. São inúmeras as teses e dissertações voltadas a essa temática já defendidas, bem como um extenso e qualificado número de artigos em periódicos que abordam conceitos, concepções e teorias de Ball e sua equipe de pesquisadores.

Pavezi (2018) afirma que são os agentes sociais escolares que colocam as políticas em ação na medida em que interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto em que atuam. Compreender a participação dos sujeitos mostra-se importante para demonstrar que a política é um processo característico de elaboração participativa e criativa, ao invés de uma implementação limitada e amparada em documentos normativos. Desse modo, a compreensão do universo escolar pelos principais envolvidos revela-se um conjunto de consequências positivas, pois concebe a própria escola como promotora de experiências e de ações contextualizadas e fundamentais para atuação.

Como afirmou-se, a teoria da atuação complementa elementos que já haviam sido citados na abordagem do ciclo de políticas no que diz respeito à análise do contexto da prática. Nesse sentido, quais seriam então as contribuições da teoria da atuação para a pesquisa de políticas educacionais? Segundo Pavezi (2018, p. 12), poderíamos indicar três grandes contribuições. São elas:

- a) A teoria da atuação ressalta a importância de *levar o contexto a sério*, ou seja, é necessário reunir muitos dados sobre a política investigada, bem como compreender o contexto econômico, social, político e material no qual a política foi formulada e colocada em ação. É importante que os estudos reconheçam as diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas. Além disso, é preciso considerar a educação e a preparação dos professores, em uma variedade de tipos; e a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são aspectos a serem analisados e compreendidos. A teoria da atuação também considera o contexto material

do processo da política, os edifícios em que a política é feita, os recursos disponíveis, etc.

- b) A teoria da atuação dá ênfase aos sujeitos envolvidos, no contexto da prática, o que requer não só a permanência no campo, mas também o emprego sistemático de procedimentos rigorosos e cuidados para a coleta de dados.
- c) A teoria da atuação subsidia para analisar e compreender a influência exercida por pressões e expectativas externas e internas na atuação de políticas educacionais, ou seja, de que forma o contexto ou os determinantes internos induzem mudanças na adaptação de uma determinada política, bem como que tipo de autonomia é possível na gestão dessas políticas no contexto da prática.

As três contribuições indicadas ressaltam vários elementos que precisam ser considerados para entender de que forma a teoria da atuação pode vir a ser um referencial teórico instigante que possibilita não só analisar os alcances de uma determinada política na prática, mas também ampliar o pensamento crítico que alarga a compreensão e pode mobilizar a atuação dos sujeitos envolvidos. No entanto, é necessário tomar certos cuidados para não fazer uma interpretação forçada da própria teoria. Sobre isso, Pavezi (2018, p. 12-13) também destaca alguns cuidados importantes que o pesquisador deve considerar ao utilizar o referencial da teoria da atuação. São eles:

- a) Evitar o reducionismo das análises: nenhuma teoria é capaz de dar conta da complexidade de um determinado contexto; por isso, é necessário que os processos micropolíticos que ocorrem no contexto da prática sejam compreendidos e articulados com macrocontextos e no diálogo com teorizações combinadas; tal procedimento possibilita que a análise das políticas educacionais sejam percebidas num amplo cenário de “campos e subcampos nos quais as políticas são discutidas, disputadas, transformadas em texto e colocadas em ação” (PAVEZI, 2018, p. 12-13).
- b) Observar a própria teoria da atuação como política de análise que pode ser ampliada quando passa a ser articulada com outros conceitos, com outras concepções de política e com outras noções de Estado.
- c) Formular questões amplas e problemáticas que possam auxiliar e facilitar a exploração do contexto da prática usando a teoria da atuação como referencial durante a incursão no campo.

Todos esses cuidados e indicações revelam, de um lado, os elementos significativos que a teoria da atuação pode ter para a elaboração de uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em curso num determinado contexto; de outro, indicam o potencial ativo que os sujeitos envolvidos podem ter na tradução de uma determinada política. Nesse sentido, a teoria da atuação pode mostrar-se uma força de resistência junto a certas políticas autoritárias que chegam às escolas de forma abrupta, sem o debate com a comunidade escolar.

A contraposição aos modelos normativos de políticas se faz com críticas e sobretudo com processos construídos e desenvolvidos continuamente de dentro para fora, assim, percebe-se que “o contexto é uma força ‘ativa’, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 42, grifo dos autores). Ou seja, é preciso considerar um conjunto de condições em relação às dinâmicas incorporadas na análise de políticas, dentre elas, a verdadeira

realidade escolar, sem manipular os contextos, pois “a elaboração de políticas e os elaboradores tendem a assumir os ambientes ‘melhores possíveis’ para a ‘implementação’: construções, estudantes e professores e até mesmo recursos ideais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 64, grifos dos autores). É preciso romper com essa versão e encarar de fato a realidade das escolas com todos os aspectos através de suas culturas e desafios, urgentes e circunstanciais.

Além disso, o processo de colocar uma política em ação envolve sua recontextualização a partir da interpretação e da tradução, que ocorrem em diferentes instâncias educacionais. Ao analisar as contribuições da teoria da atuação, entre tantos aspectos, Pavezi (2018, p.7) destaca ser importante levar em consideração o impacto das condições físicas e materiais das escolas, porque esses aspectos repercutem diretamente na qualidade e no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se a precarização da educação pública de forma acentuada por meio da falta de recursos que possam garantir boas condições para o processo de criatividade dos agentes. O que se nota é que, mesmo com poucos recursos, os agentes colocam as políticas em ação a partir da colaboração de todos do campo educacional. Assim, a teoria da atuação, por meio da análise contextual, tem o “potencial de revelar a cultura escolar, os valores, crenças, hábitos e costumes permeados pelos processos administrativos específicos dos sistemas de ensino” (PAVEZI, 2018, p. 10). Portanto, a cultura profissional influencia na maneira como os agentes escolares colocam uma política em ação, “sendo assim, as práticas políticas são específicas e contextualizadas e sua efetivação ocorre de maneira diversificada, a partir da dinâmica de cada escola” (SANTOS, 2016, p. 273). É nesse sentido que é preciso reconhecer a posição de todos os atores envolvidos para perceber como as políticas são mediadas.

Torna-se imprescindível compreender as configurações, os pressupostos, as forças, os problemas e características que emanam da participação e da inter-relação dos sujeitos. Dessa forma, “há uma necessidade de compreender as escolas como muito mais diferenciadas e frouxamente montadas do que é frequentemente o caso. As escolas não são uma peça só, elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostas de pessoas, de artefatos e de práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201). Além disso, são organizações orgânicas, por isso, as políticas precisam respeitar a experiência dos sujeitos e resistir a mudanças que impossibilitam a participação e a corresponsabilidade. Para Ball, Maguire e Braun (2016), há um contexto social e uma materialidade para a política.

Cabe ressaltar, com base nas análises de Lopes (2016, p. 6), que “a teoria da atuação aprofunda questões apresentadas em toda obra de Stephen Ball e tem não apenas uma potência analítica, mas também uma dimensão contestadora”, uma vez que questiona “os processos performativos nas políticas, seus vínculos com mecanismos de regulação das práticas em direções restritivas de aportes educacionais mais amplos”. A teoria da atuação possibilita, por exemplo, questionar a crescente valorização instrucional de “primeira ordem” imposta por certas políticas autoritárias, em detrimento de outras finalidades igualmente importantes para a educação relacionadas à justiça social ou à questão da desigualdade, relegadas à atenção de “segunda ordem”. A teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun possibilita, também, construir questionamentos em relação à forma vertical como são postas as políticas, e, sobretudo, compreender a importância da escola na recontextualização da prática. Para

Ball, Maguire e Braun (2016), a política pode “começar” em diferentes pontos, pode assumir diferentes trajetórias, e pode ser formulada nas próprias escolas, com as autoridades locais, ou de forma centralizada nos sistemas de poder. Nesse sentido, tem razão Lopes (2016, p. 6) quando diz que “as políticas não têm origem e são sempre versões sedimentadas de interpretações das interpretações”. Tal afirmação se torna um fecho de luz para as análises e compreensões, bem como abre pautas de lutas e articulações inspiradas na teoria da atuação, pois possibilita, como ressalta Lopes (2016, p. 5), “compreender as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa”. Tal perspectiva realça a dimensão contingente, aberta e problemática das políticas e, com isso, a possibilidade da atuação dos sujeitos envolvidos no cotidiano das escolas.

Conclusões

Buscou-se, neste capítulo, compreender a teoria da atuação da política, que parte do pressuposto de que a escola não pode ser vista como mero receptáculo ou destinatária de políticas prontas e acabadas, pensadas fora de sua realidade. Nesse sentido, apontou-se que as políticas precisam cuidadosamente de interpretação e recriação, garantindo a participação suficiente dos sujeitos no âmbito da escola. Argumentou-se que a teoria da atuação possibilita uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em geral. Como afirma Pavezi (2018, p. 13), a principal contribuição da teoria da atuação é indicar que as políticas são colocadas em ação em contextos específicos, por atores que as interpretam e as traduzem de formas diversas. No contexto da prática, a política produz consequências que podem representar transformações importantes ao serem compreendidas, trabalhadas e reformuladas nas escolas. Para Ball, Maguire e Braum (2016), a relevância da análise de políticas nos contextos sociais refere-se ao fato de que elas não são levadas em conta na formulação das políticas mais amplas, mas são essas mesmas políticas que necessitam de recursos disponíveis para a sua concretização.

Observa-se também que há diferentes tipos de políticas que são interpretadas, traduzidas e reconstruídas, dependendo dos discursos e de valores utilizados pelos atores que ali atuam e dos processos de “cima para baixo”, através de ações impositivas, que muitas vezes ignoram a realidade educacional com suas inúmeras problemáticas. Com essa perspectiva, elucidou-se a partir dos autores, a importância de compreender o problema de políticas educacionais impostas sem diálogo com os atores do cotidiano escolar. Buscou-se certo afastamento de concepções que veem a política como um conjunto de regras e deveres, sem possibilidade de diálogo e sem representar o contexto da escola com todas suas tensões, comportamentos, contradições e responsabilidades. Desse modo, os contextos específicos de cada escola são redesenhados com base em objetivos que orientam a prática, transformando a política em um processo participativo, criativo e possibilitador de mudanças. Elucidou-se, também, em que medida a atuação das políticas possibilita o respeito à história local e à autonomia que corrobora com as práticas, os saberes e os compromissos existentes no âmbito das escolas. É nesse ambiente conturbado, complexo e multifacetado, com propostas flexíveis e diversificadas de análise, que a teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise das políticas educacionais em geral.

Concorda-se com Lopes (2016, p. 6) quando diz que a teoria da atuação possibilita perceber “uma dimensão produtiva na ação dos professores” na medida em que podem atuar “de forma criativa, se envolvendo na produção de sentidos”, assim como simplesmente podem reproduzir de forma submissa as políticas pensadas por outros. Na análise de Lopes (2016, p. 6), “os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles”. Tal decisão certamente não é uma escolha simples ou uma opção pessoal, pois depende do contexto institucional, da forma como é compreendida e recebida a política e dos artefatos institucionais (pôsteres, informativos, planos, material de divulgação) que divulgam a política. Compreendida nesses termos, “a teoria da atuação torna mais potente a análise de políticas”, pois “busca uma conexão entre o interpretativo, o material e o discursivo”, possibilita “uma perspectiva mobilizadora da pesquisa sobre políticas”, “abala certezas estabilizadas a respeito de como as práticas operam na produção de sentidos para as políticas, distancia-se da mera denúncia da exclusão, da idealização do potencial transformador das escolas e da homogeneização de efeitos das políticas” (LOPES, 2016, p. 7). Compreender os movimentos da atuação da política possibilita que os sujeitos que estão no cotidiano da escola percebam o caráter dinâmico e mobilizador que pode proporcionar transformações importantes na tradução e na recontextualização das políticas.

Referências

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

GORDON, I.; LEWIS, J; YOUNG, K. Perspectives on policy analysis. In: HILL, M. (ed.). **The policy process: a reader**. London: Harvester Wheatsheaf, 1993, p.5-9.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v, 24, n. 25, p. 1-12, fev. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_nocao_de_discurso_fosse_outra. Acesso em: 31 dez. 2021.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 24, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNrTvXyTcCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 jun 2021.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1- 20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjz-ByjpXwr4zh/?lang=pt#>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTOS, J. M. C. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria da Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271- 282, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26768>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do Campo Acadêmico da Política Educacional no Brasil: Aspectos Históricos. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-25, dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329707090_A_Constituicao_do_Campo_Academico_da_Politica_Educacional_no_Brasil_Aspectos_Historicos. Acesso em 31 jan. 2021.

CAPÍTULO 3

EL USO DE LA CARTOGRAFÍA SOCIAL EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA¹³

Jorge M. Gorostiaga

Introducción

Este capítulo se propone explicar cómo la cartografía social —una metodología más citada que utilizada en el campo de la educación comparada y otras áreas afines— ha sido empleada en la investigación sobre política educativa. Este enfoque reconoce una genealogía asociada los giros postmoderno y visual de la década de 1990, y posee significativas conexiones con otros abordajes postestructuralistas en el estudio de políticas. La cartografía social, con su apertura a las visiones de una multiplicidad de perspectivas y comunidades epistémicas y su propuesta de mapas provisorios que muestran la diferencia y la interrelación de tales perspectivas y comunidades, puede ser apropiada para abordar ciertas preguntas de investigación, así como para imaginar o abrir espacio para nuevas formas de ver o representar los problemas de política educativa.

Se presentan, en primer lugar, las principales características de este enfoque metodológico tal como fue desarrollado en el campo de la educación comparada. En la segunda parte se describen las particularidades que adopta la cartografía social para el estudio de políticas educativas, valiéndose de los ejemplos de tres investigaciones que —dentro del ámbito de producción iberoamericano— utilizaron este enfoque para responder diferentes preguntas a través de estrategias de indagación disímiles y en variados contextos geográficos. Las conclusiones esbozan algunas de las limitaciones y de los desafíos que el mapeo de cuestiones de política educativa continúa enfrentando.

¹³ Agradezco los comentarios recibidos en la presentación de una versión preliminar de este texto en una reunión de junio de 2021 del Grupo de Estudios e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES) coordinado por Altair Fávero en la Universidade de Passo Fundo. Este capítulo también se nutre de intercambios con César Tello a lo largo de los últimos años.

Apuntes generales sobre la cartografía social

La cartografía social (CS)¹⁴ es un enfoque metodológico basado en el análisis textual y en la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos. Tiene su origen y desarrollo en el campo de la educación comparada –aunque puede ser aplicable a otras áreas del conocimiento– a partir de los trabajos de Rolland Paulston y sus colegas en la Universidad de Pittsburgh desde principios de la década de 1990 (LIEBMAN; PAULSTON, 1994; PAULSTON, 1995).

Paulston (1996) define a la CS como “el arte y la ciencia de mapear formas de ver” (p. xv), como una forma de ilustrar “la profusión de narrativas” que componen el medio social (p. xviii)¹⁵. La CS se presenta como una metodología de tipo heurístico, que busca ofrecer una interpretación de las cambiantes formas en que se estructuran campos de conocimiento o de debates sobre de políticas y prácticas sociales. Dada la creciente diversidad de *comunidades de saber* que compiten entre sí formulando argumentos (e intentando convencer a diversas audiencias de su validez), esta metodología resulta sumamente apropiada para brindar un orden provisorio de las múltiples visiones existentes sobre la educación y la sociedad (LIEBMAN; PAULSTON, 1994). El enfoque “provee una orientación perspectivista para la cual no hay verdades eternas ni hechos universales, sino sólo interpretaciones, sólo los constructos en competencia [...] de varios individuos y grupos” (PAULSTON; LIEBMAN, 1996, p. 23). Este énfasis en la comprensión, sin embargo, no implica renunciar a las posibilidades – que también ofrece la CS– de cuestionar y socavar las visiones hegemónicas o, en otras palabras, los discursos de poder que operan en las relaciones sociales.

A principios de la década de 1990, Paulston se abocó a generar una metodología que, en clave posmoderna, evitara “las rigideces de los modelos sociales y las narrativas maestras modernistas” y reorientara la investigación hacia “los esfuerzos de auto-definición de individuos y grupos culturales” (1996, p. xviii). Para él era necesario desarrollar un método que permitiera “identificar y comparar la diferencia” (PAULSTON, 1996, p. xix), en un campo como el de la educación comparada que, a partir de la década de 1980, había comenzado a caracterizarse por una gran diversidad metodológica y teórica. Una de las primeras aplicaciones de la CS tuvo por objeto –basándose en el trabajo de Burrell y Morgan (1979) sobre los paradigmas en la teoría sociológica – mapear la diversidad de enfoques teóricos en la educación comparada (o, en forma más amplia, en el campo de las teorías sociales aplicadas a la educación) en el período 1950-1990 a través del análisis de unos 60 textos (PAULSTON, 1995; véase también GOROSTIAGA, 2017).

El desarrollo de la CS abrevó en varias fuentes teóricas, incluyendo el trabajo de los geógrafos posmodernos (Harley, Huggan y Soja), de Pierre Bourdieu, de “los postestructuralistas franceses” y de cartógrafas feministas (PAULSTON, 1996). De particular relevancia fue la adopción de la fenomenografía, definida como “el estudio

¹⁴ El término “cartografía social” también es usado en otros ámbitos de investigación en relación a enfoques con otras características. En el campo de la geografía refiere a abordajes que toman en cuenta los contextos socioculturales de producción y uso de mapas (Rundstrom, 1993). Desde la sociología y la antropología, a una técnica que se articula a la Investigación Acción Participante.

¹⁵ Todas las citas textuales de trabajos en inglés son traducciones propias.

empírico de las diferentes y limitadas formas cualitativas en las cuales varios fenómenos y aspectos del mundo a nuestro alrededor son experimentadas, conceptualizadas, entendidas, percibidas y aprehendidas” (MARTON, 1994, p. 4424). En la CS la fenomenografía es adoptada como una herramienta que permite desplegar un abordaje perspectivista (GIERE, 2010; MARCELO, 2014), según el cual ninguna perspectiva sobre el mundo o sus objetos puede ser exhaustiva o definitiva; el acercamiento a una comprensión más acabada de la realidad (o de las construcciones sobre la realidad) requiere la complementación y contrastación de las diversas visiones existentes, aunque ese ejercicio es en sí mismo la elaboración de una nueva perspectiva sin pretensión de totalidad o síntesis. El perspectivismo se despliega en el enfoque de la CS en dos líneas: considerar a los textos que se analizan como “interpretaciones” del mundo social desde una determinada posición, y concebir al investigador como alguien que lee los textos e interpreta la posición (teórica, ideológica, política) de esos textos, también desde una cosmovisión específica. Este último punto implica que en la CS los académicos son, ante todo, traductores de los diálogos que se (re)construyen al interior de un determinado campo o espacio de conocimiento.

Así, la CS busca, para un determinado tema o campo teórico, identificar y caracterizar los argumentos (y saberes) de diversas perspectivas, y analizar las relaciones entre estas perspectivas¹⁶. Esto resulta particularmente relevante en un escenario de creciente relativismo y fragmentación (LIEBMAN; PAULSTON, 1994), a la vez que justifica la representación de una multiplicidad de visiones en lucha afin a la sensibilidad posmoderna. Sin ignorar el marco más amplio en el que se inscribe el discurso sobre un determinado tema o campo teórico ni la existencia de límites a lo que puede ser dicho o escrito¹⁷, la CS pone el énfasis en la identificación de diversas comunidades de saber presentes tanto en el centro como en los márgenes de los sistemas de pensamiento, de las políticas o de las prácticas dominantes.

El análisis de textos y de sus interrelaciones constituye la principal herramienta para la identificación de perspectivas o formas de ver un determinado fenómeno, por lo cual el espacio discursivo asume la forma de un campo intertextual en el que la posición de cada texto se define en relación a las de otros textos. En la mayoría de los casos, se trata de una cantidad considerable de textos, lo cual implica favorecer la identificación de los *principales* supuestos, argumentos y características retóricas de cada texto en relación al universo de textos seleccionados, antes que un estudio detallado de los aspectos lingüísticos de cada texto. Dentro de un determinado campo intertextual (conjunto de textos que abordan un determinado tema o cuestión de interés), las perspectivas son identificadas/construidas a partir del análisis intertextual, para luego ser mapeadas topográficamente con la ayuda de imágenes o representaciones visuales que proveen un *ordenamiento* siempre provisorio y abierto a reformulaciones¹⁸.

¹⁶ Cabe aclarar que los términos *perspectivas*, *formas de ver* (*ways of seeing*) y *comunidades discursivas* (y, en ocasiones, *comunidades de saber*) son utilizados en la obra de Paulston como sinónimos.

¹⁷ Por el contrario, podría afirmarse que la interpretación de ese contexto, así como la posición que el cartógrafo tiene frente a los discursos dominantes influyen decisivamente en su forma de interpretar los textos. Véase Fairclough (1992) para una discusión sobre los límites del análisis textual en la investigación social.

¹⁸ A diferencia de un estado del arte o de la cuestión, la CS no busca una síntesis ni un ordenamiento en términos de conocimientos más avanzados o del grado en que preguntas

En la CS se pone en juego un doble plano de la intertextualidad. En primer lugar, la intertextualidad supone que los textos interactúan constantemente en un campo abierto, produciéndolo y al mismo tiempo siendo producidos por ese campo (PAULSTON, 1995); todo texto se construye dentro de un marco de referencias dado por otros textos producidos previamente. Un segundo plano de la intertextualidad hace referencia al trabajo de la cartógrafa/investigadora al hacer entrar en diálogo un conjunto de textos independientemente de la “dialogicalidad” de cada texto¹⁹, poniendo en evidencia relaciones entre los textos muchas veces no manifiestas o explícitas. Este segundo plano revela también un grado inevitable de arbitrariedad en la definición de los límites del campo intertextual.

La representación visual del campo intertextual se realiza a través de mapas que incluyen las diversas visiones del fenómeno (construidas a partir del análisis de los textos) y que se ubican topográficamente de acuerdo con las dimensiones más significativas que surgen del propio análisis textual. El mapa intenta representar la percepción del investigador/cartógrafo de un determinado fenómeno, percepción que ha sido construida a partir de la exégesis textual. La interpretación de sentido de los textos llevará a la construcción de un número limitado de perspectivas y a incluir a algunos textos en una determinada perspectiva y a otros en otra, asumiendo el recurso de la intertextualidad que permite “mapear” esas comunidades discursivas y sus interrelaciones.

Por otra parte, los mapas que este enfoque propone como un modo de representación tienen como rasgo principal, en contraste con el espacio utópico, la construcción de heterotopías, “capaces de yuxtaponer en un único espacio real varios espacios, varios sitios que son en sí mismos incompatibles” (FOUCAULT, 1986, p. 25). De esta manera, se “reconstituye la diversidad como unidad provisional” (PAULSTON, 2001, p. 25). Los mapas sociales son concebidos como un método para ilustrar un medio social compuesto por una profusión de narrativas. Ellos ofrecen un “nuevo nivel comparativo” (PAULSTON, 2001, p. 19) que permite examinar similitudes – definidas por los límites del mapa – que antes eran consideradas diferencias, permitiendo el *diálogo visual* entre distintas perspectivas (LIEBMAN, 1996). El propósito de estos gráficos es el de ayudar a *entender la diferencia* (PAULSTON, 1995) y a visualizar la ubicación de las distintas posiciones o postulados de saber en el campo intertextual, así como las relaciones que se establecen entre las distintas posiciones.

La CS hace visible la intertextualidad de sentidos que comparten diversas perspectivas en la propia interacción cartográfica, proponiendo no una mirada de totalidad, sino de superposición y yuxtaposición de significados sin sellar fronteras en el discurso. Esto produce un dinamismo cartográfico, en tanto se da una interacción entre las diversas perspectivas a través de lo que Paulston (2001) denomina flujos discursivos, así como por los límites difusos entre las distintas perspectivas en su

de investigación han sido resueltas por estudios previos. Sin embargo, en abordajes de tipo interpretativo o postmoderno, puede ser productiva la utilización de la CS en revisiones de literatura que apuntan a “tipificar” diferentes enfoques teóricos y sus interrelaciones en una determinada cuestión. Véase, por ejemplo, el trabajo de Pashby, et al. (2020).

¹⁹ Véase Fairclough (2003, pp. 39-41), para quien el concepto de *dialogicality* comprende el diálogo entre la voz del autor y otras voces; la incorporación de diferentes definiciones y nociones que entran en competición; y la aceptación y reconocimiento de la diferencia que se manifiesta a través de la presencia de elementos de otros textos en forma de citas.

representación cartográfica (véase la Figura 1). Estos flujos se pueden representar a través de flechas para indicar la genealogía y las direcciones de las relaciones de conocimiento entre los distintos elementos del mapa. Otro recurso que permite dar cuenta de lo difuso de los límites entre perspectivas es el de identificar textos que se sitúan entre dos o más perspectivas, combinando algunos elementos de cada una de ellas (véase la Figura 1).

La CS puede contribuir al análisis de problemas educativos desde un abordaje que sea, a la vez, perspectivista y (pos)crítico. Es evidente que las opciones epistemológicas y metodológicas que realizamos no pueden evitar que relaciones asimétricas de poder y mecanismos no-democráticos sigan prevaleciendo en los discursos en los que se enmarcan las prácticas y las políticas educativas. Sin embargo, el incluir en un mismo espacio la diversidad de mininarrativas y de perspectivas consideradas antes inconmensurables tiende a cuestionar la hegemonía de determinados discursos y abre tanto la posibilidad de diálogos²⁰ como la de creación de nuevas conceptualizaciones sobre el fenómeno estudiado, apuntando a una comparación que contribuya a una mirada más compleja, pero no desentendida de los desafíos ético-políticos de la educación²¹.

Como ya se señaló, la aplicación original de la CS consistió en el mapeo de paradigmas y teorías, vistas como comunidades discursivas, en el campo de la educación comparada (PAULSTON, 1995). Estudios posteriores se han concentrado en los debates sobre el posmodernismo y la educación comparada (PAULSTON, 2001), el género y la educación (STROMQUIST, 2006), la educación ambiental (NICHOLSON-GOODMAN, 1996), las nuevas tecnologías de la información y sus vínculos con el desarrollo educativo (RAKOTOMANANA, 1999), la educación empresarial a nivel del sistema de educación básica en Finlandia, Estados Unidos y Gran Bretaña (ERKKILÄ, 2000), la educación para la ciudadanía global (PASHBY et al., 2020), y la decolonización y la educación superior (ANDREOTTI et al., 2015), entre otros temas.

El campo de la política educativa y los usos de la cartografía social

Las políticas educativas pueden ser vistas como un fenómeno que se construye en la interacción de múltiples factores, escalas y sitios de poder, de manera contingente y cambiante. En el amplio abanico de abordajes existentes para el estudio de las políticas educativas, los enfoques postestructuralistas implican una concepción de los textos y mecanismos de política como espacios dinámicos y productivos en los que los problemas de política son construidos y negociados a través de la asignación de significados (WILKINS, 2022; véase también BACCHI; GOODMAN, 2016). En particular, la aplicación de la CS a cuestiones de política educativa tiene afinidades importantes con una perspectiva foucaultiana de análisis de políticas, como la expresada en los trabajos de Bacchi y Goodman (2016), Petersen (2015) y Webb (2013),

²⁰ La promoción de diálogos (no consensuales) entre distintas perspectivas o comunidades epistémicas es un aspecto resaltado tanto por Rust y Kenderes (2011) como por Suša y Andreotti (2019) en sus respectivas reseñas sobre la CS.

²¹ No ignoramos los señalamientos críticos que la CS ha recibido, en particular tanto desde perspectivas positivistas como modernistas críticas. Véase Gorostiaga (2017) para una discusión de algunos de ellos.

incluyendo las preocupaciones por resaltar y caracterizar la diferencia y la interrelación de los múltiples (y contradictorios) posicionamientos o argumentos existentes (y en competencia entre sí) en los textos que forman/vehiculizan las políticas, por abrir las posibilidades de prácticas y pensamientos en espacios no constreñidos por las formulaciones (saberes) dominantes, y por reconocer el papel activo de los saberes académicos en la construcción de las políticas.

Los discursos construyen o constituyen los problemas o cuestiones de políticas públicas y, a la vez, legitiman y habilitan determinados cursos de acción para su “solución” (BACCHI; GOODMAN, 2016; PETERSEN, 2015). Un supuesto principal de la aplicación de la CS en el campo de las políticas es que las características de los discursos y, especialmente, la forma en que distintas perspectivas o comunidades epistémicas se posicionan y argumentan, así como las interrelaciones que establecen, afectan significativamente: 1) cuáles son las opciones de política disponibles; 2) qué contenidos asumen esas opciones; 3) qué posibilidades de resistencia y/o resignificaciones existen frente a las opciones hegemónicas o dominantes. Esto no implica ignorar que toda política es moldeada también por otros debates y discursos relacionados, así como por las relaciones de poder existentes que resultan en particulares usos o no-usos de argumentos. La idea de debate ayuda a iluminar las tensiones y coincidencias entre distintas formas de ver y a interpretar el discurso como un espacio en el que múltiples perspectivas entran en diálogo y confrontación, “como un sitio y objeto de lucha donde diferentes grupos buscan la hegemonía en la producción de significado e ideología” (PAULSTON, 1995, p. 162).

Algunas de las preguntas de investigación que la aplicación de la CS al mapeo de debates de política educativa puede contribuir a explorar incluyen: 1) ¿Cómo se representa/construye en un determinado espacio discursivo un problema o cuestión de política educativa?; 2) ¿Cómo se comparan las representaciones/construcciones propias de distintos espacios discursivos o intertextuales?; 3) ¿Cuáles son las distintas perspectivas existentes sobre un problema de política educativa y cómo se relacionan entre sí? La idea de espacio discursivo abarca variables como el ámbito geográfico (desde lo local a lo regional y global), el período de tiempo y el ámbito de producción textual (Estado, academia, organismos internacionales, medios de comunicación, etc.).

Además del valor heurístico de este tipo de análisis, puede haber un uso más político para quienes en ámbitos supranacionales, nacionales o locales promueven o critican determinadas políticas o programas de reforma educativa²². Por un lado, el carácter cada vez más controvertido y fragmentado de los problemas de política hacen particularmente apropiado su abordaje a través de esta metodología (YAMAMOTO; MCCLURE, 2011). Por otra parte, las políticas educativas están crecientemente influenciadas por el discurso educativo global, en el cual diversas perspectivas intentan imponer su hegemonía. Para comprender esta dimensión discursiva, distintos estudios han propuesto el análisis de los debates intertextuales sobre diferentes problemáticas, como la descentralización escolar (GOROSTIAGA, 2003), las políticas

²² Desde el punto de vista de los países periféricos, además de identificar y criticar el discurso educativo dominante, puede resultar importante analizar el debate de ideas a nivel global incluyendo aquellas perspectivas que son menos poderosas en términos de qué actores las respaldan y difunden.

docentes (TELLO, 2015) o las políticas de introducción de nuevas tecnologías (VIVANCO; GOROSTIAGA, 2017), aplicados a distintos focos geográficos en el contexto latinoamericano.

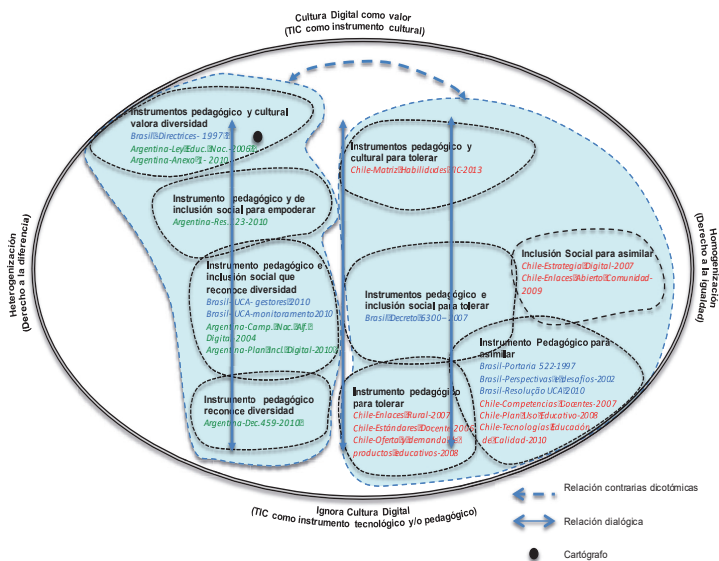
A continuación, presento --por cuestiones de espacio en forma muy sintética-- algunos ejemplos de la aplicación de la CS a cuestiones de política educativa producidos en el ámbito iberoamericano. Comienzo por un trabajo cuyo objetivo general fue el de caracterizar y comparar las principales perspectivas discursivas sobre la relación entre la globalización y los procesos de reforma educativa en América Latina (GOROSTIAGA; TELLO, 2011). El análisis se concentró en textos referidos a América Latina como un todo o a un conjunto de países, en lugar de a países particulares de la región, producidos por académicos, organizaciones multilaterales y no gubernamentales, publicados entre 1996 y 2008. Asimismo, fueron dejados de lado textos enfocados exclusivamente en educación superior. Empleando estos criterios, se identificaron cuarenta y seis textos, el total de los cuales fue objeto de análisis. Para cada texto se buscó identificar los argumentos sobre: 1) qué es la globalización, 2) cuáles son sus efectos generales, 3) el sentido e implicancias de las reformas educativas que se desarrollan en los países de la región, y 4) cómo se interrelacionan ambos procesos (globalización y reforma educativa). El foco del estudio estuvo puesto en la pluralidad de perspectivas y en los argumentos que dan forma a cada una de ellas. Así, se construyeron siete perspectivas o comunidades discursivas: Económica, Inserción Imperativa, Integracionista, Humanista, Crítica Normativa, Crítica Analítica y Mundialización Alternativa. La Figura 1 muestra el mapa resultante del análisis intertextual. Esta investigación ilustra una aplicación posible de la CS que va más allá del Estado-nación como unidad de análisis al enfocarse en un fenómeno supranacional (la globalización y su relación con los procesos de reformas educativas) en un espacio regional. Examina un discurso que se construye, al menos en parte, a partir del análisis de las políticas educativas implementadas y que, a su vez, provee el marco en el cual se puede pensar la (re)formulación y el cuestionamiento de las políticas. Al incluir textos de académicos, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales, da cuenta de un espacio de circulación de conocimiento “experto” que contribuye decisivamente a la construcción o constitución de políticas.

Figura 1: Un mapeo del discurso sobre las relaciones entre globalización y reforma educativa en América Latina como campo intertextual



Fuente: Gorostiaga y Tello (2011).

Figura 2: Perspectivas de los documentos de políticas TIC en educación en Brasil, Chile y Argentina



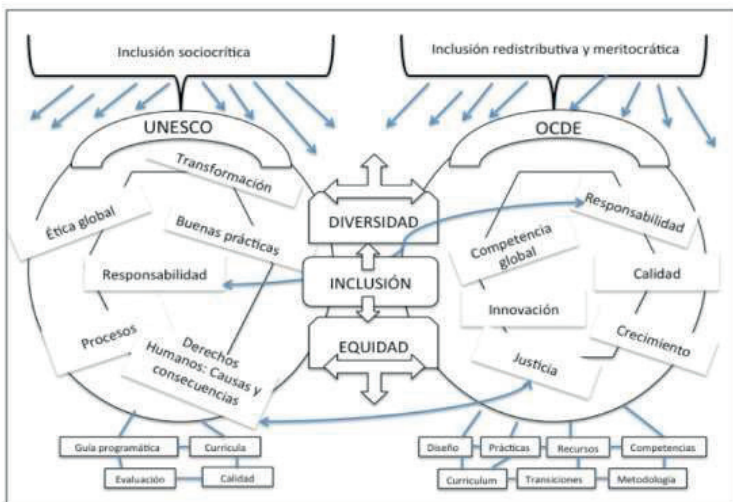
Fuente: Vivanco; Gorostiaga, 2017

Un segundo ejemplo es la tesis doctoral de Georgina Vivanco sobre las políticas, programas y modelos de incorporación de las tecnologías de información y la comunicación en los sistemas escolares chileno, argentino y brasilero en el decenio 2002 al 2012 (VIVANCO; GOROSTIAGA, 2017). El objetivo del estudio fue comprender cómo se representan la diversidad cultural y el nuevo ecosistema de comunicación de la emergente cultura digital en los discursos de documentos que orientan las políticas y programas que incorporan las TIC en los tres sistemas. Los espacios discursivos que se construyeron y compararon fueron delineados por el análisis de los documentos gubernamentales de tres países en el período 2002-2012, aunque el análisis también abordó, en un segundo “momento”, a los tres casos como un único espacio, posibilitando la identificación de nueve perspectivas, algunas correspondiendo a documentos de un solo país y otras que abarcan textos de dos países. El corpus se compuso de 22 documentos de política de alcance nacional (9 de Chile, 7 de Brasil y 6 de Argentina). Las dimensiones de análisis (y que organizan el mapa resultante, como se muestra en la Figura 2) fueron dos: 1) la cultura digital, donde se analiza cómo los documentos representan la cotidianeidad digital, si y cómo emerge el “otro” digital y qué tipo de interacción se promueve, contrastando las concepciones de las TIC como instrumento pedagógico, como instrumento de inclusión social, y/o como instrumento cultural; 2) la diversidad cultural, donde se busca dilucidar cómo se alinea el discurso frente a la diversidad/diferencia/desigualdad, cómo se posiciona frente al particularismo, si se explicita la epistemología desde donde se formula la política educativa, o se asume que se habla desde un supuesto (no)lugar que representa a “todos”, contrastando posicionamientos de asimilación, tolerancia o valoración de la diversidad. En términos del análisis textual para la construcción de perspectivas, el estudio condujo procedimientos similares a los del trabajo de Gorostiaga y Tello (2011), aunque en este caso tomando documentos oficiales.

El tercer ejemplo es el trabajo de Martínez Usarralde (2021), cuyo objetivo fue detectar las convergencias y las divergencias entre dos organismos internacionales en sus discursos sobre inclusión educativa, considerados como dos comunidades textuales orientadas por visiones contrapuestas: “la OCDE y su visión de equidad que limita y condiciona a la inclusión y la UNESCO y su enfoque de modelo de derechos desde la justicia social” (p. 94). Este estudio identifica las visiones, ideas-fuerza y propuestas de políticas acerca de la inclusión educativa de la OCDE y la UNESCO a través del análisis de 20 informes (10 por cada organización) publicados entre 1994 y 2019, instituciones que se caracterizan por ofrecer “un discurso global que los gobiernos deberán transferir y aplicar” (p. 110). Metodológicamente, la investigación combina un “estudio de caso” sobre el discurso de cada organismo con la CS como técnica para la presentación de resultados. El uso de la CS se justifica en la posibilidad que brinda de facilitar y enriquecer la comparación entre los dos casos, al permitir “evidenciar las ideas-fuerza que se han seleccionado de aquellos textos que construyen el debate” (p. 94) y “reconocer cuáles son tanto las convergencias como, en especial, las brechas originadas desde la consideración de cada uno de ellos [la OCDE y la UNESCO] de dos modelos: el discurso del déficit y el modelo de justicia social, respectivamente” (p. 96). Sin embargo, el análisis textual en el abordaje de cada caso guarda semejanzas con el empleado en la CS por Paulston y en los dos ejemplos de investigaciones previamente presentados, en tanto busca develar los argumentos

centrales de cada texto y las cosmovisiones o paradigmas teóricos e ideológicos que los enmarcan. El mapa (véase Figura 3) adopta una forma más próxima a un diagrama que describe y contrapone los dos discursos organizacionales, pero identificando también los flujos de contacto o interacción percibidos por la cartógrafa.

Figura 3: Cartografía social de la inclusión educativa en OCDE y UNESCO



Fuente: Martínez Usarralde (2021)

Conclusiones

Los tres estudios presentados en la sección anterior como aplicaciones de la CS ejemplifican diferentes tipos de preguntas de investigación, abordadas a través de estrategias de indagación disímiles (que construyen espacios intertextuales específicos) y en variados contextos geográficos (desde lo global, pasando por lo regional y llegando a la escala nacional). Se trata, podría decirse, de estudios interpretativos más que deconstructivos, en tanto no llegan a “abordar las estructuras y reglas que constituyen un discurso”, sino que estudian “los textos y los enunciados producidos dentro de él” (BALL, 2015, p. 6). En un sentido similar, quizás todavía lejos del ejercicio de deconstruccionismo perspectivista que la CS promueve (PAULSTON, 1997). No obstante, estos análisis de artefactos textuales contribuyen a entender, aunque sea en forma reducida, los límites y las posibilidades de las políticas, así como a cuestionar su racionalidad, con la potencialidad de extender las conversaciones y debates sobre otras alternativas de política desde miradas situadas y no totalizantes.

La invitación de Paulston y Liebman (1996) a llevar adelante el desarrollo y aplicación apropiada, reflexiva e inteligente de mapas sociales nos sigue interpelando y resulta para el campo de la política educativa un desafío pendiente de mayor elaboración teórica y trabajo empírico. También su propuesta de que todo mapa sea el

punto de partida para nuevos estudios y nuevos mapas. Como intenté mostrar en este capítulo, el empleo de la CS para el estudio de cuestiones de política educativa abre posibilidades para el abordaje de determinadas preguntas de investigación desde un paradigma postmoderno o postestructuralista, aunque también ofrece una herramienta metodológica apropiada para enfoques interpretativos modernistas. Los ejemplos considerados se sitúan en el campo de la educación comparada e internacional, pero la CS ofrece posibilidades similares para el estudio de políticas educativas a nivel nacional o local, así como para el análisis de cuestiones referidas a otros sectores de las políticas públicas.

Adicionalmente, el trabajo con la CS se ve interpelado en dos sentidos más (SUÑA; ANDREOTTI, 2019) con fuertes implicancias para su empleo en el campo de la política educativa. Por un lado, en términos de cómo incorporar, yendo más allá de las categorías del pensamiento modernas occidental, visiones y conocimientos propios del pensamiento no-occidental (indígena y otros), lo que puede requerir revisar los procedimientos de construcción del corpus o del espacio intertextual a analizar, pero también interrogarnos sobre cómo “otras formas de conocimiento llegan a ser visibles, legibles y representables”, fuera de nuestros “parámetros de inteligibilidad” (p. 11). El segundo desafío se vincula a la preocupación de Paulston (2001) de evitar “esencializar los mapas” y convertirlos en una nueva narrativa presuntamente objetiva y totalizante; aquí la invitación es a movernos hacia prácticas de mapeo con un rol “más evocativo, disruptivo, e incluso seductor” (p. 13) que trasformen de manera más radical que el deconstruccionismo el afán de representación y hegemonía.

Referencias

ANDREOTTI, V.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

BACCHI, C.; GOODMAN, S. **Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice**. Palgrave Macmillan, 2016.

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 36, n. 3, p. 1-8, 2015.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organisational Analysis: elements of the sociology of corporate life**. Portsmouth: Heinemann, 1979.

ERKKILÄ, K. **Mapping the Entrepreneurial Education Debates in the United States, the United Kingdom and Finland**. New York: Garland, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge (UK): Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. Of Other Spaces. **Diacritics**, Baltimore, v. 16, n. 1, p. 22-27, 1986.

GIERE, R. **Scientific Perspectivism**. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

GOROSTIAGA, J.M.; TELLO, C. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 363-38, maio/ago. 2011.

GOROSTIAGA, J. M. Perspectivismo y Cartografía Social: aportes a la educación comparada. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 877-898, 2017.

GOROSTIAGA, J. **Mapping Perspectives on School Decentralization: the global debate and the case of Argentina**. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, 198 f, 2003. (PhD Social and Comparative Analysis in Education).

LIEBMAN, M.; PAULSTON, R. Social Cartography: a new methodology for comparative studies. **Compare**, Londres, v. 24, n. 3, p. 233-245, mai. 1994.

LIEBMAN, M. Envisioning spatial metaphors from wherever we stand. En: PAULSTON, R. (Org.). **Social Cartography**: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland, 1996, p. 191-217.

MARCELO, G. Perspectivismo e Hermenêutica. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 59, p. 51-64, 2014.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. **Educacion XXI**, v. 24, n. 1, p. 93-115, 2021.

MARTON, F. Phenomenography. En: HUSEN, T.; POSTLEHWAITE, T. N. (Org.). **The International Encyclopedia of Education**. 2. ed. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 4424-4429.

NICHOLSON-GOODMAN, J. V. A ludic approach to mapping environmental education discourse. In: PAULSTON, R. (Org.). **Social Cartography**: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland, 1996. p. 307-326.

PASHBY, K.; DA COSTA, M.; STEIN, S.; ANDREOTTI, V. A meta-review of typologies of global citizenship education. **Comparative Education**, v. 56, n. 2, p. 144-164, 2020.

PAULSTON, R. G.; LIEBMAN, M. Social cartography: a new metaphor/tool for comparative studies. En: PAULSTON, R. (comp.). **Social cartography**: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland, 1996, p. 7-18.

PAULSTON, R. G. El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo. **Propuesta Educativa**, v. 10, n. 23, p. 18-31, dic. 2001. (Versión en portugués: PAULSTON, R. G. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 16, p. 203-239, 2001)

PAULSTON, R. G. Mapping visual culture in comparative education discourse. **Compare**, vol. 27, no 2, p. 117-152, 1997.

PAULSTON, R. G. Preface: four principles for a non-innocent social cartography. En: PAULSTON, R. (Comp.). **Social cartography**: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland, 1996, p. xv-xxiv.

PAULSTON, R. G. Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. In: COOKSON JR., P. W.; SCHNEIDER, B. (Eds.). **Transforming schools**. New York: Garland, 1995, p. 137-179.

PETERSEN, E. B. Education policies as discursive formations: A Foucauldian optic. En: **Education policy and contemporary theory**. Routledge, 2015, p. 63-72.

RAKOTOMANANA, M. **Mapping the debate on new information and communication technologies (nicts) and development**: implications for educational planning in francophone Africa. 225 f. Dissertação (Doutorado em Análise Social e Comparativa em Programa de Educação), University of Pittsburgh, Pittsburgh, 1999.

RUITENBERG, Claudia. Here Be Dragons: exploring cartography in educational theory and research. **Complicity**, Edmonton, v. 4, n. 1, p. 7-24, jul. 2007.

RUNDSTROM, R. A. Introducing cultural and social cartography. **Cartographica** Special Issue, v. 30, n. 1, 1993.

RUST, V. D.; KENDERES, A. Paulston and paradigms. En: WEIDMAN, J.; JACOBS, J. (Eds.), **Beyond the comparative**: Advancing theory and its application to practice. Rotterdam: Sense, 2011, p. 19-29.

STROMQUIST, N. Una Cartografía Social del Género en Educación. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 361-383, maio/ago. 2006.

SUŠA, R.; ANDREOTTI, V. Social cartography in educational research. En **Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2019, p. 1-18. <https://oxfordre.com/education>. Acesso em: 5 enero 2022.

TELLO, C. **Un mapeo de los discursos sobre las políticas docentes en América Latina: 1990-2010 ¿Neoliberalismo-Posneoliberalismo?**. 313 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2015.

VIVANCO, G.; GOROSTIAGA, J. Cultura digital y diversidad: perspectivas de discursos de políticas TIC-Educación. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, p. 1016-1043, 2017.

WEBB, P. T. Policy problematization. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 27, n. 3, p. 364-376, 2013.

WILKINS, A. **Mapping the field of policy foundations of education**. Bloomsbury, 2022.

YAMAMOTO, Y.; MCCLURE, M. How can social cartography help policy researchers. In: WEIDMAN, J.; JACOBS, J. (Org.). **Beyond the Comparative**: advancing theory and its application to practice. Rotterdam: Sense Publishers; IISE, 2011. P. 153-

CAPÍTULO 4

ARTEFATOS DA POLÍTICA EM DISCUSSÃO: “AS MELHORES ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DA REGIÃO SUL SEGUNDO O IDEB”

Altair Alberto Fávero

Chaiane Bukowski

Julia Costa Oliveira

Introdução



Fonte: O Estado de S. Paulo – Caderno 2, 09/11/2009.

O artefato da política é definido como eixo norteador deste estudo, tendo como aporte teórico os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), por serem autores que auxiliam na compreensão e na resignificação a partir da atuação das escolas no que tange às políticas. Para iniciar a composição de argumentos e problematizações, recorreremos à tirinha de Calvin (2009), pois esta nos instiga a compreender que, por vezes, as políticas escolares estão atreladas a ações compensatórias e os artefatos políticos que permeiam esse contexto reforçam essa compreensão e esse sentido educacional. Assim como Calvin (2009) se utilizou de tal estratégia argumentativa para tentar convencer o pai a recompensá-lo pelo seu esforço, nos “processos de atuações de políticas, líderes e gestores escolares, às vezes, tentarão, conscientemente, ‘chamar a atenção’ para a substância da política por meio da produção de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171). Tais artefatos – como representações políticas das práticas pedagógicas – traduzem uma forma de pensar e agir e influenciam a compreensão do que seria a “verdade” a ser seguida. Assim, por vezes, o artefato está atrelado a

um discurso compensatório e acaba distorcendo o seu autêntico sentido. Em outras palavras, os artefatos da política, visuais e culturais que induzem a prática pedagógica do professor e a aprendizagem do aluno, corroboram no discurso de que se ensina, se aprende e se estuda para ganhar, competir e para ser o “melhor” (LIMA, 2012; LAVAL, 2004).

No contexto brasileiro, as escolas produzem o discurso e disseminam em forma de publicidade a “melhor escola”, contexto alicerçado aos resultados de avaliações em larga escala, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica²³ (IDEB) uma das referências mais expostas e recorrentes. O estudo não tem a intenção de apresentar as diversas lacunas presentes neste indicador de larga escala em questão, já que outros estudos vêm sinalizando tal problemática (SOUZA, 2019; CARDOSO JUNIOR; CARDOSO; NUNES, 2021; FERNANDES; GREMAUD, 2020). Porém, tem por finalidade problematizar e refletir sobre a forma como os artefatos se fazem presentes nas escolas como evidência de atuação política. Assim, a pergunta de investigação deste texto pode ser assim definida: de que forma os artefatos da política se fazem presentes nos *websites* das escolas estaduais de Ensino Médio com o melhor IDEB da região Sul?

Para responder a tal questão, delineou-se os seguintes objetivos: compreender teoricamente o que são os artefatos da política no cenário escolar; explicitar metodologicamente o percurso de investigação; identificar as escolas estaduais que possuem o melhor IDEB da região Sul; delimitar as postagens dos *websites* que expressam os artefatos da política das respectivas escolas; e analisar as postagens dos referidos *websites* à luz do referencial teórico dos autores selecionados. Optou-se pela região Sul, visto que, nos últimos anos, as escolas que obtiveram os melhores resultados no IDEB têm utilizado tal índice como propaganda para promoção educacional. Assim, parte-se do pressuposto de que as políticas no espaço escolar são constituídas a partir de um conjunto de ideias difundidas e, por vezes, entendidas como evidentes ou “verdades”, bem como pela produção de representações e de textos que constituem os artefatos da política escolar. Desse modo, define-se como percurso metodológico a pesquisa qualitativa e analítica-descritiva, e utiliza-se os *websites* das escolas estaduais de Ensino Médio que obtiveram os melhores resultados no ano de 2019 nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O estudo é documental, pois optou-se pela análise nos conteúdos coletados nos *websites* das instituições de ensino.

Além da introdução, o artigo está organizado em três seções. Na primeira seção, apresenta-se um estudo teórico sobre a compreensão dos artefatos da política que constituem o espaço escolar. Na segunda seção, realiza-se uma sucinta explanação sobre o percurso metodológico e aborda-se a contextualização das escolas investigadas da região Sul (RS; SC; PR). Na terceira seção, são apresentados os resultados coletados a partir do estudo crítico que se propõe neste artigo. Nas considerações finais, sinalizam-se possíveis reflexões delineadas a partir dos referenciais teóricos que corroboram a pensar os artefatos da política escolar e o que os dados coletados nos *websites* das escolas investigadas sinalizam quanto ao sentido educacional na contemporaneidade.

²³ Utiliza-se os dados do IDEB, pois compreende-se que no contexto brasileiro os resultados são reconhecidos como uma “certificação de melhores escolas”.

Estudos teóricos sobre os artefatos da política que constituem o espaço escolar

Para conceituar e apresentar os artefatos da política que se fazem presentes nas práticas pedagógicas das escolas, entende-se a pertinência de compreender a etimologia do termo “artefato” e a utilização deste por Ball, Maguire e Braun (2016). De acordo com o dicionário online (DICIO, 2021), a origem da palavra artefato decorre do latim – *arte factus* –, ou seja, torna-se uma arte; assim, artefato significa objeto, instrumento ou mecanismo elaborado para um propósito específico. A partir de tal conceituação, entende-se a utilização desta palavra como um dispositivo sofisticado, complexo e engenhoso, constituído para transformar, conduzir, ou controlar determinadas atuações/situações. Assim, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam em seu estudo o “artefato da política”, como representações e discursos que expressam as atuações políticas em voga. Desse modo, os artefatos determinam o direcionamento da política, e, seguindo esse entendimento, artefatos da política são “produções culturais que carregam dentro deles conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas – maneiras de ser e tornar-se – ou seja, formas de governamentalidade” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 172).

Os processos de funcionamento da escola estão atrelados a diversos artefatos que constituem a política educacional, sejam práticas discursivas, planejamento docente, boletins de informações, manuais e eventos, sejam textos, imagens e vídeos disponibilizados em *websites*. Por esse viés, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 172) afirmam que a governamentalidade está relacionada com a “criação de ordem”, portanto, “acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas”. Em outras palavras, pode ser compreendida como o conjunto de ações que acontecem e se apresentam nas escolas. Dessa forma, as políticas são representações de poder e de conhecimentos, que circulam por meio de discursos que influenciam e agem “intertextualmente um ao outro” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Tais elementos discursivos podem estar atrelados a uma perspectiva ativista e disseminam uma compreensão de autenticidade, assim, definem “o que precisa ser feito” pelos professores, alunos e equipe diretiva. Vale destacar ainda que, para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 173), “as políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do ‘aluno’, o ‘propósito da escolaridade’ e a construção do ‘professor’”. Portanto, os discursos atrelados às políticas na escola carregam “sentidos”, “significados para os sujeitos” e, por vezes, tais discursos têm como foco gerenciar o comportamento, para assegurar a qualidade, melhorar padrões de desempenho e obter reconhecimento social.

Tais padrões de melhoria são efeitos discursivos – muitas vezes materializados por dados visuais encontrados nas paredes internas e externas das escolas, bem como em seus murais ou *websites* – que reproduzem tais ideologias representadas por frases de “efeito”, ou fomentando lemas e *designs* atrativos. Assim, enquanto há expressiva quantidade de publicidade da promoção da aprendizagem e de virtudes a serem seguidas para o “melhor” resultado, nota-se que há uma quantidade pouco expressiva em relação à “consciência dos professores sobre política e suas práticas relacionadas no ambiente de sua escola ou como atuantes ‘não-humanos’ no processo de política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 175). Para dar sentido às suposi-

ções no que tange ao poder e ao *status* e para esclarecer aquilo que se define como a essência do que é “ser educado”, torna-se possível elucidar tal premissa por meio de exemplos simples, como é o caso da entrada dos estudantes nos edifícios escolares, espaços restritos de acesso, regras de convivência e dicas para alcançar o sucesso expostas nas salas de aula e corredores, orientações quanto ao uso do uniforme, *websites* divulgando premiações a partir de avaliações em larga escala, entre outras (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Desse modo, essas situações vivenciadas no cotidiano escolar caracterizam as disparidades e as diferenças de tratamento entre os sujeitos, reforçando a ideologia de hierarquização.

Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que há certa complexidade no que tange às compreensões sobre os discursos políticos, uma vez que estes envolvem concepções culturais, além de conhecimentos representativos para os sujeitos que estão envolvidos no processo. Portanto, tanto para os pesquisadores quanto para os sujeitos que constituem o espaço escolar, a compreensão e o sentido sobre os discursos políticos postos em circulação por meio de dados textuais e visuais constituem elementos que podem ser elaborados e compreendidos de forma distinta. “Enquanto os discursos visuais que identificamos têm intenções regulatórias, eles serão mediados por outros discursos (talvez residuais ou antagonistas) que podem produzir efeitos diferentes e competir com visuais ‘não oficiais’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 176). Em outras palavras, os entendimentos relativos às “informações” expressas podem ser contestadas, fragmentadas e assimiladas de maneira diferente, de acordo com os valores e entendimentos dos sujeitos que visualizam.

Os discursos que sintetizam as políticas em ser um professor e aluno “bom”, estruturam uma “teia” de desempenhos almejados e desejados para “fazer a boa escola”, porém, “estes são discursos excludentes e seletivos; apenas certas ‘mercadorias’ são sensíveis ou legítimas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 188). Além disso, vale considerar que “boa escola” dificilmente é admissível por outras perspectivas, reproduzidas ao longo do tempo a partir das “verdades” que estão permeadas institucionalmente. Dessa forma, os autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 189) mencionam que na retórica podem estar presentes discursos referentes ao bem-estar e à felicidade dos sujeitos que constituem a escola, entretanto, “no ambiente da atuação da política, esses discursos tornam-se subordinados à produção de ordem e a encomenda de produtividade”.

Como possibilidade de traçar perspectivas futuras sobre a educação, Ball, Maguire e Braun (2016) mencionam que tais fenômenos traduzidos pelos artefatos da política não podem ser considerados totalizantes, pois os discursos, por estarem atrelados à falibilidade, constituem-se de “limites” e “lacunas”, passíveis de debate e discussão. Desse modo, os artefatos da política nem sempre são dominantes e atendidos. Assim, compreende-se que as pessoas não são forçadas a pensarem e a agirem de determinada forma, porém, os artefatos que perfazem as políticas no espaço educacional tornam-se mediadores da prática e das concepções que são teorizadas e desenvolvidas e que vão ganhando capilaridade no cotidiano escolar e criando familiaridade nos sujeitos envolvidos. É nesse sentido que os estudos críticos em relação às políticas escolares são fundamentais para (re)pensarmos os sentidos e significados atribuídos a políticas escolares. A seguir, na intenção de ilustrar a presença dos artefatos da política nas escolas, apresenta-se um percurso metodológico para contextualizar as escolas que apresentam os “melhores” resultados no IDEB na região Sul.

Região Sul e as escolas com os “melhores” IDEB: percurso metodológico investigativo e contextualização

O percurso metodológico e a definição pelas escolas com os melhores IDEB delinham-se com a intenção de apresentar e esclarecer cada parte que constituem essa etapa investigativa. Compreende-se o estudo como uma pesquisa qualitativa e definem-se os *websites* das escolas como objetos documentais que nos possibilitam ilustrar e analisar os artefatos da política nas escolas. Em virtude da pandemia (COVID-19), sinaliza-se o aumento da tecnologia como recurso para acesso às informações e aos direcionamentos pedagógicos. Por esse viés, vale destacar, “não é nenhuma surpresa que a internet tenha sido descoberta como objeto de pesquisa, mas também como uma ferramenta a ser usada na pesquisa” (FLICK, 2009, p. 239). Apesar da desigualdade existente no contexto brasileiro em relação ao acesso de recursos tecnológicos, compreende-se que, com a pandemia (COVID-19), cresceu substancialmente a utilização da rede como meio de comunicação e disseminação de informação. A aplicabilidade do celular ou do computador como recurso pedagógico denota uma evolução tecnológica e corrobora para a disseminação de ideologias presentes no contexto escolar, porém, a sociedade da informação, por vezes, carece de realizar uma leitura crítica sobre as representações.

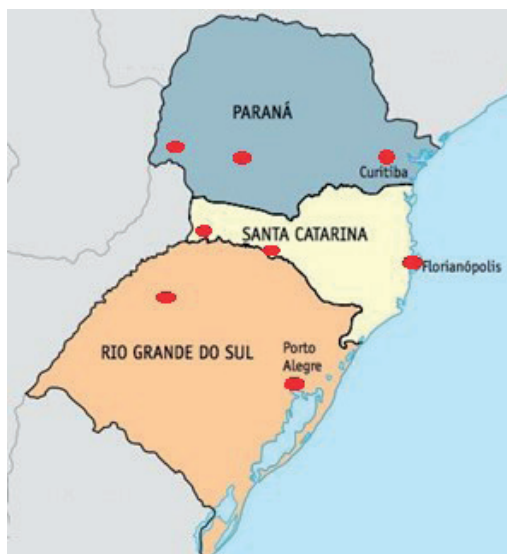
Para este estudo, entende-se os materiais disponibilizados nos *websites* – seja por meio de textos, registros fotográficos e formas de organização da página – como “registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, [refere-se] ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas” (FLICK, 2009, p. 235). Assim, os dados coletados a partir da análise investigativa nos *websites* das instituições de ensino definem-se como documentos. Por esse viés, analisam-se diferentes materiais de divulgação, tanto no que refere a situações de notícias que demarcam algum acontecimento na escola quanto no que diz respeito a informações direcionadas aos estudantes e à comunidade escolar, para apresentar os artefatos que estabelecem as perspectivas políticas. Apesar de manter o sigilo em relação à identificação das instituições, vale mencionar que o material investigado é de domínio público, visto que está disponível na internet e o acesso é ilimitado.

Para delimitar os *websites* a serem investigados, foram estabelecidas como recorte espaço/temporal as escolas estaduais de cada estado da região Sul que obtiveram o primeiro e o segundo lugar no IDEB 2019. Em caso de empate, optou-se por selecionar todas as instituições, chegando, assim, a um número de nove escolas a serem investigadas, a saber: duas escolas no estado do Rio Grande do Sul; quatro escolas em Santa Catarina; e três escolas no Paraná. Como critérios, a pesquisa contempla instituições que obtiveram os melhores resultados no Ensino Médio. Entretanto, algumas instituições não têm disponível nas redes sociais a divulgação do trabalho, ou esse conteúdo está bloqueado para acesso externo. Além disso, foram encontrados um site e um blog desatualizados há mais de cinco anos. Tal contexto levou à definição de uma amostra de seis *websites*.

Na primeira etapa, realizou-se um levantamento a partir dos dados do próprio IDEB, averiguando as escolas que obtiveram o melhor desempenho na rede estadual. Vale salientar que as escolas particulares não foram selecionadas, em virtude de seus dados não estarem disponíveis na tabela de consulta divulgada pelo IDEB/

INEP. Além disso, a investigação não transcorreu por rede pública, que contempla instituições Federais, Estaduais e Municipais, visto que, para a etapa da educação investigada como recorte (Ensino Médio), a maior parte das instituições que obtiveram os melhores resultados no IDEB seriam os Institutos Federais e entende-se que os profissionais dessas instituições possuem, geralmente, um posicionamento crítico sobre os artefatos da política. Na segunda etapa, pesquisa-se a existência das *websites* das escolas e realiza-se uma leitura flutuante para observar possíveis dados coletados para a análise. Na imagem a seguir, apresenta-se a localização aproximada das cidades das escolas com “melhores” resultados no IDEB (2019).

Figura 1: Localização das escolas investigadas na região Sul.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A partir de tal definição, de acordo com informações coletadas no site de busca do IDEB/INEP, apresentam-se os resultados encontrados para o Ensino Médio na rede estadual, em relação ao estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná que perfazem a média geral/ IDEB observada e as metas traçadas para o ano de 2019.

Quadro 1: Índices IDEB observados na região Sul do país em 2019

Região Sul	ESTADUAL	
	Ideb observado	Meta
RS	4.0	5.0
SC	3.8	5.1
PR	4.4	4.9

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados disponibilizados na página do IDEB/INEP.

Seguindo os objetivos delineados para este estudo, a intenção é olhar de forma crítica para os artefatos da política presentes nas escolas com melhor pontuação no IDEB. Assim, o estudo concentra-se em analisar apenas as escolas estaduais da região Sul. O propósito não é mostrar a diferenciação de uma escola para outra, mas demonstrar como aparecem, no âmbito escolar, os artefatos de política por meio de discursos, representações e estratégias. A partir do recorte realizado, percebe-se que a maioria das escolas utiliza Facebook, Instagram, Blog e sites como meio para levar a informação aos pais e estudantes, visando discutir e abordar temáticas relacionadas à instituição. Porém, entende-se essas estratégias como artefatos da política que trazem um conjunto de significados e representações.

Assim, contextualizam-se de forma sucinta as instituições investigadas, por compreender neste momento a importância de apresentar algumas características e particularidades. Inicialmente, vale pontuar que o estado do Rio Grande do Sul tem a presença marcante de colégios militares dentre os “melhores” no IDEB 2019. As duas instituições utilizam o site da própria Brigada Militar para divulgar informações gerais e de processos seletivos para ingresso em suas turmas. Assim, destaca-se uma grande ênfase ao processo de ingresso nas escolas, por serem altamente concorridas e disputadas as vagas. Nessa mesma direção de análise, vale destacar ainda que o processo seletivo de admissão para o ingresso tem três etapas, compostas por exame intelectual, exame de saúde e exame físico. Os candidatos pagam taxa de inscrição e são classificados em “filhos ou dependentes de policial militar”, “filhos ou dependentes de bombeiros militares”, “comunidade geral – escola pública” e “comunidade geral – escola privada”. As escolas possuem instalações de ensino como salas de aula, internet, banheiros com chuveiros, laboratório de informática, biblioteca, pátio e área verde, e estão localizadas na área urbana, sendo que uma instituição está estabelecida na capital do estado e a outra situada em região central em uma das cidades mais populosas dentre os 216 municípios da região Noroeste.

Em Santa Catarina, um município no extremo oeste conquistou os índices de primeiro e segundo lugar no IDEB, sendo uma escola localizada no centro do município e a outra na área rural. O município já tem reconhecimento em relação à educação, pois por duas vezes consecutivas a localidade foi reconhecida pelo INEP por apresentar o menor índice de analfabetismo do país. Quanto à infraestrutura, a escola que obteve o primeiro lugar no IDEB possui biblioteca, quadra de esportes, internet, dependências com acessibilidade e transporte escolar público. A escola rural, além de contar com internet, dependências com acessibilidade, biblioteca, quadra de esportes, também conta com laboratório de ciências e informática e com sala de leitura. Ainda no oeste do estado, em um município de porte pequeno, outra escola empatou em segundo lugar. Sobre essa instituição, vale destacar que a cultura alemã caracteriza a localidade e a escola está situada em área central do município, contendo biblioteca, laboratório de ciências e informática, além de quadras de esportes, internet e dependências com acessibilidade. A quarta instituição que obteve também o segundo lugar no IDEB no estado de Santa Catarina é uma escola militar, localizada na capital Florianópolis. Tal instituição conta com uma boa infraestrutura, com pátio coberto e descoberto, dependências com acessibilidade e atendimento especializado, internet, biblioteca e quadra de esportes.

No que tange ao estado do Paraná, a instituição classificada em primeiro lugar está localizada na capital de Curitiba e trata-se de uma escola militar. Quanto à infraestrutura, as dependências têm acessibilidades, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, quadra de esportes, auditório, pátio coberto e ao ar livre, além de área verde. Dentre as escolas que empataram em segundo lugar no IDEB no Paraná, uma localiza-se no centro-oeste, na zona urbana, e a outra no oeste do estado, em zona rural; porém, ambas possuem uma infraestrutura adequada, com dependências com acessibilidade, biblioteca, laboratórios de informática e ciências, quadra de esportes, atendimento educacional especializado e acesso à internet, e uma delas tem auditório. Com essa breve contextualização, tornou-se possível classificar a localização dessas instituições dentro do estado, ou seja, as áreas (rural e urbana) e regiões (centro e bairro) a que elas pertencem dentro do município. A infraestrutura também foi contemplada neste momento para, ainda que minimamente, permitir a visualização das possibilidades de espaços e condições pedagógicas das instituições.

Após a descrição das escolas, apresenta-se, a seguir a análise elaborada a partir do material investigado nos *websites* das escolas estaduais de Ensino Médio, delimitada a partir dos estudos teóricos atrelados ao artefato da política.

Análise dos artefatos da política das escolas selecionadas

As informações disponibilizadas em redes sociais na internet tornam-se materiais investigativos neste estudo, porém, vale pontuar que se compreende a complexidade do espaço escolar e a falibilidade existente entre a informação e a ação. Entretanto, a intenção deste estudo é apresentar possíveis características comuns e diferentes entre as ações e compreensões no que tange às políticas, através da análise dos artefatos. Seguindo esse entendimento, investigar os artefatos da política implica compreender o que Ball, Maguire e Braun (2016, p.171) chamam de “processos de atuações de políticas”, ou seja, entender a forma como líderes e gestores escolares tentam, de forma consciente, dar destaque e ênfase “para a substância da política por meio da produção de materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito”. Assim, existe uma mensagem explícita que molda comportamento, induz ações, concentra estratégias, indica o que precisa ser realizado e acaba induzindo um “direcionamento da política”. Essa forma “não-coercitiva”, para usar uma expressão de Foucault (1991), vai sedimentando um micropoder que se instaura “por meio de certos discursos que se tornam internalizados e tidos como evidentes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.172).

Ao discutir sobre os artefatos de política no cenário escolar, busca-se sobretudo abordar os discursos, representações e traduções realizadas no ambiente educativo. Para compreender todos os processos de atuação em funcionamento nas escolas, além de considerar os atores políticos, torna-se necessário analisar os diferentes comportamentos, as formas de implementação e as limitações ocasionadas pelas reformas educacionais. Por vezes, tais indicativos de mudança estão atrelados a um discurso de “inovação”, porém, são “mascaradas” por concepções impositivas e em contraste com a própria realidade escolar, impedindo os sujeitos de participação e decisão. Assim, as práticas pedagógicas divulgadas pelos meios tecnológicos tornam-se discursos dominantes e isolados, visto que, por vezes, estes são elaborados

e publicados pela própria equipe diretiva, com a intenção de construir uma imagem vitoriosa e promissora, desconsiderando processos colaborativos e coletivos de atuação de outros sujeitos das escolas.

Tais artefatos tornam-se objetos de análise neste estudo, visto que se revelam movidos pelo direcionamento da política, de modo que reforçam e representam o que “deve ser feito”. Nesse sentido, professores e os próprios estudantes são excluídos do processo de decisão e tornam-se receptáculos de ideias prontas e acabadas que precisam colocar em prática um conjunto normativo de prescrições. A partir desse arcabouço de significados e controles, os sujeitos passam a se “enquadrar” no modelo de escolarização, pois são governados por medidas e ferramentas técnicas que se constituem em domínio do contexto. Tendo em vista o desempenho do estudante por meio de exemplos de condutas a serem seguidas para conseguir ter êxito na vida de estudos, esses modelos reforçam as próprias políticas impositivas que geram alienação e coerção. Por esse viés, apresentam-se a seguir os artefatos políticos encontrados a partir da investigação nas instituições selecionadas.

Para organização, sistematização, interpretação e apresentação dos dados, foram definidas as seguintes categorias (MORAES, 1999): utilização de uniforme; premiação por desempenho; ênfase ao ENEM; e mensagens/informativos. Vale destacar que, no Rio Grande do Sul, as duas escolas selecionadas para análise possuem redes sociais; em Santa Catarina, das quatro instituições, três divulgam o trabalho nas redes sociais; e no Paraná, das três instituições investigadas, apenas uma mantém uma rede social. Assim, definimos como critério de análise a coleta de dados das fotos e de suas respectivas descrições e a observação da organização do *website*, voltando uma atenção especial para elementos como: capa de abertura; lema ou frase; fotos de divulgação do trabalho; e publicações gerais. Como definição de recorte, optou-se por analisar as publicações realizadas entre 2019 a 2021, pois este ano final é o ano em que ocorreu a divulgação do resultado do ENEM no ano inicial. Tal definição teve raízes no fato de que compreendemos que foi nesse momento – 2021 – em que as publicações provavelmente ocorreram, e, assim, seria possível observarmos como as escolas se pronunciaram acerca de tal resultado e deram sequência ao trabalho realizado, em especial no período de pandemia (COVID-19), pois os *websites* tornaram-se fontes principais de comunicação.

A partir da categoria utilização de uniforme, percebe-se, pelas imagens divulgadas, que todas as escolas possuem roupas que identificam os sujeitos como seus estudantes da escola, ou seja, todos vestem camisetas com o símbolo e o nome da instituição. Nas escolas militares, esse é um elemento rigoroso, pois os estudantes utilizam fardas obrigatoriamente e até para o penteado/cabelo há uma padronização. Em algumas instituições, percebeu-se a utilização mista de uniformes, de forma que diferentes estudantes vestiam mais do que um modelo da identificação escolar. Além disso, alguns deles não estavam utilizando o uniforme no momento do registro. Por esse pressuposto analisado, torna-se notória a imagem do sujeito disciplinado, em que a mentalidade de regimento a ser seguido é internalizada como motivo de orgulho e de responsabilidade em representar a instituição. Assim, artefatos de “governamentalidade, ordem e controle” estão presentes nas escolas investigadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 180), a partir de uma definição sobre o que “vestir”.

No que tange à premiação por desempenho, sinaliza-se que todas as instituições apresentam divulgação de situações em que alguns estudantes estão recebendo medalhas ou certificados por rendimento em olimpíadas, gincanas, desafios e concursos, ou mesmo por desempenho disciplinar no trimestre. Nas escolas militares do Rio Grande do Sul, essa categoria é fortemente marcada nas publicações, e algumas fotos evidenciam a presença de um pódio e mostram a entrega de alamares para os estudantes que obtiveram melhores médias intelectuais e disciplinares. Assim, diversas divulgações estão atreladas aos momentos de menção honrosa, com entrega de medalhas de ouro, prata e bronze, de acordo com o desempenho. Vale destacar ainda que, na divulgação, apresentam fotos dos estudantes e uma lista de nomes de acordo com as classificações. Nesse cenário, a ideia de meritocracia²⁴ vai ganhando forma e sendo sutilmente naturalizada.

Na escola que obteve primeiro lugar em Santa Catarina, sinaliza-se a divulgação de premiação em concurso, com fotos de estudantes com certificados e medalhas e imagem com entrega de premiações (mala de viagem, hoverboard, etc.) para professores e estudantes. Entretanto, nas outras duas escolas representantes desse estado, observa-se a divulgação de classificação de gincana de conhecimento, participação em feira de matemática a nível estadual, olimpíadas brasileiras de matemática, concurso de redação, olimpíadas de língua portuguesa e concurso com diversas atividades esportivas, tais como: corrida, lançamento de dardo, disco, badminton, tênis de mesa e xadrez. No que tange ao estado do Paraná, pontuam-se a promoção de informações sobre estudantes pré-selecionados para olimpíadas e a publicação sobre a entrega de diploma de honra ao mérito por bimestre e sobre solenidades com entrega de medalhas. Assim, destaca-se que esses artefatos visuais estão relacionados à política de comportamento (regra e disciplina) e à política de desempenho/resultado de aprendizagem, reforçando a ideia de “boa escola”, “bom aluno” e “bom professor”, selecionando somente alguns sujeitos como “dignos” de reconhecimento.

Em relação à ênfase ao ENEM, observa-se que as escolas utilizam as redes sociais para divulgar os resultados sobre sua participação nesse exame. Assim, destaca-se que, no caso do Rio Grande do Sul, a escola que ficou em primeiro lugar informa, na página inicial do seu Instagram, que o colégio está entre os “mais bem avaliados no Enem”, e, em outras publicações relacionados aos processos seletivos, ainda se visualiza a frase “1º Lugar no ENEM”. Como princípios, essa escola enfatiza a ética, a cidadania, a moral, a responsabilidade, a disciplina e a hierarquia. Vale salientar que tal instituição realizou diversas publicações sinalizando o resultado do IDEB. A que alcançou o segundo lugar no estado realizou uma divulgação parabenizando professores, alunos, equipe pedagógica, policiais militares e funcionários civis. No estado de Santa Catarina, somente a escola que se classificou em primeiro lugar realizou divulgação nas redes sociais sobre o resultado do IDEB, mencionando ser a melhor escola classificada na regional a nível de estado. Nessa publicação, também enfatiza o esforço de toda a comunidade escolar.

A escola do Paraná publicou uma mensagem relacionada ao vestibular, reforçando a inscrição no ENEM, e, em outra publicação, mencionou a escola como ouro e diamante em relação à classificação no IDEB. Além disso, sinalizou o resultado como

²⁴ Em estudo recente, Fávero, Dalquiavon, Oliveira e Faria (2020) analisam de que forma a ideia de meritocracia na educação acaba reforçando a desigualdade na medida em que elege critérios limitados de avaliação.

mérito do trabalho conjunto. A partir do exposto, destaca-se que tais produções políticas são publicadas para reforçar a ideia de “melhores” e de bom trabalho por todos os envolvidos, desconsiderando um posicionamento crítico em relação ao formato de prova aplicado, aos sujeitos e às realidades envolvidas, e também no que refere à seletividade no processo de ingresso, às atividades e aos eventos que corroboram para a prática pedagógica, entre outros fatores que demarcam as desigualdades de oportunidades de escolarização no país.

Em resposta às pressões por “alcançar os resultados”, sinalizam-se as mensagens e os informativos que se constituem como artefato político da escola. Desse modo, na categoria mensagem e informativos, observa-se que, no Rio Grande do Sul, uma escola apresenta dicas para os estudantes realizarem “uma boa prova”, além de propiciar formações para “líderes”. Já a outra instituição, que ficou em segundo lugar no IDEB, divulga os nomes dos estudantes que passaram no vestibular e ressalta a instituição como responsável por preparar cidadãos e formar profissionais. Vale salientar ainda que a observação das imagens das publicações, permite afirmar a existência de uma infraestrutura adequada e impressionante, com espaços apropriados para esportes (pista de corrida, hipismo, salto em distância, entre outros.)

Em Santa Catarina, no que tange a tal categoria, destaca-se o fato de a escola ofertar diversas atividades complementares, como piano, violão, guitarra, natação e festivais de dança, canto, teatro, entre outras. A escola desenvolve projetos sobre “o que desejo ser”, ou atrelado às profissões, e conduz projetos relacionados a jovens empreendedores. A instituição – que tem bloqueado o acesso para usuários externos – divulga uma nota sobre o trabalho educacional relacionado aos princípios militares, e, dentre as informações, chama a atenção o fato de pronunciar o “serviço de monitoramento” em todas as turmas, para acompanhar as dificuldades e o desenvolvimento dos estudantes no que concerne à aprendizagem. Ainda no estado catarinense, chama atenção uma mensagem elaborada para o dia do estudante, a qual leva à compreensão de que ser estudante é “saber escutar orientações”, “ter vontade de aprender”, “cumprir normas e regras estabelecidas”, “fazer a tarefa de casa”, entre outras.

No estado do Paraná, sinaliza-se a publicação destacando que o esforço e o empenho se tornam a garantia de futuro promissor e de aprovação. A partir dessa categoria, intitulada mensagens e informativos, compreende-se que tais materiais de divulgação do trabalho pedagógico estão atrelados às relações de poder e que internalizam nos sujeitos da escola e da comunidade concepções e modos de pensar. Em outras palavras, ao orientar e definir formas de compreender a aprendizagem e idealizar o comportamento adequado (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a escola apresenta os sentidos atribuídos aos artefatos da política. A partir deste estudo, demonstra-se, na tabela a seguir, os principais artefatos identificados.

Quadro 2: Artefatos da política nas “melhores” escolas estaduais da região Sul

- Políticas de desempenho e de comportamento focadas no “bom aluno”, “bom professor” e na “boa ou melhor escola”.
- Publicação nas redes sociais como “melhores” escolas, induzindo como as outras escolas devem realizar seu trabalho para alcançar um bom resultado.
- Divulgação de eventos, de nomes de estudantes que passaram no vestibular, olimpíadas, premiações, destaque disciplinar e intelectual, com a divulgação de imagem ou listas com nome dos estudantes.
- Excludente no acesso ao ensino, ao realizar processo seletivo de ingresso, com etapas classificatórias.
- Princípios educacionais que reforçam padronização e hierarquização.
- Discursos voltados para a caracterização da educação como formação de opiniões e de discursos válidos.
- Formação atrelada aos princípios de empreendedorismo, líderes e formação profissional.
- O policiamento das políticas no uniforme das escolas militares.
- Menção honrosa e certificação para estudantes com “bom” desempenho, atribuindo a responsabilidades quanto à aprendizagem ou ao fracasso apenas ao indivíduo, como forma de empenho, dedicação e êxito.
- Recompensa por meio de premiação para alunos que se destacam em campeonatos.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir da análise dos dados.

A partir do exposto, reitera-se que a finalidade deste estudo não é realizar comparações entre instituições, tampouco se tem a intenção de generalizar as análises apresentadas, mas ponderar como os artefatos da política estão presentes nos *websites* e que reforçam certos sentidos educacionais, que necessitam ser pensados e questionados criticamente. Por esse viés, a seguir, são apresentadas as considerações elaboradas a partir do estudo.

Conclusões

Os artefatos da política presentes nos *websites* das escolas apresentam um conjunto de textos visuais que definem, de certa forma, as concepções dos sujeitos, ideologias e configurações educacionais que interferem no sentido escolar. São artefatos que marcam e direcionam a conduta dos indivíduos para o que “deve ser feito”, ilustrando o desejável através de práticas representativas e visuais. A partir do estudo realizado, compreende-se melhor a ilustração da tirinha de Calvin (2009) apresentada no início do texto. Assim como o menino busca recompensa financeira pelo seu desempenho, nas escolas investigadas, foi possível perceber, pela análise dos textos visuais, a exaltação quanto ao desempenho dos estudantes e das instituições. Dessa forma, os artefatos da política tornam-se indutores de uma concepção instrumental de educação ao enaltecerem a produtividade como ideal e sentido para assegurar a

qualidade educacional. Assim, observa-se que as instituições enfatizam nas redes sociais (*websites*) dicas para o estudante alcançar o sucesso, e, nesse contexto, a disciplina torna-se o eixo central para tal êxito. Compreende-se, dessa forma, que as publicações orientam e reafirmam certas ideologias presentes no contexto das escolas investigadas, e as equipes diretivas/líderes estão utilizando as redes sociais para “chamar a atenção” por meio de ações compensatórias; em momentos de premiação por desempenho, menção honrosa, podium, entre outras situações percebidas.

A partir da análise, destacam-se as evidências persuasivas que reforçam o ensino propedêutico e neoliberal, ou seja, projetos atrelados ao empreendedorismo e à formação profissional individualista. Assim, a formação instrumentalizada torna-se uma possibilidade individual de os jovens assegurarem melhores oportunidades, para serem futuros líderes ou estarem entre os líderes. Saliencia-se, nesse cenário, a naturalização das ideias de hierarquia e de meritocracia, principalmente nas escolas militares, às quais, apesar de serem um espaço público, somente os “melhores alunos” têm acesso e oportunidade de lá estudar. Por esse viés, sinaliza-se a própria prática pedagógica dos profissionais que reforçam tais princípios e concepções, além de defenderem esse processo (seletividade no ingresso) como o mais adequado. Assim, tornam-se entusiastas e utilizam de argumentos como “comprometimento do sujeito” para disciplinar, gerenciar comportamentos de padronização, com foco nos “resultados” para assegurar o reconhecimento social. Tais descrições sobre as formas de agir e sobre como as práticas pedagógicas são compreendidas impossibilitam que as políticas enfrentem a realidade com seus múltiplos conflitos, escondem a precariedade do ensino e direcionam os alunos para a lógica da conformidade e competição.

Tratar os atores da política por meio dessa lógica normativa e exploratória desenvolve no espaço escolar a lógica de empresa, qual seja, a de que se deve ser eficaz a todo custo. Por esse viés, sinaliza-se que “essa noção, quando associada à educação, carrega um caráter fortemente gerencial e de controle daquilo que é ensinado e os gestores estipulam aquilo que deve ser alcançado buscando os melhores resultados quantificáveis possíveis” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020, p. 161). A partir da análise nos artefatos apresentados nos *websites* das escolas de como fazer as “coisas certas”, destaca-se que tais sentidos educacionais influenciam significativamente na vida e na subjetividade dos estudantes e dos professores. Para serem gerenciadas com esse ideal, essas escolas acabam internalizando e reforçando nas pessoas a ideia de que todos devem agir pautados pelos princípios da competição, da meritocracia ou de outras formas de exclusão aos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Os competidores são induzidos a não pensar no coletivo ou em outras formas de convivência e acabam sendo reduzidos a máquinas que precisam produzir eficiência e resultados, implodindo certos valores de solidariedade, cooperação e respeito à diversidade.

Esses padrões que direcionam os alunos para a competição e para a busca do sucesso irrompem de maneira substancial as boas condições de aprendizado, e impedem o reconhecimento de caminhos que menosprezam a humanidade dos sujeitos. Percebe-se que existem muitos efeitos discursivos nos dados visuais que são implantados e reproduzidos pelas escolas. Portanto, a diferenciação e a forma como os artefatos são expostos no ambiente escolar afetam sobretudo os alunos, mas impõem

sobre os professores a responsabilidade dos fatos que acontecem e a forma como são conduzidas as práticas pedagógicas. Tais práticas, longe promover a cooperação, a construção coletiva do conhecimento, a noção de solidariedade, acabam por fomentar atividades escolares que se consolidam como espaços e tempos de competição, de treinamento e da produção de máquinas produtivas.

Referências

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

CARDOSO JUNIOR, W.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 25, núm. 1, pp. 326-343, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637767015022/html/>. Acesso: 20 set. 2021.

DICIO. **Artefato**. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/artefato/>. Acesso: 4 de jan. 2021.

FÁVERO, A.A.; CENTENARO, J.; SANTOS, A. A cultura humanista como antídoto ao empresariamento da educação: para além da eficácia e da eficiência. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTER, E. (org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 161-176.

FÁVERO, A.A.; DALQUIAVON, G.; OLIVEIRA, J.C.; FARIA, T.L.de. A meritocracia que reforça a desigualdade: crítica às “medições” em Educação à luz da teoria das capacidades. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTER, E. (org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 275-290.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p.1103 - 1137, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Altair/Downloads/32023-Texto%20do%20artigo-127714-2-10-20200925.pdf>. Acesso: 20 set. 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Governmentality. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MULLER, P. (Eds.). **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago: University of Chicago Press, 1991, p.87-104.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina/PR: Planta, 2004.

LIMA, L. C. **Aprende para ganhar, conhecer para competir**: “sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SOUZA, J. E. P. Avaliação em larga escala, o senso comum, críticas e ponderações. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v.5, n.2, p. 139-156, Jul./Dez., 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Altair/Downloads/labeditorial,+9815-Texto+do+artigo-31862-2-10-20200221.pdf. Acesso: 20 set. 2021.

CAPÍTULO 5

A ARTICULAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA ETNOGRAFIA DE REDES

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira

Renata Cecilia Estormovski

Sandra Maria Zardo

Introdução

A articulação entre grupos filantrópicos, empresariais e estatais para a concepção, formulação e implementação de políticas educacionais tem se evidenciado em diferentes pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos e que denotam múltiplos processos de privatização na e da educação. Neste capítulo, objetiva-se discutir a etnografia de redes como uma metodologia de análise possível para a investigação de tais relações entre os âmbitos público e privado, com um estudo de caso para elucidar sua utilização. Esse instrumento analítico é uma proposição de Ball (2014), complementado em Ball e Olmedo (2013), que o indicam como um meio de mapear os sujeitos individuais e coletivos envolvidos em dado projeto, esclarecendo sua atuação, seus vínculos, seus interesses e suas influências.

Por meio da etnografia de redes, amplia-se a compreensão acerca dessas comunidades colaborativas e de seus efeitos, bem como dos movimentos que tornam a educação pública alvo de disputa e palco de disseminação de prescrições neoliberais. Partindo disso, o problema definido para esta pesquisa é assim expresso: Como a etnografia de redes pode auxiliar na elucidação acerca das articulações entre atores públicos e privados na promoção de projetos para e na educação básica? Com esse recurso de pesquisa, compreende-se que se tornam passíveis de aprofundamento discussões acerca desse tema, ilustrando como atuam e com que intenções agem grupos privados e filantrópicos que elegem a educação pública como plataforma para a difusão de suas percepções, mediante interesses formativos particulares.

O capítulo se divide em três seções, para além de considerações iniciais e finais. Na primeira, apresentam-se os conceitos de redes políticas e de etnografia de redes, situando a análise e apontando os percursos propostos para o mapeamento de tais comunidades de políticas. Os referenciais utilizados partem de Ball (2014) e Ball e Olmedo (2013), e são complementados por Peroni e Caetano (2020) e Rikowski (2017), que auxiliam na contextualização pretendida. Na seção seguinte, engendra-se a apresentação da rede política do Programa A União Faz a Vida (PUFV), promovido

pela Cooperativa de Crédito Sicredi articulada a distintos sujeitos, individuais e coletivos, a fim de exemplificar os procedimentos sugeridos por Ball e complementados pelos demais investigadores. Partindo dos documentos que regem o PUFV, na próxima seção, aprofundam-se as intenções, as influências e os efeitos desse projeto para a educação, o que explicita a etnografia de redes como um instrumento que, mais do que mostrar quem são os sujeitos que compõem uma rede, esclarece sua atuação. A partir do exposto, entende-se que o problema de pesquisa será esclarecido e o objetivo desta escrita, alcançado.

A etnografia de redes como instrumento de análise das comunidades de políticas na educação

As redes políticas são definidas por Ball (2014) como comunidades formadas por distintos sujeitos que possuem ideias convergentes quanto a problemas sociais e a suas resoluções. São entendidas como modos de considerar atores diferentes dos tradicionais na política, utilizando-se não de estruturas formais, mas de relações que propiciam trocas de ideias, de pessoas e de capital para o desenvolvimento de projetos em comum, motivando novas ideias que são reproduzidas em variados espaços e por diversas redes. Questões educacionais complexas tendem a ser alvo de tais articulações, sendo submetidas a orientações gerenciais, organizadas em moldes empresariais e organizacionais, e concretizadas por meio de parcerias (BALL, 2014).

Em tais parcerias, sujeitos individuais e coletivos costumam se associar para remodelar a política educacional, com a “nova filantropia” (BALL; OLMEDO, 2013), conduzindo as relações entre empresas, terceiro setor e o poder público. São disseminadas “soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento baseadas no mercado [...] através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e novos filantropos” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33). Esses grupos costumam alegar que sua atuação se dá sem fins lucrativos, contudo não renunciam à possibilidade de lucro por meio de suas atividades sociais. Além da venda de materiais didático-pedagógicos e de cursos de formação docente, por exemplo, seus projetos podem intencional o cumprimento de exigências de responsabilidade social, a busca pela isenção de impostos e, de forma incisiva e habitual em diferentes propostas, a adaptação do conteúdo da educação pública aos seus anseios.

Tais redes promovem processos que Rikowski (2017, p. 400) define como de privatização da e na educação. Com a privatização da educação, há a apropriação de fundos públicos pelo setor privado e filantrópico com o objetivo de que lucros sejam obtidos; com a privatização na educação, por outro lado, há a “tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade”, mas por meio de contratos que instituem parcerias. O autor salienta, contudo, que essa discussão não pode se resumir ao simples entendimento de que há vínculos entre grupos de natureza física ou jurídica distinta.

Para Rikowski (2017, p. 395), essa questão está além do próprio campo, devendo ser retratada como parte “do desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades etc.) na sociedade contemporânea”. Quando as instituições educativas são priva-

tizadas, "as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizadas" (RIKOWSKI, 2017, p. 396). Com isso, a educação promove a reprodução social do capitalismo, mantendo sua lógica e aprofundando suas concepções.

Afinal, essas comunidades colaborativas tendem a se inspirar nas trajetórias pessoais de empreendedores para elaborar soluções para complexos problemas sociais. Mencionadas como resultado de esforço e de superação, as carreiras empresariais de sucesso são utilizadas para mobilizar os projetos que filantropos e proprietários de grandes negócios defendem para a educação pública, disseminando valores e princípios particulares. Como Ball e Olmedo (2013) apontam, esses sujeitos defendem a racionalização de recursos e a resolução de questões estruturais graves por meio de receituários genéricos, replicáveis e entendidos como garantias para o alcance de melhores resultados (mensurados, geralmente, por avaliações de desempenho). Não é à toa que premiações costumam figurar entre suas propostas, difundindo a percepção de que, seguindo determinados passos definidos pela *expertise* do privado, esforçando-se, empreendendo e se mostrando competitivos, os profissionais da educação pública, isoladamente, mesmo sem condições mínimas de trabalho, poderiam transpor as dificuldades que encontram na realidade.

Os vínculos entre esses grupos podem constituir também "redes dentro de redes" (BALL, OLMEDO, 2013, p. 41), em que o capital econômico e simbólico de certa comunidade de política é utilizado para firmar novos projetos e parcerias, ampliando a divulgação e o alcance de suas perspectivas. Além disso, como as redes são fluidas (BALL, 2014), seus entes podem ser renovados seguidamente, não havendo exclusividade nas relações estabelecidas, com trocas entre redes sendo costumeiras. Compartilham, com isso, conhecimento, forças no alcance de objetivos e interesses, e também publicidade, com conexões sociais, políticas e econômicas não se restringindo a um vínculo específico para a promoção de um determinado projeto, mas encorajando seu poder e sua abrangência em diferentes propostas (BALL; OLMEDO, 2013).

Os papéis assumidos pelos sujeitos (que podem ser individuais ou coletivos) também são variados e podem mudar de acordo com as expectativas, os objetivos e as propostas defendidas. Peroni e Caetano (2020) indicam que essas funções são de articuladores, financiadores e consultores. Os articuladores são responsabilizados por motivar a iniciativa privada a apoiar os projetos, enfatizando suas perspectivas convergentes e estimulando a participação. Já os financiadores têm centralidade econômica, pois disponibilizam recursos financeiros para a materialização das iniciativas. Por último, os consultores investem competências técnicas e experiência para o sucesso das iniciativas, promovendo, ainda, a divulgação de boas práticas.

A atuação dos grupos privados é amparada pelo discurso de que estão colaborando com o poder público, mas modificam sua gestão e "a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado: a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia - ou seja, os valores do mercado" (PERONI; CAETANO, 2020, p. 6, grifo das autoras), ao mesmo tempo em que promovem suas empresas e seus negócios. E para mapear a atuação desses sujeitos, entendendo suas relações, seus fluxos, suas intenções e seus diferentes graus de responsabilidade em relação ao projeto que defendem, Ball (2014, p. 28) propõe a metodologia de etnografia de redes. Esse instrumento de análise busca identificar a forma e o conteúdo "das

relações políticas em um campo particular”, enfatizando as mobilidades entre tais comunidades colaborativas, distinguindo os sujeitos envolvidos em uma proposta, bem como suas capacidades e seu poder.

Por meio da etnografia de redes, Ball e Olmedo (2013, p. 35) indicam que é possível “identificar e analisar a criação e a operação dessas redes, assim como as conexões que as constituem”, além de investigar “as trocas e transações entre os participantes e os papéis, ações, motivações, discursos e recursos dos diferentes atores envolvidos”. Essa metodologia compreende que há movimentos a partir dos quais ideias, capital e os próprios sujeitos se locomovem. Para os autores, a “rede é um mecanismo analítico e um tropo-chave dentro desse redirecionamento da atenção, como se fosse um tipo de tecido conectivo que une e oferece alguma durabilidade a essas distantes e fugazes formas de interação social” (2013, p. 36).

Cabe indicar que, para Ball, a etnografia de redes se concentra em identificar detalhes das relações sociais entre os sujeitos envolvidos, delineando a política em movimento a partir de “novas vozes dentro do discurso de política” (BALL, 2014, p. 29) e de seus papéis em constante mudança. Além disso, respondendo a críticas quanto ao fato de que as redes seriam facilmente identificadas, Ball (2014) salienta que a intenção da etnografia consiste em superar a descrição desses sujeitos na articulação de dado projeto, frisando seus efeitos e sua atuação na política e na governança em que a etnografia aprofunda os sentidos sociais e políticos desses grupos e de suas iniciativas. Na seção seguinte, a fim de proceder a utilização dos procedimentos da etnografia em questão, será realizado o estudo de caso do Programa A União Faz a Vida (PUFV), da Cooperativa de Crédito Sicredi.

A rede política do PUFV como mobilizadora de um processo de redefinição do conteúdo da educação básica pública

O Programa A União Faz a Vida (PUFV), lançado em 1995, é uma iniciativa que passou a integrar a Fundação²⁵ Sicredi com o objetivo de promover educação para um mundo mais cooperativo, constituindo-se em uma ferramenta de expansão da Sicredi²⁶. Orienta-se pela concepção de que, com pessoas educadas desde cedo em temas como cooperação e cidadania e interessadas em uma nova cultura (na qual o indivíduo e a comunidade possam juntos criar oportunidades de crescimento para todos), tanto a Sicredi como a sociedade podem evoluir e se desenvolver (PUFV, 2021a). Desde a sua instalação, o Programa demonstra sua força de expansão produtivista aliada ao meio mercadológico e que já alcançou uma dimensão de 3 milhões de estudantes, 150 mil educadores e 2.600 escolas localizadas em 12 estados brasi-

²⁵ A Fundação Sicredi, criada em 2005, é o braço social e cultural da Sicredi. Uma entidade privada, com autonomia jurídica e financeira, é reconhecida pelo Ministério da Justiça do Brasil como uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). A Fundação dedica-se a disseminar a essência do cooperativismo por meio de ações diretamente ligadas à educação e à cultura. O Programa A União Faz a Vida passou a ser, então, uma das iniciativas vinculadas à Fundação.

²⁶ Sicredi - Sistema de Crédito Cooperativo é a primeira instituição financeira cooperativa do Brasil, representada pelo *slogan* Gente que Cooperava Cresce. Foi fundado por Theodor Amstad, em 28 de dezembro de 1902, em Nova Petrópolis, RS, Brasil.

leiros, em mais de 475 cidades diferentes (PUFV, 2021a, p. 7). Um estudo realizado pela Fundação Sicredi e o Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS), entre 2019 e 2020, concluiu que o retorno social do Programa é quatro vezes maior que os valores investidos e que, diante disso, se consolida como o maior programa de responsabilidade social da América Latina²⁷ (PUFV, 2021a).

A ideia do Programa surgiu após uma viagem dos líderes da Sicredi ao Uruguai e à Argentina (1992), onde conheceram cooperativas de crédito. Em uma delas, a sistemática de organização foi apresentada aos gestores brasileiros por um menino de 11 anos, o que surpreendeu o grupo, que relatou esperar esse tipo de protagonismo nas crianças e adolescentes de suas regiões de atuação. Anterior ao lançamento oficial da proposta (1995), que ocorreu via projeto-piloto em Santo Cristo (RS), a cooperativa de crédito se aproximou do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa sobre Cooperativismo da Universidade do Vale do Rio dos Sinos²⁸ (Unisinos), em 1993, em que a ideia de uma educação cooperativa, desenvolvida por especialistas e com metodologias que se voltassem ao cooperativismo, foi construída. Desse modo, em “1994, o Sicredi e a Unisinos, com a coordenação do Padre Roque Lauschner²⁹, se aliaram para desenvolver uma proposta de educação com foco no cooperativismo” (PUFV, 2021a, p. 13).

A cooperação, a cidadania e o empreendedorismo na educação escolar constituem temas basilares à proposta, sendo entendidos como promotores do desenvolvimento humano e da qualificação integral dos indivíduos. Nas palavras do presidente da Cooperativa, Sidnei Strejevitch, o empenho para dar sequência à proposta está em visualizar o futuro das crianças e da educação. “Nós [...] acreditamos muito que, por meio da educação, a gente vai mudar a região onde a gente vive, a gente vai gerar mudanças no nosso estado, no nosso país” (PUFV, 2021a, p. 15). O Programa estimula um olhar diferenciado sobre as “[...] relações entre escola, educador, educando e comunidade. Ensinar e aprender são atividades realizadas em cooperação, sem hierarquias, sem muros. Cooperação e cidadania não são disciplinas que professores ensinam e alunos estudam. São um modo de viver e de fazer a educação” (PUFV, 2021a, p. 7). A idealização de uma educação a partir dos princípios de cooperação e de cidadania, gestada no início da década de 1990, associa-se à necessidade de “envolver as pessoas na causa cooperativista, encorajando a participação em iniciativas coletivas de desenvolvimento econômico e social” (PUFV, 2021a, p. 12).

A apresentação desses elementos introdutórios indica, na gênese do Programa A União Faz a Vida, um diagnóstico de que a escola básica de educação pública não forma(va) indivíduos com o perfil almejado para os princípios dessa instituição de crédito, o que levou seus gestores a mobilizarem a criação de um programa que estimulasse, acima de tudo, comportamentos distintos dos habituais na educação

²⁷ Em 2019, a cooperativa Sicredi Centro Oeste Paulista, com o apoio da Central Sicredi PR/SP/RJ e da Fundação Sicredi, levou a metodologia para o Haiti, atendendo inicialmente 270 crianças.

²⁸ A Unisinos conduzia, de forma pioneira, o primeiro curso do Brasil de pós-graduação em cooperativismo. Na equipe, lecionando a disciplina de Direito Cooperativo, estava o atual Presidente do Sistema Ocergs-Sescoop/RS, Vergílio Perius.

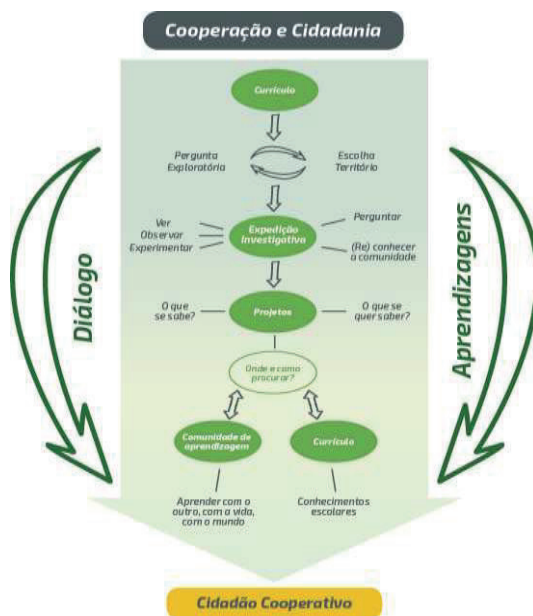
²⁹ Foi um padre jesuíta e um dos maiores pensadores do agronegócio latino-americano. Em 1974, no Chile, ele escreveu “Agroindústria e desenvolvimento econômico”, em que expõe que os conceitos de setor primário, secundário e terciário são ultrapassados e que se deve ter uma visão do conjunto destes três elementos, de forma orgânica e integrados na agroindústria. Seu pensamento e ação objetivavam o desenvolvimento do agronegócio no Rio Grande do Sul.

escolar. Assim, aos moldes do que Ball e Olmedo (2013) sinalizam, a Sicredi organizou uma parceria em que sujeitos coletivos (sendo eles a própria Fundação junto às secretarias de educação) se associaram para remodelar o conteúdo da educação básica pública, conduzindo relações também com sujeitos individuais pertencentes à comunidade. “Os gestores do Sicredi percebiam que a sustentabilidade dos empreendimentos cooperativos – e da própria filosofia cooperativista – dependia do estabelecimento de uma nova cultura nas comunidades” (PUFV, 2021a, p. 12), o que faz com que o Programa, durante seus 25 anos de atuação, incorpore um significado mais amplo, pautado na cooperação e na cidadania, nas relações comunitárias, com a escola sendo o centro dessa proposta societária.

Para isso, o programa disponibiliza diferentes materiais pedagógicos, entre os quais se encontram livros, vídeos e revistas, destinados a pais, alunos e professores. Essa preocupação em proporcionar conhecimentos específicos para os diferentes atores implicados no PUFV denota uma rede de sujeitos estruturada e fortalecida para que o Programa seja efetivo e alcance seus objetivos. Dentre os materiais que ilustram essa percepção, destacam-se a Revista do Educador, a Revista dos Pais e as revistas da Turma do A União Faz a Vida, direcionadas ao público de 2 a 9 anos de idade, faixa etária privilegiada pelo programa. Ainda, em 2019, foram publicados os livros *O Programa A União Faz a Vida na Educação Infantil, Fundamentos Teóricos e Metodológicos*, e *Estruturas e Práticas Formativas*. No mesmo ano, foi lançado o e-book *Entre a Escola e a Casa: Possibilidades de Explorações Pedagógicas*, oferecendo subsídios para os educadores no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Esse quadro de materiais evidencia a constante atualização do Programa, providencial para sua revitalização (PUFV, 2021b), apresentando-se como uma proposta sempre inovadora, com uma base filantrópica (BALL; OLMEDO, 2013), que tem como intuito, sob o seu ponto de vista, sanar problemas existentes na educação, especialmente, na formação dos sujeitos de acordo com seus princípios particulares.

A metodologia do PUFV, mencionada como original, é baseada na pedagogia de projetos. Conforme Ricardo Casco (PUFV, 2021b, p. 7), o professor analisa o currículo, opta por um território que tem uma série de potências de aprendizagens, leva as crianças para uma expedição investigativa e, após, começa a eleição de um projeto de forma conjunta na escola. Explicita-se que o currículo oficial é o ponto de partida: “o educador analisa as habilidades que devem ser desenvolvidas, e quais podem ser trabalhadas em projetos, considerando o que existe fora da escola para sustentar o conhecimento” (PUFV, 2021b, p. 19). A imagem a seguir retrata o movimento metodológico de desenvolvimento educacional do PUFV.

Figura 1: Metodologia do programa A União Faz a Vida



Fonte: A União Faz a Vida – a metodologia do Programa (PUFV, 2021b).

Pautando-se nos princípios do cooperativismo³⁰, a educação integral³¹ também é reforçada nas bases do Programa, que afirma promover os valores de respeito, empreendedorismo, diálogo, justiça e solidariedade. Com isso, aproxima-se também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o que se confirma nas declarações da assessora pedagógica e formadora nacional do Programa, Silvana Lehenbauer (PUFV, 2021a, p. 19), que esclarece esse vínculo e afirma que a “BNCC inverte o modelo nacional, trazendo importância para a figura do aluno como protagonista, valorizando a pesquisa”. Nessa direção, o PUFV reafirma esse direcionamento da Base, estimulando justamente tais perspectivas, e se torna uma forma de as escolas efetivarem as premissas desse documento orientador do currículo.

Além disso, ratifica-se a relevância dada pelo PUFV ao território, já que, fora dos limites da escola, alunos e professores observam, experimentam, perguntam, conhecem e dialogam com a comunidade, pondo em ação tais elementos e, ao mesmo

³⁰ Os princípios do cooperativismo são indicados, no endereço institucional da proposta, como: 1. Adesão voluntária e livre; 2. Gestão democrática; 3. Participação econômica; 4. Autonomia e independência; 5. Educação, formação e informação; 6. Intercooperação; e 7. Interesse pela comunidade

³¹ Esse termo tem sido usado como *guarda-chuva*, escondendo diferentes significações ao mesmo tempo em que é repetido como se houvesse uma interpretação unívoca. É geralmente referenciado por reformas curriculares, como a própria Base Nacional Comum Curricular, e mascara a inserção de competências socioemocionais.

tempo, fomentando o que a Agenda 2030³² indica como basilar à cidadania global. Isso porque a Sicredi está envolvida no alcance de suas metas, especificamente nas que incluem a “[...] melhoria na educação, proteção ao meio ambiente, mitigação das mudanças climáticas e redução das desigualdades” (PUFV, 2021a, p. 32). O fomento à cooperação, à solidariedade e à cidadania nas escolas se torna uma maneira de colaborar com o desenvolvimento local, que também implica no “comprometimento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODS) para a década 2020/2030, da Organização das Nações Unidas (ONU)” (PUFV, 2021a, p. 32). O Programa visa, em suas atividades, colaborar com o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem alcançados até 2030. O sistema Sicredi, assim como a Fundação Sicredi, têm como natural a afinidade com a sustentabilidade, da qual o cooperativismo é indissociável. De acordo com os documentos que orientam esse Programa, “[...] o ponto de chegada esteve – e sempre está – a alguns passos adiante. Porque o mundo mais próspero, a sociedade mais justa, solidária e participativa, são ideais a serem perseguidos constantemente por aqueles que são cooperativistas” (PUFV, 2021a, p. 7).

Ainda, os vídeos, utilizados como suporte das atividades e localizados na página do Programa, frisam que os projetos do PUFV têm início a partir de três indicadores: o inicial (em que o conhecimento prévio é identificado de forma espontânea no grupo); o formativo (no qual se identifica o que se quer saber, pensando em como e onde pesquisar, em um processo que inclui pesquisas individuais ou grupais para perceber a evolução das aprendizagens); e o final (que avalia e realiza a tomada de consciência do processo, identificando as novas relações estabelecidas). Nesse movimento, estimula-se a constituição de uma comunidade de aprendizagem, envolvendo os sujeitos que estão próximos à escola e o que tornaria as crianças cidadãos colaborativos.

Esses projetos, formulados pelas escolas a partir da metodologia do PUFV, são efetivados por meio de uma rede de compromissos (Figura 2) e denotam a intenção do A União Faz a Vida de atuar (e de estimular a atuação das crianças, desde cedo) em articulação a outros sujeitos (individuais e coletivos), o que é mostrado de forma muito clara em suas orientações e indica esse elemento como estrutural à proposta de cooperação que motiva o programa.

³² A Agenda 2030 resulta de um processo que iniciou na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92), realizada no Rio de Janeiro no início dos anos 1990, e que firmou acordos para promover o desenvolvimento sustentável entre os mais de 100 chefes de Estado que participavam do evento, por meio da adoção da Agenda 21. Seguiram-se diferentes iniciativas, como a Conferência Rio+20 (realizada em 2012, novamente no Rio de Janeiro), cujo documento final, O Futuro que queremos, estabeleceu a existência de metas para uma ação global coerente e direcionada à sustentabilidade, o que originou uma consulta global para a construção dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. (<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>).

Figura 2: Rede de compromissos



Fonte: A União Faz a Vida – Rede de Compromissos (PUFV, 2021b)

Além da comunidade, nos projetos constituídos na escola por meio do PUFV, os vínculos entre Sicredi e Secretarias de Educação são tidos como essenciais para que a parceria se materialize e o Programa possa ser instituído, fortalecendo a disseminação das concepções defendidas pela iniciativa. Ainda, instituições que atuem com assessoria pedagógica também são mencionadas, apesar de ser possível, nos documentos analisados, identificar apenas uma instituição de ensino superior, sendo ela a que teria empreendido o projeto inicial do PUFV³³.

A rede que possibilita a materialização do PUFV, ao contrário da de outras iniciativas em que esses vínculos estão implícitos, é disponibilizada no próprio site do Programa, explicitando as vinculações entre os sujeitos, valorizando-as e, também, colaborando com a naturalização da participação desses agentes filantrópicos e privados (BALL; OLMEDO, 2013) dentro das instituições educativas públicas. Essa atuação, contudo, traz implicações na medida em que parece estar envolvida em *ensinar* os professores a realizarem seu trabalho educativo (suprindo carências formativas identificadas pela Sicredi nas instituições de educação básica) e em utilizar a escola como um instrumento para que seu compromisso singular com as comunidades, seja concretizado. Essas questões são incluídas na discussão da próxima seção, em que as influências e as intenções da rede do PUFV para a educação serão evidenciadas.

³³ Tem sido percebida a contratação, de forma direta pela Sicredi, de assessores para atuarem em seus programas sociais, promovendo a disseminação de suas propostas, como pode ser identificado em: <https://www.clicsoledade.online/noticias/sicredi/21872/encontro-de-coordenadoras-locais-do-programa-a-uniao-faz-a-vida-fortalece-lacos-entre-municipios-da-regiao/>, acessado em 09 out. 2021.

O compromisso da rede do PUFV com a formação escolar dos indivíduos

O Programa A União Faz a Vida (1990), que se baseou nos princípios cooperativos da filosofia jesuítica, teve seu início numa época em que as transformações originadas na modernidade e pautadas pela racionalidade econômica avançaram em resposta ao projeto do desenvolvimento e do progresso econômico. Em concomitância, o Estado do Bem Estar Social alterou seu *status* de provedor para o de governança gerencialista, movida pelo empreendedorismo. A centralidade, a responsabilidade e a visibilidade do Estado foram redimensionadas ao delegar suas atribuições para outros atores sociais encarregados por “[...] novas representações e concepções em torno do *bem comum* e do *espaço público* [...]” que, dessa forma, legitimaram a descentralização pela “promoção de *quase-mercados* e das relações com o *terceiro setor*”³⁴ (AFONSO, 2001, p. 37, grifos do autor). Por sua vez, o campo educacional torna-se pautado pela perspectiva empresarial, manejada por um Estado controlador e favorável ao desenvolvimento econômico³⁵.

No quadro mutante das funções estatais, recorrente no final do século XX, o Estado acolheu a atuação da lógica do terceiro setor – do bem comum local – em que recontextualiza os princípios da comunidade democrática por meio da cooperação, da solidariedade, da participação e da transparência, mesmo que com apelo ideológico contraditório. Dessa forma, ocorrem os incentivos à “[...] criação de parcerias com empresas e outros atores externos ao sistema” no intuito de promover a corresponsabilização pela educação e legitimar a ampliação da retração dos investimentos do Estado. As ações do Estado foram redefinidas para promover medidas que visassem à [...] descentralização de responsabilidades relativas à implementação e à subsequente avaliação das ações e das decisões locais e institucionais” (AFONSO, 2007, p.16).

Nesse contexto, a Fundação Sicredi (2005), filiada ao Sicredi, gerencia a rede formada para o PUFV, representada pelo esquema de uma flor, explícita em sua página *online* e retratada na Figura 2 (suprarreferenciada), na qual destaca o compromisso com diversos públicos. Em propostas similares, essas redes e seus sujeitos costumam constar nos rodapés das propostas, onde são elencados os atores que fortalecem os projetos. Mas como Ball (2014) indica, a etnografia de redes não se resume a essa identificação, mas inclui a investigação acerca de relações, papéis e interesses que promovem tais articulações entre grupos e/ou indivíduos e que resultam em projetos singulares.

A rede de atuação do Programa que mantém o PUFV é protagonizada pela Fundação Sicredi, que concentra as funções de articuladora e de financiadora (PERONI; CAETANO, 2020) do programa. Além disso, ao prescindir de assessorias pedagógicas disponibilizadas por universidades ou profissionais da área educacional, tam-

³⁴ O terceiro setor é o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais e sem o objetivo de lucro, independentemente dos demais setores (Estado e mercado) – embora com eles possa firmar parcerias e deles possa receber investimentos (*públicos e privados*). As mais conhecidas instituições do Terceiro Setor são as ONGs (Organizações Não Governamentais), havendo também as fundações, entidades beneficentes, os fundos comunitários, as entidades sem fins lucrativos, associações de moradores, entre outras.

³⁵ Contextualizações importantes acerca dessa questão podem ser encontradas em Consáltér (2021) e em Fávero, Tonieto e Consáltér (2020).

bém assume o papel de consultora (PERONI; CAETANO, 2020). Ao motivar a adesão de novas redes de ensino ao Programa, provendo recursos e mobilizando competências para o desenvolvimento de sua metodologia, os demais sujeitos apresentados em sua rede (Secretarias de Educação, professores, alunos e comunidade) tornam-se apenas executores. Reproduzindo uma dinâmica forjada fora do ambiente microinstitucional da escola e articulada aos interesses desse grupo, importa salientar que esses atores fomentam o cooperativismo voltado não ao bem comum ou à constituição de uma sociedade equitativa, mas o fazem a partir de expectativas de lucratividade e ascensão financeira, objetivos primeiros dessa cooperativa que atua no mercado financeiro como banco.

A sutileza com que tal proposta educacional é apresentada e defendida por sua rede política não esconde o seu comprometimento com a formação de capital humano³⁶ destinado a fortalecer a expansão do mundo econômico. Sem mencionar compromissos sociais com a constituição de uma nova racionalidade, o PUFV se mostra comprometido a, por meio de relações locais e grupais (como reforçado nas proposições de Ball e Olmedo, 2013), estimular os indivíduos a buscarem a resolução de problemas sociais associados ao desenvolvimento do mercado. Com isso, desde a infância, a coletividade cooperativa é apresentada como o caminho para sanar questões do contexto comunitário, formando cidadãos que se assumem como os únicos responsáveis por seu futuro, o que favorece a manutenção de uma sociabilidade competitiva, individualista e meritocrática, como a neoliberal em voga.

Além disso, o PUFV não é a única proposta da Sicredi para a educação, com sua inserção nas escolas públicas sendo fortalecida pelas Cooperativas Escolares, iniciativa também protagonizada pela cooperativa de crédito e com objetivos similares ao PUFV, mas direcionada a adolescentes. Outro projeto é o Programa Nacional de Educação Financeira: Cooperação na Ponta do Lápis para uma vida mais próspera, com o propósito de que a educação se comprometa com a formação para uma vida financeira sustentável, o que também se coaduna com as orientações da OCDE³⁷. Esse Programa tem como base a economia comportamental e é voltado a pessoas físicas, microempreendedores, adolescentes e crianças com o objetivo de transformar sua relação com o dinheiro, conquistando maior independência e liberdade de vida.

³⁶ A teoria do capital humano muda o caráter da educação que passa a ser entendida como investimento buscando retorno, num ideário desenvolvimentista e de planejamento econômico. A educação passa a ser necessária como formadora de pessoal habilitado para executar os projetos do desenvolvimento produtivo e econômico, conforme o que define Oliveira (2020).

³⁷ De acordo com Nora Krawczyk (2021), a OCDE criou uma Rede Internacional de Educação Financeira (INFE) voltada a promover a educação financeira que é “o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro” (Plano Diretor da Estratégia Nacional de Educação Financeira, ENEF, 2010). Uma análise importante da atuação da OCDE pode ser encontrada em Silveira (2022).

Para dar viabilidade a esses projetos, a Sicredi não conta com o apoio de outras empresas ou entidades filantrópicas, mas aposta em sua receptividade pelas comunidades locais e na vinculação com o Estado, reconhecido em articulações com redes de ensino, principalmente municipais, o que faz com que suas iniciativas sejam passíveis de execução na educação básica. O poder público se torna o ente que legitima a atuação dessa Cooperativa de Crédito na redefinição do conteúdo da educação, visando à sua privatização (RIKOWSKI, 2017) ao disseminar seus valores e princípios aos estudantes da escola pública e atuar para a alteração de seus comportamentos de forma que suas propostas sejam alcançadas. Desse modo, expressa o caráter empresarial para a educação, sendo esta encarregada por promover a formação do capital humano favorável ao fortalecimento e ao avanço do sistema cooperativo da Sicredi.

Cabe considerar que programas como PUFV costumam ser implementados em municípios com menor índice populacional e em que a Sicredi possui atuação fortalecida e maior reconhecimento na comunidade. Essa cooperativa frequentemente disponibiliza apoio financeiro para grupos e entidades locais como parte de sua política interna, realizando doações para festas comunitárias, escolas e grupos específicos (de jovens, de idosos e de mulheres, por exemplo) ao promoverem reuniões, jantares e outras festividades comuns em cidades pequenas. Torna-se, assim, um dos sujeitos coletivos a quem a comunidade recorre para buscar apoio filantrópico e a quem dirige um reconhecimento também coletivo, pelos costumeiros auxílios concedidos. Assim, seus projetos para espaços locais são, em geral, bem recebidos e referenciados. Nas escolas, mesmo o PUFV não sendo uma construção da comunidade escolar e no qual os autores não são os professores, os alunos e as suas famílias, a proposta normalmente é apropriada facilmente, inclusive pelos profissionais da educação, que não identificam a privatização na educação (RIKOWSKI, 2017) implementada por meio da iniciativa e a sua posição como meros executores.

Como Ball (2014) indica ser a intenção das redes políticas, o sujeito coletivo que cria e difunde o PUFV utiliza-se da estrutura estatal (nesse caso escolar) e de seus profissionais para disseminar um projeto relatado como único e que traria novas possibilidades (especificamente pedagógicas), substituindo práticas pouco exitosas quanto ao objetivo que afirma ser de sua prioridade. Contudo, identifica-se em sua metodologia similaridades com diferentes projetos que também se inserem nas escolas públicas para estimular novas estratégias didáticas e comportamentos (discentes ou docentes), mas que não rompem com o currículo oficial ou com a estrutura formal da instituição – apenas usando-se desses elementos para difundir suas prescrições. Tanto no PUFV como no Prêmio Educador Nota 10³⁸, por exemplo, incentiva-se o docente a contar com as curiosidades dos estudantes para adaptar o conhecimento escolar e torná-lo interessante aos alunos, utilizando novas roupagens para estimular condutas distintas, como o protagonismo para a identificação de problemas locais e para sua resolução pelos próprios sujeitos.

³⁸ Essa premiação é protagonizada pela Fundação Victor Civita e foi lançada em 1998. Pode ser considerada uma das mais populares na atualidade, o que é reforçado pela rede política que a promove e divulga, composta, entre outros sujeitos coletivos, pelos grupos Globo e Abril e pela revista Nova Escola. No Prêmio Educador Nota 10, conforme Estormovski (2021), há a apropriação do trabalho realizado pelo professor na educação básica, que é ressignificado a partir das concepções do grupo que articula a proposta e disseminado de forma associada às prescrições, para a educação, dessa rede específica.

Mais do que um mecanismo sem fins lucrativos³⁹ e mobilizado pelo bem comum nas localidades em que se estabelece, na direção indicada por Ball e Olmedo (2013), a Sicredi carrega junto a seus programas, entre os quais está o PUFV, a ideologia de que a cooperação entre os pares mobiliza a superação de problemas locais e incentiva sua resolução a partir da atuação em parceria no nível microinstitucional. Com os projetos educacionais empreendidos a partir da metodologia do A União Faz a Vida, a comunidade imediata se torna o lócus para agir, motivando na escola, desde os primeiros anos de escolarização, a responsabilização para que cada indivíduo entenda seu papel naquele círculo de convivência, colabore com suas necessidades e crie vínculos que o tornem responsável por seus pares, promovendo sua subsistência a partir da promoção dos princípios do cooperativismo.

Ao analisá-la isoladamente, a proposta pode ser vista com bons olhos, contudo cabe questionar com que propósito a cooperação é estimulada, já que mudanças estruturais, crítica social e transformação da comunidade não são mencionadas entre seus objetivos, mostrando que o PUFV promove a conciliação com o sistema no qual sua entidade promotora atua e pelo qual obtém sua lucratividade e estabilidade. A constituição de novos comportamentos por meio da educação básica pública parece indicar o caminho escolhido para que os preceitos do mercado financeiro sejam difundidos e aceitos pela coletividade, garantindo sua forma de sociabilidade. Por mais que a cooperativa de crédito realize uma divisão anual de lucros, esta ocorre conforme os investimentos de cada associado, sem proporcionar aos menos favorecidos economicamente, por meio da colaboração que tanto reafirma em seus *slogans*, a possibilidade de obtenção de vantagens financeiras que tragam equidade aos modos de vida, essencialmente neoliberais, atuais.

Conclusões

A etnografia de redes, discutida neste estudo a partir dos escritos de Ball, se mostra como um recurso metodológico que pode auxiliar no desenvolvimento de análises que, mais do que identificar a presença de grupos em determinada proposta, aprofundam a compreensão acerca de sua atuação, com suas intenções, articulações a outros sujeitos e propostas e também seus efeitos sendo clarificados. Com a ampliação (e até mesmo certa naturalização) na educação de iniciativas que são protagonizadas por atores que se autointitulam como filantrópicos, mas que se fundam e se mantêm a partir de sua vinculação com grupos empresariais, e se apoiam em entes públicos para implementar suas ideias, a utilização de aportes distintos como o apresentado neste artigo pode ampliar as possibilidades de pesquisa nesse campo, bem como a obtenção de seus resultados.

³⁹ Por mais que não existem indícios que indiquem a obtenção de lucros pela Sicredi a partir do PUFV, importa considerar a publicidade indireta gerada por essa iniciativa, já que os materiais (utilizados como fonte de pesquisa para este artigo e que norteiam pais, alunos e professores no desenvolvimento da proposta) não abdicam de mencionar a Sicredi, bem como as culminâncias dos projetos formulados a partir do PUFV e que possuem ampla divulgação na comunidade escolar. Como Ball e Olmedo (2013) apontam, a “nova filantropia” que mobiliza tais redes políticas diverge de iniciativas tradicionais por não se eximir de obter lucros, caso seja viável.

Esses movimentos ilustram a disputa pela estruturação da educação básica pública, a qual tem sido abordada em muitos estudos, localizando a privatização na educação escolar (RIKOWSKI, 2017). Diante disso, a etnografia de redes pode ser inserida como forma de qualificar as pesquisas e promover novos recursos para sua sustentação. Por outro lado, torna-se possível identificar, nas atividades do Programa A União Faz a Vida, o empenho com a (de)formação cidadã dos sujeitos e a diligência em formar adequadamente o capital humano indispensável ao desenvolvimento econômico global através do compromisso cooperativo. Com isso, a contradição desse projeto é exposta, na medida em que prega um consenso cooperativo orientando para uma sociedade neoliberal e voltada ao empreendedorismo educacional, marcadamente antidemocrática e individualista.

Antes de finalizar o estudo, ainda, cabe questionar o que poderá ser atribuído à educação básica, se cada empresa intente coadunar a organização escolar nos seus propósitos formativos. Afinal, qual o objetivo e qual a função da educação básica pública? Continuará sendo ela, responsável por uma formação equitativa, plural e ancorada no direito ao conhecimento ou encarregada pela formação para o colaborador ideal destinado ao mercado de trabalho, desde que observadas as suas prescrições e expectativas?

Referências

A UNIÃO FAZ A VIDA - PUFV. **Resgate Histórico 25 anos**. Fundação Sicredi, 2021a. Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/o-programa/historico.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

A UNIÃO FAZ A VIDA. **Programa A União Faz a Vida: O Programa**. Fundação Sicredi, 2021b. Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/index.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

AFONSO, A. J. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 37, 2001, p. 33-28. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/353/1/37.02.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, jan./abr. 2007, p. 11-22. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em 24 out. 2021.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – educação é a base. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

CONSÁLTER, E. **A indefinição das fronteiras entre o público e o privado na educação básica**: da liquefação progressiva da ideia de escola republicana e do conhecimento como um bem comum à necessidade de instituição de comuns na educação. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 255 p., 2021. No prelo.

ESTORMOVSKI, R. C. **Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica**: Crítica à racionalidade neoliberal no Prêmio Educador Nota 10. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 186 p., 2021. No prelo.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 27-40.

KRAWCZYK, N.; OLIVEIRA, T. **Quando a escola ensina a submissão financeira**. Outras Palavras. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/quando-a-escola-ensina-a-submissao-financeira/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LIMA, P. V. de. **O projeto educativo da nova direita brasileira: sujeitos, pautas e propostas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 232 p., 2020.

OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente – a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Editora vozes, 2020.

PERONI, V.; CAETANO, R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, v. 15, n. 37, out/dez., 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176/17032#>. Acesso em: 27 mai. 2021.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/0>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVEIRA, C. L. A. **O protagonismo dos organismos internacionais (PISA) na gestão educacional brasileira diante das avaliações em larga escala**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 250 p., 2022. No prelo.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LÓGICA DO MERCADO

Ana Paula Pinheiro

Jerônimo Sartori

Introdução

Os processos que visam implementar mudanças nas políticas de formação de professores mostram-se com caráter simplista, minimizando o aprofundamento teórico e dando lugar ao saber fazer – ao pragmatismo. As mudanças que se anunciam para a formação de professores dialogam diretamente com a matriz do neoliberalismo, que se encontra em ampla expansão no Brasil e no mundo. A política neoliberal adota o discurso da melhoria da qualidade do ensino, de modo a tornar suas propostas “palatáveis” e, conseqüentemente, aceitas e assumidas, sem a devida reflexão e crítica.

No Brasil, na década de 1990, protagonizou-se o debate acerca da base nacional comum, que, após sucessivos movimentos, culminou, em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define as “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes da educação básica devem aprender. Nesse movimento, em 2019, emergiu a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação)⁴⁰, que visa à reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PCC’s) para que estejam alinhados com a reprodução dos conteúdos da BNCC da Educação Básica. A despeito disso, é essencial compreender fundamentos, fenômenos e processos que se entrecruzam na promessa de um ensino balizado em competências e habilidades, que formarão futuros empreendedores.

Ao ter no horizonte um cenário marcado pela lógica da mercantilização da educação, neste estudo, temos, como indagação: com quais perspectivas teórico-metodológicas alinha-se a política de formação de professores (BNC-Formação) com as políticas neoliberais? Na busca de argumentação para dialogar com a questão, propomos, como objetivo principal: conhecer as perspectivas teórico-metodológicas em que se ancora a política de formação de professores (BNC-Formação) orientada pela matriz do neoliberalismo. A busca pela compreensão dessa problemática configura-se de abordagem qualitativa, refletida criticamente na perspectiva descritti-

⁴⁰ Resolução CNE/CP 02/2019 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

vo-analítica, sistematizada por intermédio de estudos bibliográficos e documental (BNC-Formação). É de se esperar que uma política de formação docente pautada pelos princípios neoliberais procure reproduzir, no campo educacional, processos formativos com base nas organizações empresariais, que trazem, como “novas”, “velhas ideias”.

O discurso corrente é o de que a formação de docentes seja pautada pelo princípio do saber fazer – a prática, desconsiderando possibilidades de práxis, em que se estabeleça a dialética entre teoria e prática. A lógica das reformas educacionais embasadas na matriz neoliberal aponta para a concepção de uma sociedade que se orienta pelo viés do livre mercado e que os cidadãos devem conquistar sua posição social pelo seu próprio mérito individual (FREITAS, 2018). Nesse quesito, Fávero e Trevisol (2020, p. 219) referem que: “[...] os defensores da ideologia neoliberal sustentam que o sistema de ensino deve ser aberto, plural, flexível e dinâmico para atender aos interesses e aos desejos da demanda tanto familiar quanto do campo do trabalho/emprego”. A despeito disso, é fundamental fazer a resistência e reforçar que o ato de formar docentes necessita estar focado na educação como ideal humano e de excelência humana (LAVAL, 2004), não na lógica da matriz neoliberal do Estado mínimo.

A educação na perspectiva da excelência humana não pode limitar-se a instruir o sujeito, para que se acomode na esteira dos imperativos econômicos e submeta-se, passivamente, à condição de mero objeto. A educação, desse modo, não pode ser vista isolada dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, sendo essencial ter o compromisso ético de apoiar os gestores e professores da Educação Básica. A responsabilização não pode recair somente sobre a escola e os seus servidores, pois, cabe ao Estado, como mantenedor da educação pública, estabelecer relações de horizontalidade entre a mantenedora e os atores que atuam nas unidades de ensino.

Alinhado à tentativa de negar a relevância da educação pública, o discurso neoliberal prolifera-se com a difusão da ideia de que a governança por parte do setor público – o Estado – é ineficiente. De acordo com Ball (2020, p. 223), “O regime de lucro, por meio do empreendimento e do empreendedorismo, está sendo usado para neoliberalizar a educação do setor público por dentro e por fora – endógena e exogenamente”. O alarde de que a reforma defende a inovação do ensino e preocupa-se com os estudantes menos favorecidos coloca-se com a exclusiva preocupação de eliminar as diferenças de aprendizagem entre alunos pobres e ricos (FREITAS, 2018).

Essa ideia cria a falsa ilusão de que, com esforço individual, todos alcançam seus sonhos, independentemente de sua origem social e de seu estrato econômico, o que, de forma sutil, intui que a terceirização e/ou privatização seria a solução para melhorar a qualidade da educação. Neste sentido, a educação pública está no caminho da “destruição”, pelo fato de que a proposta de formar docentes para reproduzir os conteúdos listados na BNCC, para serem repassadores de conteúdos descontextualizados e descompromissados, preteriza os valores e a emancipação dos sujeitos. Enlaçado a isso, acrescentamos a indução à privatização da educação pública, insumo que, sem dúvida, ampliará a segregação e a estratificação das escolas e dos estudantes pelo ranqueamento protagonizado pelos resultados das avaliações de larga escala.

Com isso, pretendemos desvelar as perspectivas teórico-metodológicas da política de formação de professores (BNC-Formação) que se alinham com as políticas neoliberais, na forma de inserção do mercado e de seus princípios orientadores no

contexto educacional. Conhecer as perspectivas teórico-metodológicas desse documento, a partir da análise documental, servirá como suporte para as reflexões críticas a serem realizadas.

Dessa forma, o artigo configura-se em três tópicos, sendo que o primeiro tratará, de forma breve, sobre a trajetória de implantação da BNC-Formação, bem como a justificativa proposta para sua implantação a partir do Parecer nº 22 do CNE/CP de 07 de novembro de 2019, refletindo sobre o processo aligeirado e os argumentos utilizados para convencer sobre sua importância. No segundo tópico, passamos a referir sobre a Formação de professores: a padronização a quem interessa? Buscamos, neste sentido, linear a BNC-Formação aos argumentos da política de globalização e padronização curricular; à educação vinculada aos ranqueamentos e à visão empresarial; fragilidades da formação de professores (apenas reproduzir o já existente). O terceiro tópico trata da educação empresarial: o “novo” ancorado em “velhas ideias”, em que se analisa a abordagem do discurso da inovação, mas com velhas ideias e práticas; discurso da inovação embasado na terceirização e privatização estadunidense que não deu certo; o discurso da mídia, dos empresários, de docentes e acadêmicos para convencer da necessidade de mudar – retirar o poder público de cena e passar para o setor privado. Como já afirmava Saviani (2013), da perspectiva de um “*neotecnicismo*” que surge com nova roupagem. Por fim, abordamos a precarização do trabalho docente e os impactos da terceirização e /ou privatização nas condições de trabalho do professor; na sua formação; na sua carreira e salário; atendimento aos interesses da elite com a reprodução das suas políticas e ideologias.

Breve trajetória da implantação da política da BNC-Formação de professores

A formação inicial de professores sempre esteve na pauta das políticas públicas da educação, tendo continuamente se configurado em inquietações por parte das instituições e dos próprios formadores. Em geral, ela acompanha as “novas” propostas para a formação docente, as transformações da realidade educacional brasileira, por conta dos avanços das tecnologias da comunicação e informação e das demandas do mercado de trabalho, que, na perspectiva do acúmulo do capital, requer a formação de um trabalhador polivalente. No momento contemporâneo, a política de formação de professores imposta pela BNC-Formação investe fortemente no desenvolvimento de competências e habilidades num claro alinhamento com a BNCC, que define o desenho do currículo da Educação Básica.

Enlaçado a isso, uma das inquietações reside no quanto as diretrizes expressas na BNC-Formação fortalecem ou não a formação de professores para desempenhar a docência na Educação Básica. Os fundamentos que se encontram como justificativa da política da formação docente realizada nos cursos de licenciatura permeiam sob o olhar da nova conjuntura educacional com a inserção da BNCC, como documento orientador dos currículos escolares da Educação Básica. Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 22/2019⁴¹ - BNC-Formação traz argumentos e razões para a indicada urgência da implantação da Res. CNE/CP nº 2/2019, BNC-Formação, que constitui

⁴¹ O Parecer CNE/CP nº 22/2019 revisa e atualiza a Res. CNE/CP nº 02/2015, criando um documento único para todas as licenciaturas, em que traz um conjunto de justificativas para a implementação da BNC-Formação.

documento orientador à elaboração dos currículos dos Cursos de Licenciatura - formação inicial de professores da Educação Básica. A implantação da BNC-Formação deveria ocorrer em 2 (dois) anos, a partir da publicação da Res. CNE/CP nº 2/2019 (Art. 27); homologada no mês de dezembro de 2019, mas seu prazo foi ampliado até o final de 2022⁴² de acordo com a Res. CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dentre as razões para a urgente implantação, consta a culpabilização das Instituições de Ensino Superior por não formarem profissionais capacitados para exercer a docência com a eficiência adequada, também justificada pela premência de que os professores deverão reproduzir os conteúdos indicados na BNCC. O documento traz em sua introdução que:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 1).

Referencia Darcy Ribeiro (2006), em seu livro o 'O povo brasileiro', que possuímos cinco Brasis devido à diversidade que é peculiar a cada região do país; fica estranho padronizar e formatar quais são aprendizagens essenciais para cada contexto social e educacional. É essencial refletir que a Educação Básica precisa de um outro olhar, pois a mudança curricular não será a salvadora da educação, ainda mais da maneira com que a BNCC foi elaborada e está sendo implementada, sem o debate com as bases, especialmente, com os professores. Ela veio de cima para baixo, de forma vertical, para ser estudada e aplicada pelos professores em todas as modalidades da escolarização básica. Do mesmo modo ocorreu com a BNC-Formação, seguindo a lógica de que, para aplicar a BNCC no formato *ipsis litteris*, é preciso ter aplicativos formados a partir de determinados padrões; os quais que seguem a lógica da matriz capitalista e/ou do mercado que adentra o contexto educacional. A sutileza dos argumentos é de que se resolverá todos os problemas da educação somente com a formação de professores e com o investimento na preparação de empreendedores, acirrando ainda mais a competição e o individualismo entre os sujeitos, deixando de lado os princípios de uma educação humanizadora e emancipadora.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 que embasa a formulação da BNC-Formação apresenta dados como: histórico das políticas da formação e valorização do professor, indicadores de aprendizagem das crianças, correlação com a formação docente no Brasil, isso justificado com o cruzamento de dados das avaliações em larga escala no período de 2007 a 2017. Também aborda os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acrescentando que: "a qualidade dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos". O documento, de certo modo, justifica a necessidade de formar professores para o exercício de uma docência padronizada e mecânica.

⁴² Art. 15 da Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da anexa BNC-Formação Continuada, como definidas e instituídas pela presente Resolução.

O documento [Parecer] segue com a apresentação de vários dados, percentuais que indicam a precariedade da Formação Docente no Brasil, trazendo dados da OCDE (2018), do IBGE, do PISA. Ao trazer dados do IBGE, aponta para o fator que os/as acadêmicos/as ingressam nas licenciaturas com a deficiência que trazem do ensino básico, o documento também apresenta estudos do Banco Interamericano do Desenvolvimento - BID (2018), dados de um estudo encaminhado pelo setor privado, que cada vez mais adentra o campo da Educação. Dessa forma, fica explícita a culpabilização do professor, indicando que sua formação é frágil, pelo fato de os estudantes não apresentarem bom desempenho nas avaliações de larga escala. Neste aspecto, não se analisam as condições de trabalho e, tampouco, a valorização do profissional docente.

O Parecer CNE/CP nº 22/2019 traz uma visão sobre os referenciais docentes, ou seja, sobre “[...] o que os professores devem saber e ser capazes de fazer [...]” para articular aprendizagem, ensino e conteúdo, considerando três dimensões:

[...] conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem (atrelado ao currículo vigente); e os conhecimentos pedagógicos sobre a relação entre docente e discente, bem como anuncia que o processo de ensino e aprendizagem traz a dimensão do desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Parecer CNE/CP nº 22/2019, p. 9).

Conforme o Parecer CNE/CP nº 22/2019, na formação inicial do professor, é indispensável que haja a conexão entre o que se estuda no curso de licenciatura e a prática escolar. Nessa perspectiva, o documento aponta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁴³ como um exemplo de experiência exitosa, por proporcionar ao licenciando a aproximação com o ambiente das escolas públicas municipais e estaduais. Todavia, é fundamental destacar que o Pibid possibilita a experiência de aproximação com a escola e a sala de aula para um número reduzido de acadêmicos dos cursos de licenciatura.

Tendo como base o Parecer CNE/CP nº 22/2019, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ambos os documentos dizem respeito a uma política pública que foi produzida sem a participação de seus atores principais envolvidos, os docentes que atuam na Educação Básica e aqueles que têm a incumbência da formação de professores. Cabe-nos destacar que a diretriz dessa política pública está a serviço da implementação da BNCC na Educação Básica, evidenciando um discurso que passa a ideia que a qualidade do ensino será exitosa tão somente com o investimento na formação de professores.

A Res. CNE/CP nº 2/2019 é apresentada sem a mínima articulação com as metas 15 a 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tratam, além da formação inicial e continuada de professores, da valorização profissional, da carreira e das condições de trabalho. Assim, a “nova” política pública que visa à formação dos profissionais da

⁴³ O Pibid foi implantado no Brasil no ano de 2007, buscando trazer novas perspectivas para a docência com possibilidade de transformar o ato de ensinar. Em 2018, o Programa, por meio do Edital CAPES n. 7/2018, sofreu significativa mudança em seu desenho pedagógico, embora apontando para a ampliação de sua capilaridade fragiliza seu potencial formativo.

educação está centrada no pedagogismo⁴⁴, passando-nos a ideia de que as mudanças na educação brasileira ocorrerão apenas com a adoção de procedimentos técnicos, do saber fazer, na ausência dos fundamentos filosóficos e pedagógicos, que deveriam ser inerentes à formação dos docentes. A ausência da epistemologia do ser e constituir-se professor e dos pressupostos teóricos, que abarcam os fundamentos da educação, aponta para uma lógica tecnicista. Isso, sobremaneira, obstaculiza pensar criticamente a educação em vista de um projeto de nação humanizadora e emancipadora.

Na atualidade, a sociedade pautada na lógica do neoliberalismo representa um modo para que o capitalismo recomponha-se, considerando imprescindível que o sujeito - o trabalhador, seja formado para operar com técnicas que aprimorem o êxito do capital. Nesse horizonte, nos processos formativos, é dispensável investir esforços na produção de conhecimentos, estes podem ser descolados do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, tão propaladas na “nova” política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil.

Entre tantas reflexões que podemos tecer acerca do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Res. CNE/CP nº 2/2019 está o fato de que o docente deve ser formado com base em competências específicas, enquadradas nas dimensões: “conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional” (Res CNE/CP nº 2/2019, art. 4º). Nosso entendimento é de que tais dimensões são, além de essenciais, interdependentes na formação de professor. Também temos a compreensão de que o conhecimento profissional pode ser construído durante a graduação, mas não na lógica prescritiva do currículo que deve ser organizado em três grupos com a seguinte carga horária: 800 (oitocentas) horas; 1.600 (mil e seiscentas) horas; e 800 (oitocentas) horas (Res CNE/CP nº 2/2019, art. 11), o que tolhe a autonomia da agência formadora para pensar um projeto pedagógico de curso de licenciatura.

Se a proposta impacta na liberdade de organizar um currículo que dê conta da formação embasada no “conhecimento profissional” para atender as demandas locais e regionais da educação básica, a mesma dificuldade reside em como contemplar a “prática profissional” e o “engajamento profissional”. Integrar “prática profissional” com o “engajamento profissional”, demanda reconhecer que a escola de Educação Básica é um *locus* privilegiado para a formação inicial do professor. A grande questão está em como promover a integração dessas duas dimensões com os licenciandos impossibilitados de estarem no “chão da escola” durante o curso, exceto o reduzido número de acadêmicos que participa dos programas Pibid e Residência Pedagógica (RP)⁴⁵. Para o recorte desse tópico do texto, referenciamos que não há condições objetivas do ponto de vista político e pedagógico para a implementação “ao pé da letra” dessa política pública denominada de inovadora. Em nossa visão, de inovador só há o discurso que esconde a intencionalidade com a proposição de um currículo que visa cobrar desempenho docente - ranqueamento.

⁴⁴ Pedagogismo é tido como uma tendência de prática e/ou ação professoral – transmissão de conhecimentos. Adoção de uma postura dogmática e pragmática embasada em uma sistemática que adota procedimentos de ensino meramente técnicos e mecânicos.

⁴⁵ O Programa Residência Pedagógica foi implementado em 2018 pelo Edital CAPES n. 6/2018, tendo a finalidade de fortalecer a formação “prática” e inserir os licenciandos na escola de educação básica, realizando intervenção pedagógica na sala de aula a partir da segunda metade do curso.

Formação de professores: interessa a quem a padronização?

A temática da formação de professores é debatida há muitos anos, sob vários ângulos e aspectos. A culpabilização dos docentes situa-se nos resultados das avaliações em larga escala, que se tornou chavão para argumentar quanto à fragilidade da formação inicial em nível superior que os professores recebem. Sabemos que, nos cursos de licenciatura, são necessárias mudanças metodológicas, estruturais e curriculares, todavia, aos licenciandos e licenciandas são essenciais incentivos, recursos materiais e políticas educacionais, que vão além de mudanças nas diretrizes curriculares para formação docente.

Sendo assim, com a BNCC (2017) padronizando as aprendizagens que são essenciais para todos os alunos da Educação Básica, tem-se um movimento para padronizar a formação de professores a partir dessas aprendizagens essenciais, ou seja, dos interesses da matriz neoliberal, que atrelam o desenvolvimento econômico à educação. Nesse ínterim, os professores devem ser formados para ministrar os conteúdos que reverberam nas “aprendizagens essenciais” prescritas na BNCC da Educação Básica e, para tal, precisam “dominar” os objetos de conhecimento (conteúdos) que devem ser ensinados. Destarte, toda propaganda no que se refere à BNC-Formação apresenta-se “vestida” com trajes de requinte, com discursos de melhoria da qualidade de um ensino com mais horas de práticas (que não coadunam com práxis). A BNC-Formação traz a necessidade de um trabalho articulado da Instituição de Ensino Superior com as escolas públicas de educação básica, de forma a garantir as horas de “práticas”, mas o documento direciona a responsabilidade para a instituição formadora e não apresenta formas ou indicativos de políticas educacionais, além da residência pedagógica, para que essas horas de “práticas” efetivem-se. Quanto à propaganda da importância de ter uma base nacional comum, Silva (2018, p. 8) explica:

Para sustentar este preceito neoliberal, de forma sistemática, a imprensa internacional e nacional passou a veicular e divulgar indicadores estatísticos da Educação apontando a má qualidade do ensino fotografada nos indicadores obtidos nos testes e exames, o insucesso da formação escolar de adolescentes e jovens para o mercado de trabalho, o contingenciamento das despesas públicas do Estado para o pagamento de professores, e a redução de recursos financeiros para a educação brasileira. Esta mesma imprensa passou a divulgar, também, as vantagens e potencialidades dos grupos empresariais educacionais para expandir os negócios rentáveis, além de maior flexibilidade nos contratos, parcerias e relações de trabalho.

Trata-se da vinculação da educação aos interesses do mercado e aos ranqueamentos das avaliações internacionais e nacionais. Contudo, esses dados desconsideram fatores socioeconômicos e culturais dos sujeitos que estão sendo avaliados, pois padronizam a partir de questões que não avaliam o contexto e a real situação da escola e dos estudantes brasileiros. Expresso em outros termos, para além de uma reforma curricular, é premente que haja políticas educacionais que garantam financiamento digno, bem como investimentos na valorização dos professores, que há muito tempo sofrem com baixos salários, com as precárias condições de trabalho e com poucas condições de buscar aperfeiçoamento às próprias custas.

Com isso, a privatização e a entrega da educação pública aos empresários não é garantia de qualidade e melhoria do ensino. Segundo Silva (2018, p. 9), “de 1990 e 2000 em diante, cresceu o interesse de corporações e grupos empresariais ávidos em negociar serviços de Educação sob a lógica empresarial privatista na educação brasileira”. São grupos e empresários que oferecem seus serviços para ajudar a educação, vendendo receitas prontas e subsídios, inclusive, de planejamento e de metodologias. São promessas de garantias de qualidade compradas padronizadas, que fazem do professor um mero executor de um ensino apostilado, ou seja, um gerenciador do que os alunos devem realizar. Isso fragiliza ainda mais a educação pública brasileira, que acaba buscando, fora da escola, a solução para as problemáticas do seu contexto. Conforme Silva (2018, p. 10), “[...] no Brasil, as forças econômicas disputam um projeto hegemônico intra e inter elites, voltado para manter ou consolidar a posição dos donos do poder e da riqueza”. O trecho de Silva (2018) deixa claro a quem interessa a padronização da formação de professores no Brasil, bem como o que representa toda ação de “ajuda” de empresários, ONGs e outros grupos.

Conforme Libâneo e Freitas (2018, p. 25-26):

[...] no contexto atual, as políticas educacionais brasileiras estariam atendendo a princípios de organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, cuja visão sobre qualidade de educação e de ensino vem intervindo fortemente em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola pública à medida que disponibilizam às camadas mais pobres da população uma educação que restringe as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo do trabalho.

Temos a padronização curricular em estreita relação ao que se deseja, bem como a formação docente vinculada ao que se deseja com o ensino. Ainda, segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 25), “as orientações do Banco Mundial contidas em documentos técnicos, exibem um discurso supostamente humanista e democrático em que se estabelecem relações entre educação e redução da pobreza”. Como se a partir das meras mudanças curriculares para a educação básica e para os cursos que formam docentes garantissem uma educação de qualidade e reduzissem as desigualdades sociais. Assim, é possível inferir que estamos na iminência de um retorno a uma visão tecnicista, funcional, pragmática, atrelada à visão economicista do mercado, que aparenta uma empregabilidade que supostamente será garantida por intermédio das mudanças nas políticas curriculares.

A educação empresarial: o “novo” ancorado em “velhas ideias”

Entendemos ser coerente iniciar este tópico situando que, no Brasil, evoluímos em relação ao processo democrático a partir da década de 1980, com os movimentos que forjaram a redemocratização do país. Assim, de 1980 até 2016, muitas lutas foram travadas, envolvendo diferentes coletivos, principalmente, aqueles historicamente marginalizados, que buscavam o atendimento aos seus interesses e direitos, tais como: saúde (SUS), educação, habitação, terra, emprego e renda, direitos traba-

listas, aposentadoria, entre outros. Na contramão dos processos democráticos, em 2016, o golpe jurídico-parlamentar que gerou o *impeachment* da presidenta Dilma, inaugurou uma “nova” etapa que evidencia muitos retrocessos. Os grupos conservadores, sob um discurso “manso”, articularam-se focados na anticorrupção e na necessidade de uma nova política de governo para o país, o que consolidou no poder uma “nova direita” (FREITAS, 2018), que acelera cada vez mais o movimento de retrocesso de políticas sociais e de direitos da classe trabalhadora.

O tecido social desenhado no país está enlaçado na tessitura de uma política global orientada pelo neoliberalismo, que conta com o apoio alargado de organismos multilaterais, que visam manter o monopólio da riqueza e da renda nas mãos de poucos. A elite para manter a hegemonia do poder econômico precisa de uma camada social “alienada” que garanta, com o seu trabalho, o acúmulo de capital. Diante disso, é fundamental arrefecer a manutenção de políticas públicas financiadas pelo Estado e entregá-las à iniciativa privada, na esteira neoliberal da privatização dos bens e serviços públicos, bem como na lógica do Estado mínimo.

Enlaçado à necessidade de manter uma massa de trabalhadores submissos, bem como acreditando que o seu êxito virá pelo próprio esforço individual, globalmente, ocorre o debate sobre a padronização das referências nacionais curriculares, do que resulta, no Brasil, em 2017, a homologação da BNCC e, em 2019, da BNC-Formação. Ao demandar a padronização para a reforma da educação, enfatizam-se os testes (avaliação de larga escala) e a responsabilização (da escola e dos docentes), promovendo o ranqueamento que fortalece o discurso de que a escola pública não oferece ensino de qualidade, encaminhando para o empresariamento da educação, via terceirização e/ou privatização dos serviços educacionais.

Esse cenário, segundo Freitas (2018), não é exclusivo do Brasil, pois as forças políticas neoliberais são destaque em vários países, em que se evidencia que, para o sucesso do neoliberalismo, é preciso educar as novas gerações para o livre mercado, embasado no liberalismo clássico. Conforme Laval (2004), na França, no fim dos anos de 1970, a instituição escolar teve seu trabalho redefinido como “empresa educativa”, processo que já estava avançado no Canadá.

Esses discursos permitiram colocar, simbolicamente, a instituição escolar sob a jurisdição de uma lógica de gestão estranha à sua referência cultural e política antiga mas, também, submetê-la à pressão de lógicas sociais e econômicas que até então lhe eram exteriores, favorecendo, assim, a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais (LAVAL, 2004, p. 45).

Aos menos atentos, é com um discurso “palatável” que a ideia do “novo” traz à tona “velhas ideias”, que imaginávamos superadas em relação aos currículos e aos procedimentos metodológicos anunciados como “salvadores” da educação no Brasil. Com isso, isentam-se os mantenedores (poderes públicos) do ônus de pensar sobre as condições em que o professor desenvolve seu trabalho, sobre a valorização e a carreira dos profissionais docentes; seria ingenuidade pensar que uma mera reformulação curricular, tanto para a educação básica como para os cursos de licenciatura resolveria as mazelas da educação e da qualidade de ensino. Destarte, não são os conteúdos que tornam o sujeito aquilo que ele é, mas como tais conteúdos reverbe-

ram para a construção de conhecimento pessoal e profissional; a escola e a universidade são espaços apropriados para a construção de novos conhecimentos.

Ao tratar da formação do professor, como sujeito social, a BNC-Formação aponta para o engessamento e a limitação do processo formativo, que deveria ser, por excelência, relacional e possibilitar ao profissional ser autor/sujeito do seu trabalho. Uma proposta prescritiva e alinhada com a necessidade de o professor reproduzir, em sala de aula, a lista de conteúdos da BNCC, sem dúvida, afrouxa o compromisso do docente em refletir sobre a sua própria prática, que é permeada por subjetividades que possibilitam atribuir sentidos e significados aos processos vivenciados. A política de formação de professores materializada pelas diretrizes que constam da BNC-Formação, ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades emocionais, preteriza os estudos teóricos e realça que a formação deve assentar-se no saber fazer - na prática. Isso é corroborado por Ball (2011, p. 92-93) ao destacar que:

[...] é importante notar que o colapso ou abandono da teoria nos estudos educacionais tem paralelo em outras áreas do campo educacional, como, por exemplo, na retirada do trabalho teórico dos cursos de formação de educadores e na concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao treinamento para o trabalho. O ensino associado à pesquisa é, então, reconstruído e despolitizado. De esforço intelectual, passa a ser visto como processo técnico.

A ênfase na prática descolada da teoria reduz as possibilidades de o sujeito pensar diferente sobre a realidade, o que caracteriza “[...] a transição do conhecimento intelectual para o racionalismo técnico” (BALL, 2011, p. 94). O caráter tecnicista imposto à formação de professores tem alinhamento com a educação empresarial, convertendo o sistema escolar em mercadoria, que deve atender as necessidades econômicas e do mercado de trabalho. Isso está enlaçado ao fato da forte disputa do campo educacional por parte do setor empresarial, que prima pela instrução em detrimento da formação, ou seja, o mercado “[...] reclama uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situações de incerteza” (LAVAL, 2004, p. 46).

De acordo com Freitas (2018), para atender aos imperativos do mercado, a “nova direita” orientada pela matriz neoliberal defende o liberalismo econômico, contudo, vê o Estado como empecilho ao desenvolvimento econômico e social, ou seja, para a “nova direita”, o Estado representa um ente que atrapalha a liberdade individual do sujeito competir no mercado, implicando advogar em favor do darwinismo social em que vencerão os mais qualificados, adjetivados pela meritocracia individual. Assim, ao legitimar o livre mercado, igualmente legitima-se a defesa do enxugamento do Estado, considerado ineficiente na prestação de seus serviços, ao mesmo tempo exalta-se o setor privado como capacitado para gerir as instituições prestadoras de serviços educacionais, de saúde, de segurança, entre outros. Cabe-nos destacar que, conforme Freitas (2018), a iniciativa privada ao disputar a prestação de serviços com o Estado, não abre mão do financiamento estatal com os recursos provenientes dos cofres públicos.

No que tange ao campo da educação, o “novo” investe num discurso de convencimento de que o desenvolvimento de competências e habilidades emocionais

representa a solução para atender as demandas das organizações empresariais e para a conquista de empregos e de sucesso na vida profissional. Ao convencer com essa investida, fica institucionalizado o controle da formação não só dos estudantes da educação básica, mas também da formação dos docentes. Estes, por sua vez, formarão seus alunos no sentido de que obedeçam aos ditames da reforma empresarial da educação.

Assim, diante daquilo que levantamos neste tópico do texto, é imprescindível resistir à implementação da BNC-Formação, produto das políticas neoliberais que requerem, para o setor privado, a regulação do processo educacional, corroborando ao atendimento daquilo que possibilita vantagens ao modelo econômico, que tem, como objetivo exclusivo, o acúmulo de capital - de riqueza. Neste sentido, os atores educacionais, que estão cientes da necessidade da autocrítica acerca do trabalho pedagógico, precisam construir estratégias para envolver a comunidade escolar no sentido de “[...] fazê-la interessar-se pela construção da qualidade da escola de seus filhos” (FREITAS, 2018, p. 132).

Desse modo, o “novo” orientado por “velhas ideias” pauta a implementação de políticas neoliberais para fortalecer o poder político e econômico, adotando a artimanha do convencimento de que o Estado é mau gestor das políticas públicas, conseqüentemente, presta serviços de relativa qualidade. Por sua vez, o setor privado é mais ágil e eficiente na prestação de serviços, mas, para isso, é preciso terceirizar e privatizar com a garantia de que o Estado apenas financie a prestação de serviços que seria de sua alçada. Assim, para alcançar seus propósitos, a “nova direita” procura interferir nas políticas educacionais por meio dos “[...] incentivos fiscais, atores e entidades filantrópicas de porte com forte financiamento empresarial divulgam ideias, financiam experimentos específicos destinados a mostrar a superioridade das propostas da reforma, assessoram e treinam professores e gestores” (FREITAS, 2018, p. 134).

Ao entender tal propósito da iniciativa privada, é premente que se compreenda a ideia passada de que a filantropia é a solucionadora da gestão e do desenvolvimento da educação no país e no mundo; nessa lógica, vende-se a ideia de que, sem a interferência do Estado, com a terceirização e/ou privatização dos serviços educacionais, a qualidade do ensino melhorará. Fazer a resistência às políticas de educação da “nova direita” demanda enfrentar a grande mídia, que avaliza as “velhas ideias”, indicando que as mudanças anunciadas virão acompanhadas de um professor formado para atender a BNCC, por meio de um currículo apostilado, com material didático atualizado, com o livro didático produzido em consonância com os conteúdos listados na BNCC e, além disso, com a obrigatoriedade de participar das avaliações de larga escala, que podem demonstrar o quão o ensino é qualificado ou não em cada instituição escolar.

Precarização do trabalho docente

Desde a década de 1990, o Brasil vem traçando e percorrendo o caminho do neoliberalismo. Em 1989, o Consenso de Washington⁴⁶ trouxe acordos, nos quais o co-

⁴⁶ Consenso de Washington, trata-se de um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico, as quais foram elaboradas por economistas do Banco Mundial e do FMI em 1989, adotadas por

mando do "leme" passou para mãos do mercado, dos empresários e da economia. Por esse motivo, a educação passou a servir ao mercado, para formação de capital humano e controle social. A despeito disso Libâneo e Freitas (2018, p. 27) corroboram referindo que: “do consenso neoliberal, a escola tornou-se lugar de aplicação de estratégias formativas com finalidades utilitárias: desenvolver competências para obtenção de lugar no mercado de trabalho e propiciar formas de socialização para adaptação ao contexto da globalização competitiva”.

A aceitação e adaptação também fazem parte do processo formativo dos estudantes e deve ter, como gerenciadores, os professores, dessa maneira, eles passam a ser formados pela mesma lógica - a do capital. O argumento da precarização do trabalho docente há muito discutido, debatido e ainda sem políticas públicas que deem conta de resolver a questão, vem como argumento para a implantação da BNC-Formação. Diante de tais fatos, percebemos a falta de interesse em resolver a questão da precarização do trabalho docente, da questão salarial, da formação inicial e continuada, justamente, como forma de utilizar nos discursos justificadores de mudanças das diretrizes curriculares.

São vários os aspectos que configuram a precarização do trabalho docente, a saber: terceirização, professores substitutos/temporários, sobrecarga de trabalho, falta de condições de trabalho, avaliações em larga escala, remuneração, desvalorização da carreira, formação inicial aligeirada, falta de incentivo à formação continuada. Na esteira da terceirização, há a necessidade de atualização constante a partir dos ditames do mercado e da iniciativa privada.

É fundamental destacar que a terceirização surge no discurso de que o serviço público precisa ser enxugado, na lógica do estado mínimo, sendo que a melhoria da educação encontra-se no setor privado - garantidor de qualidade. Quanto aos professores substitutos, ou temporários, assim como os terceirizados, eles não configuram vínculo empregatício, geralmente, estão ligados a uma carga horária extenuante ou designados para atuar em várias escolas, pois o interesse é econômico e não com o qualitativo da educação. No que tange às precárias condições de trabalho, tem-se as escolas públicas enfrentando problemas de sucateamento de materiais, de recursos pedagógicos e tecnológicos, justamente devido à falta de recursos financeiros para investimentos na área da educação pública. Quanto à avaliação em larga escala, tem-se uma régua padronizante, a qual desconsidera todo contexto educacional. Para Libâneo e Freitas (2018, p. 26):

[...] são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino.

As avaliações de larga escala são utilizadas nos discursos de justificativa, inclusive, para implantação das bases, nos quais a padronização e melhora nos índices avaliativos são o ponto principal. Em relação às questões de valorização do professor

países periféricos, definindo regras: fiscais de redução de gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto sem restrições, privatização de empresas estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual.

e de uma remuneração digna que lhe permita viver dignamente, aprimorar-se contínua e culturalmente, são pontos cruciais para mudanças de base, não apenas a imposição de bases edificadas a partir de objetivos e de ideologias de matriz neoliberal, que desconsideram a formação humana e emancipatória do sujeito.

Conclusões

Ao retomar a indagação inicial deste texto, percebemos que as perspectivas teórico-metodológicas alinhadas à política de formação de professores (BNC-Formação) não só seguem a matriz neoliberal, mas auspiciam a longo prazo, por meio da Educação Básica e da Formação Docente, implantar a ideologia de “velhas ideias” que são transvestidas de “novas”, a partir de um discurso pragmatista, do saber fazer e do desenvolvimento de competências e habilidades emocionais, desconsiderando a práxis como princípio formativo da docência. O incentivo à autonomia vem como uma maneira de “alienação” do sujeito em formação, tornando-o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, eximindo o Estado de investimentos nas políticas públicas educacionais.

Na busca de argumentação para dialogar com a questão, propomos, como objetivo principal: “conhecer as perspectivas teórico-metodológicas em que se ancora a política de formação de professores (BNC-Formação) orientada pela matriz do neoliberalismo”. Essa matriz necessita, para sua concretude, mão de obra qualificada, mas alienada e submissa aos propósitos do empresariado e do mercado, que negocia as condições de trabalho na informalidade, com vínculos empregatícios vulneráveis, o que, dessa maneira, gera lucro àqueles que possuem o monopólio da riqueza.

As Instituições de Ensino Superior são atacadas por não formar profissionais capacitados para exercer a docência com a eficiência e eficácia necessária na escola pública, a qual é culpabilizada por não preparar competentemente os estudantes para o mercado de trabalho, o que retira do Estado, como mantenedor da educação pública, suas atribuições de estabelecer relações de horizontalidade entre a mantenedora e os atores que atuam nos contextos educacionais. Assim, a lógica da proposta “inovadora” de forma sutil dá um redirecionamento para as culpas, intencionando enxugar os encargos do Estado, bem como retirar os princípios humanizadores da educação para formação cidadã, democrática e participativa.

A precarização da educação pública, por vários meios, possibilita a abertura estratégica para inserção de uma ideologia, que vem carregada por um discurso de qualidade e de mudança, capaz de convencer aos menos “avisados”. Mas, cabe questionar a favor de quem a mudança? Sem dúvida, serve para manter o poder econômico às custas de uma classe social alienada, que, agora, com o discurso do empreendedorismo, pode tornar-se autônoma e correr atrás de seu próprio sucesso. E, se não conquistar êxito, é porque não se dedicou o suficiente para tal, não soube ser eficiente em competir e alcançar o seu sucesso. Portanto, a educação não pode limitar-se a ser prescritiva, mas ir além para promover a formação humana e emancipatória, ou seja, de um sujeito consciente e não um mero reproduzidor da ideologia dominante. A retrotopia⁴⁷ prevista com a BNC-Formação traz o retorno do professor que aplica

⁴⁷ Termo baumaniano utilizado para reportar-se ao retroceder ao passado de forma nostálgica, com saudosismo do que se julgava ser melhor. Emergindo “retrotopias”: visões instaladas

suas aulas, conforme as orientações recebidas verticalmente, no horizonte da pedagogia tecnicista. Precisamos, desse modo, refletir sobre o processo de implantação da BNC-Formação nas instituições formadoras de docentes.

Por outro lado, se é verdade que a formação do professor no Brasil é precária, nosso entendimento é o de que não será por meio de uma mera reformulação no currículo dos cursos de licenciatura que esse quadro será revertido. A despeito disso, temos claro que é imprescindível fortalecer políticas de Estado, que priorizem a valorização da profissão docente, para que a formação ocorra em estreita relação com o incentivo aos aspectos salariais, da carreira e das condições de trabalho.

Por fim, sem a ideia de encerrar este debate, cabe-nos salientar que a BNC-Formação, em seu texto original, está alinhada com as políticas neoliberais, com a educação empresarial e com caráter, eminentemente, conservador, prescritivo, tecnicista, pragmatista, não oferecendo margem para negociações, para debates no interior das instituições formadoras, nem nas escolas de Educação Básica. Nessa perspectiva, fica evidente a tentativa de alijar o papel do Estado, enquanto mantenedor da educação pública, atribuindo os “serviços” educacionais aos empresários da educação. No contraponto, o exercício da resistência ao modelo formativo imposto pela BNC-Formação não pode roubar-nos a utopia freireana de “esperançar”⁴⁸ e de promover movimentos em favor da profissionalização docente, que tenha, no horizonte, o propósito de promover uma educação humanizadora e emancipadora.

num passado perdido/roubado/ abandonado, mas que não morreu, em vez de se ligarem a um futuro “ainda todavia por nascer” (2017, p. 10).

⁴⁸ Esperançar a partir da perspectiva freiriana de Paulo Freire, trazida na sua obra *Pedagogia da Esperança* de 1992.

Referências

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J. & MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BAUMANN, Z. **Retrotopia**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2017.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2019** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, dez./ 2019.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. de 2021.

FÁVERO, A. A. e TREVISOL, M. G. Ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico: quando a educação se torna um negócio. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020. P. 217-235.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. A. Prefácio. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.) **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CAPÍTULO 7

A EDUCABILIDADE POLÍTICA DO EDUCADOR NO FAZER DO- CENTE: FORMAÇÃO DE CAPACIDADES PARA ATUAR NO CON- TEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Altair Alberto Fávero

Camila Chiodi Agostini

Elia Maria Leandro Uangna

Larisa Morés Rigoni

Introdução

A formação de professores tem sido destaque nas políticas educacionais não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo. Não faltam pesquisas, abordagens teóricas, relatórios encomendados por organizações governamentais e não governamentais. Além disso, há uma extensa e ambígua produção de legislações específicas sobre a temática. Apesar de ser um tema recorrente e foco de distintos interesses, tanto no campo das pesquisas em educação quanto na forma como são organizadas as políticas educacionais, o enfrentamento das problemáticas que envolve a formação de professores continua sendo um dilema complexo que alimenta as discussões, teorizações e formulações de políticas específicas. Assim, para além dos aspectos acadêmicos e políticos, a formação de professores permanece como um desafio tanto teórico quanto prático, que exige dos que se envolvem em educação processos cuidadosos de investigação, reflexão e tomadas de decisão. Dessa forma, a formação inicial também continua se constituindo como um problema teórico e prático, e a formação continuada se reveste de complexidade ampliada, pois se dá no interior dos espaços escolares plurais e dinâmicos da ação educativa (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIETO, 2019).

O presente texto tem por objetivo analisar de que forma é possível construir a educabilidade política do educador, concebendo-o ao mesmo tempo como um sujeito produtor e criador de políticas na escola, a fim de que ele forme capacidades para atuação, de forma afetiva e dialógica, em um contexto escolar contemporâneo multifacetado, plural e inserido em uma realidade desigual. Trata-se de um estudo de natureza básica, qualitativo, bibliográfico, ancorado no método analítico-hermenêutico, que tem como problema de pesquisa o questionamento: como construir uma educabilidade política do educador no contexto escolar contemporâneo por meio da formação de capacidades docentes para atuar como protagonista do fazer docente? Para responder satisfatoriamente à questão proposta, o texto está organizado em

quatro seções: a primeira aborda as dimensões da ideia de “intencionalidade” que constitui o contexto escolar; a segunda trata do contexto escolar como um cenário para a formação política do educador; a terceira aborda a contribuição da imaginação narrativa para compreender o contexto escolar e, por fim, a quarta enfoca três perspectivas possíveis de pensar o contexto escolar, como um tempo e um espaço de educabilidade política.

As dimensões que constituem o contexto escolar e a ideia de intencionalidade

Pensar o contexto educacional na atualidade, além de ser uma tarefa complexa, é uma ação permeada de situações e problemáticas que o tornam um latente campo de disputas em distintos aspectos. Um dos aspectos que mais desponta na contemporaneidade é pensar a educação e o ambiente educacional como um todo, sob a ótica de um campo de atuação política, no qual tanto aquelas feitas para a escola quanto as produzidas na escola atuam de forma a conduzir o processo educacional e os sujeitos que habitam nesse espaço (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Entender a escola enquanto um campo de atuação política significa compreender que essa instituição corresponde a um espaço de produção de políticas e não apenas a um local de implementação vertical dessas políticas. Na obra *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*, os pesquisadores Ball, Maguire e Braun (2016) promovem um estudo sobre a produção política na escola pelos atores sociais desse ambiente, reconhecidos como professores, funcionários, alunos e gestão, além de outros, levando em consideração inúmeros aspectos influenciadores, dentre os quais o contexto escolar. Nesse sentido, os autores são claros ao referir que é possível observar, pelas pesquisas e com base nas elaborações de políticas, que essas são moldadas e influenciadas por fatores específicos ligados às escolas, mas que esse aspecto vem sendo negligenciado deliberadamente.

Segundo esses autores, a política se torna desmaterializada no contexto social, tendo em vista que esse cenário é formado por uma política, mas que também precede essa política, tendo características que existem antes mesmo de ela ser aplicada, o que, frequentemente, é desconsiderado nas pesquisas de políticas educacionais. A sugestão é que o contexto seja contemplado numa antropologia social, como um pano de fundo para uma definição do cenário em que a pesquisa será efetuada. Nessa situação, a realidade comunitária encontra-se presente em algumas pesquisas, mas a maioria tem foco no resultado e não na análise desse contexto. Recentemente, essas características têm se alterado, sendo identificadas nas pesquisas que analisam o contexto social, o que não é considerado uma tarefa fácil, porque muitas vezes esse contexto escolar somente é localizado com a rubrica de fatores socioculturais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nesse sentido, baseados em uma proposta pós-estrutu-

ralista⁴⁹, com inspiração focaultiana⁵⁰, os autores trabalham com um pano de fundo que, ao fim e ao cabo, trata da governamentalidade inserida no meio educacional, como “minúsculos mecanismos da vida cotidiana e da aplicação de ‘progressistas’ e eficientes soluções técnicas para problemas específicos” (BALL, 2011, p. 88). Em um dos capítulos, os autores se dedicam a analisar de forma profunda a importância e as dimensões do contexto escolar para a produção das políticas e, portanto, com a preocupação de “fornecer um relato fundamentado das diversas variáveis e dos fatores (o ‘o que’), bem como as dinâmicas do contexto (o ‘como’) que dão forma às atuações da política e, assim, se relacionam e teorizam dimensões interpretativas, materiais e contextuais” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Sendo assim, as políticas são colocadas em ação com suas condições e referem-se a determinadas questões. Dessa forma, para a atuação de uma determinada política, ela deverá considerar “um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). Isso vai pressupor que os aspectos materiais, estruturais e relacionais precisam ser incorporados nas análises das políticas, como também é preciso exercitar a tarefa de examinar o contexto e suas inter-relações. Para tanto, o texto começa a apresentar as dimensões contextuais da atuação da política, a saber: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais, contextos externos.

De forma muito breve, os contextos situados são definidos como aspectos históricos e localmente alocados, como a criação e o estabelecimento da escola, sua história e suas matrículas, as quais podem definir características e formações específicas escolares, de forma interna e externa. Assim, “há cruzamentos de condutores de políticas externas (reputações de escolas e competição com outras escolas), com fatores internos e dinâmicas e focos de políticas institucionais, e entre ‘valores’ de políticas e a ‘valorização’ e a atenção dada a diferentes tipos de alunos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 45).

⁴⁹ O Pós-estruturalismo advém do estruturalismo, o qual tem origem nos estudos linguísticos de Saussure, que concebe a língua como uma estrutura. Para Saussure, a estrutura é sempre a mesma, só na superficialidade há variedade. O Pós-estruturalismo dá continuidade a essa visão, mas a transcende. Nesse sentido, a linguagem é tratada como sistema de significação, mas com uma espécie de afrouxamento, e a significação ainda é central, mas de forma fluida, incerta ou indeterminada. Para os pós-estruturalistas, não parece que exista nada que não seja diferente, e a sua condição principal encontra-se na consideração fundamental de que “não existe sujeito, a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2015, p. 120). Foucault e Derridá são alguns dos autores vinculados a essa linha. O Pós-estruturalismo “se define por sua rejeição dos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade, entre outras coisas” (SILVA, 1996, p. 138). Ou seja, é pela análise do texto, do discurso e da racionalidade de documentos que geram tecnologias específicas que o pós-estruturalismo vai ser aplicado, estabelecendo formas muito específicas de subjetividade. Nessa visão, não há dualismo de um estado consciente para um inconsciente, sendo que a consciência do sujeito é sempre incompleta, descentrada, formada de inconsistências, e, portanto, não há um núcleo racional para a consciência.

⁵⁰ Para fins deste estudo, assim como foi na obra base deste escrito, procuraremos utilizar como “inspiração”, na medida do possível, os conhecimentos detidos na segunda fase, genealógica, ou ainda, do “saber-poder”, na qual Foucault desenvolve o conceito de governamentalidade (VEIGA-NETO, 2014, p. 35-36).

Já os contextos materiais dizem respeito à forma como as estruturas e o *layout* dos edifícios são concebidos e executados e referem-se a como as escolas são equipadas internamente, o que impacta diretamente nas atividades de ensino e aprendizagem e nas escolhas políticas de investimentos estruturais dentro das escolas. Da mesma forma, “refere-se aos aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 48). O contexto material pode se tornar decisivo e pode ter um impacto considerável sobre atuações de políticas, inclusive na educabilidade política dos educadores. A forma como a escola organiza seus espaços, o ambiente de trabalho em que atuam os professores, a existência ou não de salas de trabalho, a presença ou não de tecnologias, o acesso a banda larga da internet, a existência ou não de laboratórios de informática, a quantidade e o tipo de formação dos funcionários que atuam na escola nos distintos setores, a disposição das salas de aula na arquitetura da escola, a existência ou não de ginásio de esportes e de espaços de convivência para os alunos e professores, dentre tantos outros aspectos da infraestrutura, são potencialmente decisivos na educabilidade política dos docentes.

Os contextos externos dizem respeito às dimensões de fora da escola, ligadas à gestão política das autoridades locais e que formam “contextos de interpretação” que têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas. Eles podem até mesmo influenciar a extensão do foco em políticas mandatórias específicas, bem como a definição de outras prioridades institucionais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63). Assim, “aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 48), tais como avaliações em larga escala, classificações, requisitos legais, grau e qualidade de apoio das autoridades locais, influências da comunidade, manifestações da imprensa (rádio, jornais, sites da internet), dentre outros, são fatores importantes que não podem ser negligenciados ou desconsiderados quando trata-se da “educabilidade política dos professores”.

Na dimensão das culturas profissionais, os autores consideram aquela vinculada à análise dos profissionais das escolas em relação à política, ou seja, os seus costumes e hábitos fundamentais, os quais podem ser moldados por esses fatores políticos e como esse processo funciona. É preciso considerar, nesse sentido, que o professor, enquanto membro da cultura profissional escolar, desponta com um agente alvo e produtor das políticas, sendo que atua de forma a conduzir processos escolares, o que é entendido, aqui, como as “práticas através das quais nós atuamos sobre nós mesmos e sobre os outros em vista de nos tornar espécies particulares de ser” (ROSE, 1992, p. 161). Assim, as culturas profissionais “referem-se a variáveis pouco menos tangíveis” que os contextos situados, pois dizem respeito ao “*ethos*”, ou seja, aos “valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 45).

Com base nesse cenário é que se pretende aproximar o conceito de intencionalidade docente frente à atuação, à criação e à influência das políticas dentro da escola. Tal aproximação tem por base uma conjugação entre formação continuada e criação de capacidades, como a imaginação narrativa. Sem adentrar de forma profunda numa análise filosófica, é preciso considerar que um dos expoentes da criação do conceito de intencionalidade se materializa na figura de Husserl, que, no final do sé-

culo XIX e no início do século XX, desenvolve essa teorização com a consideração da fenomenologia como uma filosofia voltada ao estudo das estruturas da consciência, da mente. O autor, ao estudar sobre a mente, concluiu que atos como recordar, desejar e perceber possuem conteúdos abstratos, os significados. São esses significados que permitem a atuação sobre um objeto com base em um aspecto específico, com um fim específico, a qual denominou como intencionalidade, a essência da consciência. Se a consciência atua no mundo ela é sempre intencional e a experiência de cada um se torna basilar para essa atuação (ESTEBAN, 2010).

Nesse sentido, podemos concluir que, para Husserl, “os objetos aparecem na consciência sob a forma de essência. Isso significa que na consciência cada objeto é significado, tem uma essência, sem a qual este objeto deixaria de ser ele mesmo” (SILVA, 2009, p. 52). Portanto, as nossas avaliações de juízo, de valor, acabam sendo direcionadas primeiramente para os objetos percebidos no mundo e que nos rodeiam, e, somente depois, para aquelas proposições que expressam verdadeiramente o conteúdo dos objetos. Assim, como nos orienta Silva (2009 p. 52), “os objetos aparecem à consciência como unidades dotadas de sentido e como idênticos a si mesmos. No entanto, em cada vivência que temos deles, temos uma multiplicidade de aspectos”. Por isso, para esse conceito, o tempo se torna crucial, tanto para moldar o sentido do objeto na consciência como para formar a intencionalidade, ainda que seja exercida em ações futuras.

Assim, a intencionalidade docente na escola, nessa luz de interpretação filosófica, compreende perceber a atuação docente dirigida em um contexto de atuação e formação política, dentro da escola. Se as dimensões do contexto escolar são passíveis de influência nessa atuação, é plausível compreender que também a são na forma da atuação do docente frente à condução do seu trabalho. A atuação docente pode significar, nesse caso, um processo de transformação “em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” em que se configura uma “recodificação” da política em relação aos contextos específicos, às culturas de destinatários e de sujeitos e às “lógicas da prática” da sala de aula” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

No contexto do professor, isso não influencia apenas na condução do seu processo de ensino-aprendizagem, pois também tem alcance na sua formação e condução enquanto profissional, o que está sujeito à análise ampla, social e de seus pares. Ball (2010, p. 38) denomina esse processo de *performatividade*, como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. Cria-se assim uma nova definição dos profissionais, baseada na sua compreensão e no uso cuidadoso de sistemas e processos, criando uma engrenagem que busca a formação de uma nova identidade, pautada na autorregulação, na formação de um eu adequado à “economia do conhecimento” (BALL, 2010).

Em outros escritos, já manifestamos nosso entendimento da influência da ação docente pautada pela lógica neoliberal inserida em políticas educacionais, de empreendedorismo e consumo, as quais moldam a formação e o trabalho docente e criam um mal-estar na profissão (FÁVERO; AGOSTINI; RIGONE, 2021; FÁVERO, 2009). Nesse contexto inserido na escola, passa-se a visualizar um processo em que a educação, o emprego, o treinamento e o consumo sem freio passam a ser forma de

cálculo de ações, a fim de mitigar os riscos e de tornar-se um tipo de investimento no próprio indivíduo, maximizando os resultados. É pela teoria do risco e da necessidade de sua minimização que se criam tecnologias a fim de que os indivíduos passem a ser responsabilizados por sua própria conduta, seu próprio sucesso, no sentido de que ele possa empreender na sua própria vida, “através de uma escolha ativa, dentro de termos e limites autorizados, que se tornam integrados a todas as práticas da vida cotidiana” (MILLER; ROSE, 2012, p. 122).

Assim, frente a esse contexto complexo e dinâmico, com base nas experiências na atuação *com* e *para* a formação de políticas do professor – as quais formam a sua consciência e indicam a intencionalidade de suas ações –, revela-se importante refletir: como pensar uma formação política do educador? Como viabilizar a formação de capacidades para atuação em diferentes dimensões de um contexto plural, contraditório, conflitivo, dinâmico e problemático? Ou ainda, como essas capacidades podem dar uma dimensão mais afetiva e humanizada à educação e ao contexto escolar? Essas e outras questões são o que pretendemos discutir nas próximas seções.

O contexto escolar como cenário para a formação política do educador

Na proposta que pretendemos discutir aqui não há como pensar em formação docente – inicial e continuada – e em atuação profissional sem questionar quais os saberes que envolvem esses processos e a forma de condução do trabalho do professor. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são essencialmente diversificados porque, na verdade, resultam de vários saberes: o profissional, o disciplinar, o do currículo e o da experiência no espaço escolar. Dentre esses, os saberes profissional, curricular e da disciplina podem facultar ao professor ser apenas um agente de transmissão ou objeto dos saberes; já o saber da experiência resulta de escolhas, de decisões e de ações que envolvem intencionalidade, possibilitando ao docente a construção de saberes próprios e de políticas mediante a prática. Compreender a prática docente, no entanto, não significa simplesmente identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo “o saber” docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, do saber fazer e do saber ser (TARDIF, 2000).

Nóvoa (2002) salienta a importância do espaço escolar no processo de formação do educador. Ao discutir questões ligadas à formação contínua dos professores, ele aborda três aspectos: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola. Em relação à escola, pondera que ela deve ser entendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam atividades que se completam e no qual a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da escola e dos educadores e não como um apêndice anexado pela instituição ou pelo sistema escolar.

Se a política é uma tentativa de resolver problemas, as atuações políticas que se passam na escola e em seu entorno não podem ser ignoradas, inclusive no processo de formação política dos sujeitos envolvidos. Quando professores, técnicos, merendeiras, porteiros e estudantes são deixados de fora dos processos políticos, acabam tornando-se simples “implementadores” dessas políticas. Não é possível pensar o fazer político dentro de uma concepção hierárquica, de cima para baixo e indiferen-

ciada. Algumas abordagens, embora considerem que os contextos influenciam a implementação da política, não dão conta de compreender como as políticas são escolhidas, agrupadas, negociadas por educadores e dirigentes escolares. Esquecem que a política também faz sentido aos educadores, tornando-os o que são na escola e na sala de aula, já que realizam uma leitura ativa da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). As identificações com determinadas políticas levam muitos educadores a engajarem suas carreiras profissionais e as políticas acabam por se tornar parte de suas identidades, com o sucesso delas trazendo impacto direto para o avanço de suas carreiras.

Ball, Maguire e Braun (2016) reconhecem que as posições descritas se ajustam de tal forma a fazer a política acontecer. E esse é um processo interativo de interpretações e traduções realizados por professores criativos e sofisticados, contudo, sobrecarregados e cansados na maior parte do tempo. Nesse contexto, os professores se posicionam de diferentes maneiras diante das políticas e possuem distintas experiências, carreiras, posições psicossociais e princípios pessoais. Ou seja, a maioria dos professores trabalha uma carga horária excessiva, ou seja, com mais de 8 horas diárias, o que reflete na falta de tempo de leitura e na compreensão para melhor contribuir com a política.

Assim, é possível dizer que distintas políticas posicionam diferentes tipos de sujeitos da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, nas políticas autoritárias ou dominantes, os sujeitos tornam-se mais passivos, técnicos, focados na prática, restringindo-se tão somente às respostas. Atuam sem qualquer originalidade e são simples receptores de leituras políticas. As políticas exortativas, por sua vez, podem produzir um sujeito politicamente mais ativo, produtor dessa política, engajado na aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (2002) salienta, ainda, que a formação contínua do educador se coloca entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização da escola e seu projeto educativo de cunho pessoal. No primeiro caso, significa conceber que estar em formação supõe investir em si mesmo a partir de um trabalho realizado com autonomia, visando à identidade profissional; no segundo, porque a mudança dos educadores se faz e se percebe no quadro das instituições, por meio de projetos ou políticas articuladas a partir da consideração acerca de suas necessidades. Por esse motivo, a influência do contexto fica evidente, pois ele também é formador desse professor, sendo decisivo na sua evolução pessoal profissional, bem como na atuação em sala de aula. Em razão disso, o contexto precisa ser considerado principalmente quando em relação à intencionalidade do docente e à sua repercussão no processo educativo como um todo.

Pensando isso na prática, é possível considerar a influência do contexto em um exemplo claro trazido por Ball, Maguire e Braun (2016), quando ressaltam que os professores no início do semestre ou ano escolar, em geral, se focam no ensino, enquanto que, ao final do semestre, estão em pânico com relação às metas, já que, para eles, a burocracia e o trabalho aumentam e o tempo diminui. E a presença de projetos desconectados, pautados em disciplinas estanques, alienadas de um contexto interdisciplinar, faz com que o trabalho se torne ainda mais complexo. O trabalho, ao fim e ao cabo, se constitui no cumprimento de metas e tarefas ligadas a contextos e políticas locais escolares, em vez de atender aos propósitos educacionais mais

amplos e formativos. Nesse caso, há pouco espaço, tempo e oportunidade para os professores pensarem de forma diferente das práticas ou políticas institucionalizadas, o que sinaliza que já estamos mergulhados num contexto de neoliberalismo pedagógico, formativo e condutor para um caminho específico, mesmo sem perceber (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Dessa forma, é possível perceber que a importância da política feita e executada pelo educador se realça na educação dos seus alunos – seja no Ensino Básico ou na Educação Superior – e, também, na formação de novos docentes. Assim, cria-se suporte para que os professores possam, com base teórica, prática e conceitual, atuar com competência nesse nível e também com um ambiente escolar favorável para que possa acontecer essa ação. Importante ressaltar também que as próprias características das escolas podem possibilitar ao educador criar um sentimento de pertença a esse espaço e de compromisso com os objetivos da escola, demonstrando, mais uma vez, como o contexto escolar deve ser levado em consideração na formação e na atuação docente.

Contribuições da imaginação narrativa para compreensão do contexto escolar

Como já externado, o contexto é único em cada escola e se apresenta como uma atuação política. Desse ato político, os professores e gestores são os principais protagonistas, embora muitas vezes suas práticas não sejam coerentes devido à limitação de recursos disponíveis, contexto que faz com que eles realizem seus trabalhos dentro das delimitações que lhes são impostas. Cada escola possui sua situação única e, para uma análise coerente das políticas, devem-se constatar os aspectos históricos, sua infraestrutura e seu perfil pessoal, tendo em vista que a materialidade da política só é dada a partir da observação e da análise dos contextos: situados, profissionais, materiais e externos, e, segundo os autores, “ao delinear uma teoria de atuação da política, queremos levar esses fatores a sério” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

A atuação docente pode ser considerada como alvo de um renascimento, visto que o professor está dando lugar a um novo educador, quando consideramos o exercício de novas práticas pedagógicas, tomando como referência a ideia freireana de que o ser humano é um ser inacabado (FREIRE, 1996) que se constitui como um bom profissional, na busca por aprendizado constante. Diante desse novo papel, perante uma sociedade com novas exigências e que apresenta novos desafios em curtos espaços de tempo, o educar revela-se como uma tarefa difícil. O objetivo tão almejado da educação humanizadora é a formação de cidadãos críticos, capazes de superar adversidades e idealizadores de um futuro melhor, atuando na promoção da autonomia e da identidade dos sujeitos. Com o objetivo de atingir esse propósito, ressalta-se a importância de uma qualificada formação continuada de capacidades docentes, proporcionando uma prática reflexiva e pesquisadora, descobrindo o verdadeiro significado de ser professor nessa sociedade aprendente, não esquecendo da flexibilidade, que é de suma importância nos contextos escolares apresentados em sua prática diária.

Ainda, a escola não se caracteriza somente de uma arquitetura bem planejada e organizada, mas também – e principalmente – de valores e de sensibilidade. Assim, a filósofa Martha Nussbaum traz a ideia de imaginação narrativa, que contribui para

a compreensão do contexto escolar e auxilia na formação das capacidades docentes, tanto na formação inicial quanto na continuada, e pode se mostrar promissora para enfrentar os desafios impostos pelos contextos em que a instituição escolar está inserida e que naturalmente influenciam a atuação docente, como também a sua formação enquanto educador, conforme apontado anteriormente.

Como já abordado em trabalhos anteriores (FÁVERO; AGOSTINI; UANGNA; RIGONI, 2021), a teoria do desenvolvimento das capacidades desenvolvida por Nussbaum se traduz como um conjunto de liberdades substanciais e oportunidades conjugadas, as quais propiciam o exercício de escolha e de ação. Pensa-se as capacidades como o mínimo de direitos que um indivíduo deve ter, e “o que as pessoas são na verdade capazes de fazer e de ser”, ou um “funcionamento (*functioning*) autenticamente humano” (NUSSBAUM, 2006, p. 71, tradução nossa). As dez capacidades humanas centrais, responsáveis por garantir a dignidade humana, seriam: a vida; a saúde física; a integridade física; os sentidos, a imaginação e o pensamento; as emoções; a razão prática; a afiliação; a relação com outras espécies; o acesso ao lazer; e a capacidade de ter controle sobre o próprio ambiente (político e material) (NUSSBAUM, 2013). A partir dessa abordagem das capacidades humanas é importante destacar o que traz a autora:

[...] a capacidade de pensar e de imaginar que nos torna humanos e que torna nossas relações humanas e ricas, em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras. Quando vivemos em sociedade, se não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro dessa forma, imaginando em ambos capacidades inatas de pensar e de sentir, a democracia está fadada ao fracasso, porque ela se baseia no respeito e na consideração, e estes, por sua vez, se baseiam na capacidade de perceber os outros como seres humanos, não como objetos (NUSSBAUM, 2015, p. 07).

Nussbaum (2014) ainda aponta que é por meio das capacidades que as pessoas realizam o “inventário parcial de justiça social” (2014, p. 32), visando ao bem viver a vida moderna a fim de refletir sobre a vulnerabilidade humana de forma ética, formando constantemente nossas emoções. A partir das emoções, nos conectamos com outros seres humanos e verificamos suas fragilidades quando colocamos em prática a empatia, explorando o mundo interior. Assim, é preciso considerar que, para atuar nos contextos multifacetados e desafiadores apresentados pela escola, é necessário que haja a compreensão e a educabilidade das emoções, e, principalmente, da imaginação narrativa, a fim de que se aprenda a lidar com as emoções e com o mundo, o que se revela imprescindível para o exercício da sociabilidade humana, transformando o ser humano em um ser empático, resiliente, capaz de questionar-se acerca do que lhe é imposto, a fim de transformar sua realidade.

Para Nussbaum (2015, p. 95), a imaginação narrativa consiste na “capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter”. Em um contexto escolar, ela pode significar ao professor criar capacidades formativas para a atuação de uma forma mais equânime e de pertencimento com os alunos, acolhendo diferenças pessoais, situações (das mais diversas) de possíveis vulnerabilidades, de

forma também que ele conduza seus ensinamentos para desenvolver essa mesma capacidade nos alunos.

Desse modo, nota-se que a imaginação narrativa pode auxiliar na compreensão do contexto, mas é necessário que promova mudança na formação de professores. É preciso observar e reconhecer as dificuldades apresentadas no contexto escolar, de uma forma cidadã efetiva, evidenciando as capacidades, superando obstáculos e propondo caminhos a serem percorridos de forma humanizada. É de suma importância preservar, ou, em alguns contextos, resgatar o ensino das humanidades, a fim de, na formação docente, auxiliar a aprender a superar crises no desenvolvimento humano. Compreender os diferentes contextos, de forma crítica e autônoma, com visões de escolhas prudentes, refletindo o mundo e se colocando à frente para transformá-lo, pode ser a chave para a construção de uma nova forma de educabilidade humana.

O contexto escolar como espaço e tempo de educabilidade política

Os autores de *Como as escolas fazem as políticas* são assertivos quando dizem que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36). Isso significa dizer que mesmo em escolas que possuem muitas semelhanças pode haver desdobramentos distintos quando as políticas são postas em ação. Não prestar atenção ao contexto, ou simplesmente tomar como referência de análise os resultados de uma determinada política descolada do contexto, pode gerar falsas interpretações, que não só podem comprometer a compreensão de uma determinada política, como também podem deslocar o foco para conclusões generalizadas sobre as razões ou o fracasso de uma determinada política.

Conforme ressaltam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’”. Isso significa reconhecer que não se pode compreender profundamente o contexto da implementação de uma política sem levar em conta o material, o estrutural e o relacional que fazem parte do âmbito institucional em que uma determinada política é posta em ação. Assim, analisar “a educabilidade política do educador no fazer docente”, tema central do presente estudo, implica conhecer o contexto em que vive e atua esse educador, ou, no dizer dos autores suprarreferidos, conhecer os “contextos situados”, “as culturas profissionais” e “os contextos materiais e externos” que perpassam o processo de formação dos professores numa determinada realidade escolar, os quais já foram explicitados na primeira parte deste trabalho.

Outrossim, conceber o “contexto” como um tempo e um espaço de educabilidade política dos professores significa admitir que ocorre um processo de formação continuada na atuação dos professores no cenário escolar e que é possível identificar certos saberes necessários à constituição do docente com um “ser em construção”. Como bem ressaltou Benincá (2002, p. 99), a “formação continuada” numa perspectiva dialética, que concebe o ser humano como finito e inacabado, torna-se “exigência para o exercício profissional do professor”. Mas de que forma e que distintos enfoques podem oportunizar a educabilidade política dos professores no contexto escolar? Conforme Benincá (2002), Fávero e Tonieto (2010) e Consaltér, Fávero e To-

nieto (2017), a formação continuada no contexto escolar poderia ser compreendida a partir de três enfoques ou perspectivas: a) processo informal ou espontâneo; b) processo formal de cursos de atualização; c) processo de formação por meio da práxis pedagógica.

O processo informal ou espontâneo de formação continuada “refere-se ao conhecimento do senso comum e sua expressão mais significativa manifesta-se na consciência prática” (BENINCÁ, 2000, p. 102), ou seja, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tampouco, a necessidade de transformar-se. Acredita que o contexto e o saber já adquirido no decorrer da sua vida são suficientes para dar conta das demandas de sua profissão. Fávero e Tonieto (2010) e Consaltér, Fávero e Tonieto (2019), ao analisarem essa perspectiva de formação continuada, consideram-na como um processo assistemático, ametódico, fragmentado e superficial, que faz parte da experiência cotidiana e prática dos sujeitos professores. Na perspectiva analisada por Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 4), tal concepção estampa bem o enfoque cognitivo dado por Gramsci (1989), na definição que faz sobre o conhecimento advindo do senso comum, o qual é definido como um conhecimento evidente, que pensa o que existe, tal como existe, e cuja função é reconciliar a todo o custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. No cotidiano escolar, há diversas manifestações de professores que expressam essa concepção espontânea de formação e tendem a naturalizar o contexto como sendo algo inexorável e a transformar as dificuldades encontradas como obstáculos intransponíveis. Em tal cenário, a educabilidade política dos professores tende a convergir para o conformismo, a alienação e a submissão das políticas que são absorvidas e operacionalizadas acriticamente.

A perspectiva do “processo formal de qualificação a partir de cursos” é caracterizada por Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 6) como sendo uma formação realizada por meio de “eventos curtos e rápidos, como palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de ‘pacotes’ propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente”. Evidencia-se, nesse tipo de formação, “a postura do professor como ‘técnico’, o qual sempre recorre aos especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta quanto ‘ao que deve ser feito’ e a ‘como deve ser feito’ quando diante de uma situação nova” (CONSALTÉR; FÁVERO; TONIEITO, 2019, p. 6). Essa perspectiva de formação também é amplamente utilizada na educabilidade política dos professores, quando estes buscam cursos de especialização ou fazem cursos de treinamentos organizados por Secretarias de Educação ou instituições formativas. O problema principal dessa perspectiva é que nem sempre ocorre um processo reflexivo da própria prática, tornando a própria formação um processo descolado da prática pedagógica que os professores vivenciam no cotidiano escolar. A fragilidade desse tipo de formação descolada da prática, como ressaltam Fávero e Tonieto (2010), relaciona-se ao aplicar os procedimentos considerados eficazes, sempre pensados e justificados por outros, e não ao dialogar e ao investigar como os outros.

O processo de formação por meio da práxis pedagógica, por sua vez, é caracterizado por Benincá (2002, p. 104) “pela autoformação e formação coletiva” e “compreende”, no dizer de Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 8), “um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática”.

Assim, a observação e o registro da prática tornam-se uma ação de investigação do fazer pedagógico, o qual, ao mesmo tempo, também se constitui em um processo de formação, pois, na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também se transformam.

A formação por meio da práxis pedagógica vai ao encontro do que Nóvoa (1992) defende como práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas. Tal formação contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Nóvoa (1995) defende a ideia de formação coletiva mostrando que essa possui um caráter emancipador. As práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem até ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, acabam favorecendo o isolamento e a individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente. Como bem ressalta Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Assim, a “reflexividade crítica sobre as práticas” e a “(re)construção da identidade pessoal” do professor são possibilidades potentes para articular tempos e espaços de educabilidade política quando são capazes de levar em conta o contexto escolar e se tornarem práxis educativa no fazer pedagógico dos docentes.

A formação da educabilidade política do professor pode se dar no contexto da escola, na identificação e no aprimoramento dos saberes docentes, no desenvolvimento das capacidades da imaginação narrativa e de pensamento crítico. O professor com conhecimento dos distintos aspectos que envolvem o contexto escolar é capaz de moldar os caminhos pedagógicos e políticos e, desse modo, pode tornar-se consciente de seu papel frente à formação política local e de como as políticas externas podem ingressar na escola e serem efetivas, de forma benéfica.

Se considerarmos os saberes como aqueles construídos ao longo da experiência e do fazer docente, assim como aqueles adquiridos no momento da formação continuada, podemos fazer com que os docentes se tornem mais atuantes e participativos nesses momentos formativos. Já a formação de capacidades e da imaginação narrativa pode contribuir para que o professor atue de forma mais humanizada, reconhecendo o seu aluno, de forma a pôr-se no lugar desse outro, de seus sentimentos e ser capaz de acolher e de permitir a esses alunos uma experiência de pertencimento.

Já a práxis pedagógica pode ser considerada a formação da educabilidade política do educador por excelência, já que, como dito, ela atua de forma coletiva, o que inclui o contexto escolar e a capacidade da imaginação narrativa. Essa práxis, além de promover a evolução profissional, contribui para a consolidação da autonomia do trabalho docente nos seus saberes e valores. Essa formação coletiva é emancipadora (NÓVOA, 1995) e permite ao professor ver e rever a sua prática e, também, aprender de forma conjunta. Nesse processo, reconhecer o aluno e suas particularidades.

Portanto, a educabilidade política do educador pode ser considerada um processo multifacetado, passível de diferentes variáveis. No entanto, não se torna uma possibilidade inviável, pelo contrário, consolida-se como uma possibilidade premente. Somente com professores capazes, cientes de suas necessidades de formação e de

atualização, que tenham clareza acerca das particularidades profissionais e que se mantenham conscientes sobre sua importância política na escola é que será possível conduzir uma educação que seja bem mais efetiva e emancipadora para todos.

Conclusões

Podemos considerar que, na atualidade, toda e qualquer profissão exige atualização, formação continuada, aprendizagem em exercício e educabilidade política do professor. Talvez se rememorarmos tempos mais antigos, tal exigência de formação contínua não seria uma obrigação tão rigorosa, mas hoje isso é condição de sobrevivência, de dignidade da própria profissão. Na educação escolar, isso não poderia ser diferente. No entanto, ao que parece, muitos professores ainda não entenderam essa exigência, o que pode se justificar tanto pela não afinidade com a profissão que exercem – por atuarem na docência como uma atividade temporária – quanto pelo fato de que muitos ainda creem que aquilo que aprenderam na graduação ainda está em plena utilização. Ou seja, não consideram o processo de formação continuada e da formação de sua educabilidade política como uma situação viável ou necessária. É preciso considerar, nessa situação, que o professor não está pronto no dia da formatura e não são seus 10 ou 20 anos de experiência que o tornam um profissional melhor ou pior. O professor se torna melhor quando consegue pensar sobre sua própria condição profissional e quando transforma sua própria prática em objeto de estudo e de reflexão.

Parafrazeando Freire (1977), ousamos dizer o professor é um ser inacabado e quem consegue compreender isso percebe que o SER PROFESSOR é um processo contínuo de construção. Essa construção se dá a partir de estudos, de vivências, de práticas e de exercícios permanentes de reflexividade crítica sobre sua própria ação. Só consegue fazer isso o professor que pensa, que ama o que faz, que sistematiza sua prática, que tem um referencial teórico para analisar sua ação e, principalmente, que tem na profissão um projeto de vida. Essa é a diferença entre um autêntico professor e um simples técnico/instrutor que faz da profissão uma ocupação para sobreviver.

Referências

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, S.; Mainardes, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

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

BENINCÁ, E. A formação continuada. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F.E. (Orgs.). **Formação de professores: o diálogo entre teoria e prática**. 2 ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, p. 99-109.

CONSALTÉR, E; FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v.10, p.1-14, 2019.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010

FÁVERO, A.A.; AGOSTINI, C.; UANGNA, E.M^a.L.; RIGONI, L.M. Educação das emoções e formação humana: a imaginação narrativa na perspectiva de Nussbaum. In: FAVERO, A.A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J.B. (Orgs.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação**. Curitiba: CRV, 2021, p.173-188.

FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, A. A. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Â. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação**: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FÁVERO, A. A.; AGOSTINI, C. C.; RIGONI, L. M. Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INO-DEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o Presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NUSSBAUM, M. **Crear Capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. **Educação e Justiça Social**. Tradução de Graça Lami. Ramada: Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

ROSE, N. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (Org.). **The Values of the Enterprise Culture**. Londres: Routledge, 1992.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Jan/fev/mar/abr. N.13, 2000. p.5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991. p. 215-34.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CAPÍTULO 8

POLÍTICAS DE COMPORTAMENTO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Ana Paula Pinheiro

Flávia Stefanello

Introdução

A questão da indisciplina no contexto escolar brasileiro e pode-se dizer, em linhas gerais, em nível global, sempre esteve no *métier* dos assuntos a serem debatidos e discutidos quando se trata de ‘qualidade da educação’, de ‘ensino e de aprendizagem’, bem como é uma temática debatida em qualquer escola. É importante deixar claro em qual conceito de indisciplina este trabalho encontra-se ancorado, sendo que, segundo Rego (1996, p.84), “[...] o conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história [...]”, dessa forma, percebe-se o viés cultural que esse conceito possui e sua relação entre as expectativas de cada tempo histórico. O que se verifica é que alguns aspectos atrelados à indisciplina escolar perpassam esse tempo histórico e continuam relacionados especialmente ao corpo estático para que a aprendizagem ocorra, ou atrelado a comportamentos passivos e dóceis como indicadores de boa conduta.

A questão comportamental faz parte do contexto escolar. Basta acompanhar uma reunião de Conselho de Classe, na qual os/as professores/as encontram-se para debater sobre o futuro de seus/as estudantes a cada bimestre/trimestre/semestre. Ela sempre estará na pauta das discussões, por vezes, sendo quase preconizada dentre os aspectos cognitivos. Este artigo trará o debate sobre essa temática, de certa forma já bem questionada no contexto escolar, mas que, com as novas perspectivas da política neoliberal adentrando o âmbito da educação, surgem ‘novas’ facetas para resolver a questão. Dentre elas, está a proposta de resolução da problemática comportamental a partir de políticas de gerenciamento de comportamentos como garantia de qualidade da educação, a exemplo: as escolas cívico-militares, programas prontos com metodologias que prometem milagres (vendidos às escolas, secretarias municipais, entre outras). A indisciplina é um fenômeno que não possui uma única dimensão e não se pode deixar de lado as questões sociológicas e pedagógicas. Sendo assim, uma questão tão abrangente não pode ser tratada de maneira superficial e nem como mera problemática localizada no indivíduo, mas considerá-la no seu contexto familiar-social e pedagógico.

Outro viés que se percebe é o repasse para a escola pública de uma carga de responsabilidade social por situações que perpassam as suas condições de atuação. A isso Masschelein; Simons (2014) chamam de Politização da escola, de modo que ela torna-se o lugar para remediar problemas sociais, além de todas as demais incumbências que lhe cabem. De acordo com Masschelein; Simons (2014, p. 57): “Os estrategistas políticos sempre são tentados a olhar para a escola em busca de soluções de problemas sociais tais como a radicalização da sociedade, a intolerância e o crescente uso de drogas”. Com isso, os problemas sociais, culturais e econômicos passam a ser tratados como problemas de aprendizagem, agregando-se a competências e ações que devem estar presentes no currículo escolar, sendo que, por vezes, são portarias destinadas às escolas para que trabalhem tais temáticas. Ainda sobre a *Politização* da escola, Masschelein; Simons (2014, p. 58) destacam que o grande problema acerca disso está para além do desequilíbrio de tarefas “entre a escola e a política, entre os professores e os políticos”, há, como pano de fundo, a missão de incumbir à escola tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola.

O repasse das problemáticas sociais para a escola desresponsabiliza os políticos de suas responsabilidades em buscar soluções para as situações-base que originam as desigualdades sociais, pois podem dizer que algumas ações estão sendo feitas. O fato que se debate não é isentar a escola de tais temáticas, pelo contrário, é afirmar que somente a escola que realiza ações educativas preventivas sobre aspectos pontuais do contexto social não resolve situações de base social que necessitam, sim, de políticas precisas de maior alcance. Assim, tem-se como solução paliativa a problemáticas mais profundas o gerenciamento de comportamento dos sujeitos.

Dessa forma, o artigo descreve e analisa algumas das políticas de gerenciamento de comportamento e disciplina que adentram o contexto da educação brasileira, pesquisando sobre os programas que estão sendo implantados para ‘resolver’ a questão, os quais não solucionam sua base formativa de configuração sociocultural-econômica que se encontra nas próprias condições de vida dos sujeitos sociais. A perspectiva neoliberal culpabiliza os próprios sujeitos pelas suas condições e trata a questão da meritocracia como sucesso individual, trazendo uma falsa ilusão de que só depende do indivíduo.

Sendo assim, o artigo configura-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo-analítico, utilizando procedimentos de cunho bibliográfico e documental, a partir de questões orientadoras, que trazem à luz o contexto público educacional brasileiro, indagando-se: Quais políticas de comportamento e disciplina estão sendo implantadas nas escolas públicas? Quais perspectivas neoliberais interferem na maneira de conduzir as medidas de comportamento nas escolas? Analisando-se as políticas educacionais, através de seus programas, de gestão de comportamento dos sujeitos, que desconsideram o contexto social dos estudantes. Partindo dessas premissas iniciais, o texto terá como base autores como Ball; Maguire; Braun (2016), Masschelein; Simons (2014), Aquino (1996), Araújo (2002), Rego (1996), com o objetivo de refletir acerca das políticas de comportamento implementadas nas escolas públicas brasileiras, bem como alguns documentos legais como o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, e a Portaria Ministério da Educação e Cultura nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, assim como a Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021, que tratam da implantação das escolas cívico-militares no território brasileiro.

Para tanto, o artigo subdivide-se em três seções: As políticas de comportamento e disciplina nas escolas públicas abrem o debate sobre o tema, seguindo pela segunda seção que traz seu título na forma de pergunta: “Como a política da culpabilização dos sujeitos e instituições na perspectiva neoliberal vem adentrando o contexto da escola pública?”. Por fim, na terceira seção, trata-se sobre o gerenciamento do comportamento nas escolas públicas através de algumas políticas educacionais e seus respectivos programas.

As políticas de comportamento e disciplina desenvolvidas nas escolas públicas

A gestão do comportamento dos estudantes sempre foi uma preocupação premente nas escolas, o que é apontado como um problema tanto por governos de direita como de esquerda e acaba sendo utilizado como fachada dos discursos políticos. A questão referente ao comportamento e à gestão da disciplina⁵¹ dos indivíduos faz parte da fala de diversos profissionais de variadas áreas, trata-se, conforme Ball; Maguire; Braun (2016), da política do comportamento, considerada um solo rico para as investigações de atuações políticas a fim de cuidar da conduta disciplinar dos estudantes no espaço escolar. Não se trata aqui de eliminar a questão da disciplina como organização social, ou aboli-la, mas de analisar a maneira como apenas gerenciar comportamentos não constitui valores éticos e morais aos sujeitos sociais em desenvolvimento.

Os fenômenos comportamentais fazem parte da nossa sociedade e o ambiente escolar, por sua vez, é palco para implementar políticas de comportamento que tentam regular e disciplinar a forma como os sujeitos aprendem, socializam e interagem nesse ambiente. Para refletir acerca da gestão e desenvolvimento de políticas de comportamento e como elas influenciam no contexto escolar, será utilizado o texto de Ball; Maguire; Braun (2016), que servirá como suporte para compreender sujeitos e ações, comparando-as com o contexto brasileiro. Os autores apresentam o panorama da educação inglesa, no qual não só o professor atende os aspectos da gestão do comportamento nas escolas, mas se tem os seniores, as TAS (Teaching assistants - assistentes de ensino) e LSAs (*Learning support assistants* - Assistentes de apoio a aprendizagem), mentores de aprendizagem, oficiais de comportamento e assiduidade, entre outros. Sendo assim, essa política de comportamento abre um leque de oportunidades de negócios, especialmente para o setor privado, ou para ‘salvadores da pátria’, que, de início, ‘sem fins lucrativos’, oferecem uma gama de soluções personalizadas e prontas, *prêt-à-porter* (pronta a vestir), destinadas a solucionar problemas de comportamento. Entrando em um rol de opções milagrosas para gestar o comportamento e garantir a disciplina encontram-se: técnicas, tecnologias, metodologias, procedimentos que tanto podem ser comercializados, como distribuídos para as escolas na compra de pacotes pelas secretarias.

⁵¹ Tem-se, como disciplina, o fato de seguir as regras morais que são construídas socialmente, que visam ao bem comum social, à justa medida das ações. Entende-se que tanto as regras morais como as convencionais devem fazer parte da dinâmica escolar, devendo ser trabalhadas com o coletivo de alunos e sujeitos sociais que fazem parte da escola como consenso de decisões coletivas para o bem-estar social da convivência.

Segundo Ball; Maguire; Braun (2016, p. 142):

A motivação para que as escolas se envolvam com essas atividades comerciais é óbvia, comportamento é uma preocupação fundamental que todos levam a sério - desde governo até professores, ou pais. De muitas maneiras, uma escola que pode demonstrar um forte histórico de gestão de comportamento, uma abordagem única ou melhoria considerável nessa área, será vista como uma escola “bem-sucedida”.

Nessa perspectiva, é que o pacote do ensino disciplinante e metodologicamente controlado ganha vez e voz, reverberando aos quatro cantos, como a exemplo no Brasil, que as escolas cívico-militares resolveriam o problema da indisciplina e, como consequência, da aprendizagem. Os autores trazem ao debate três aspectos da atuação da política de comportamento: primeiro, o comportamento como uma das principais falas de escolaridade que ecoam nos discursos do governo e da escola. Em segundo aspecto, os conflitos em filosofia e pedagogia, que levam a diferentes versões de “fazer” política de comportamentos nas escolas. Em terceiro aspecto, o regime prescritivo de se fazer política de comportamento, em contraste com as suas diferentes interpretações e traduções entre política, prática, os contextos físicos e emocionais em que são efetivadas essas práticas de políticas de comportamento.

Os três aspectos trazidos por Ball; Maguire; Braun (2016) suscitaram mais debates, mas o fato que é analisado neste artigo considera que os três convergem no controle dos corpos e mentes, que sempre fez parte da política de dominação da elite como forma de manter seu *status quo*. A partir de uma visão foucaultiana⁵², compreende-se que o controle dos corpos e a docilização de mentes e corpos é necessária para a manutenção de situações de opressão e passividade. Atualmente, o controle configura-se por meios subjetivos que, de certa forma, acabam por introspectar no próprio sujeito a culpa de seu sucesso e/ou fracasso. Incute-se, nos pais e professores, por meio de discursos disciplinares, os milagres de técnicas prontas, bem como das metodologias compradas que garantem o sucesso do desempenho dos estudantes por meio do controle comportamental. Controlar e docilizar os corpos passa ser necessário para aprender, mas diferente dos métodos tradicionais, usa-se estratégias behavioristas para gerenciar o comportamento dos sujeitos.

Como a política da culpabilização dos sujeitos e instituições na perspectiva neoliberal vem adentrando o contexto da escola pública?

Outra maneira subjetiva de gerenciar comportamentos trata-se da culpabilização dos sujeitos, que, partindo da perspectiva neoliberal, vem adentrando o contexto da escola pública. Parte-se da responsabilização dos próprios sujeitos quanto ao seu ‘desempenho’, ao ser ‘competente’ e, para tal, pais que desejam sucesso de seus filhos, sistemas que desejam bons resultados nas avaliações em larga escala e toda uma gama de imposições são destinadas aos sujeitos e instituições de ensino. Segundo Masschelein; Simons (2014, p. 58): “O sonho de uma escola que prepara jovens

⁵² Perspectiva trazida por Foucault em Vigiar e Punir (2014), sendo uma das linhas de frentes defendidas pelo autor ao longo de sua trajetória como pesquisador e escritor.

para a sociedade – ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior – não é novo. O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje”. Para os autores, o foco agora está destinado para a empregabilidade e não para o emprego. A relação de pensar o emprego era uma questão política de incentivos pelo Estado, com enfoque para empregabilidade, o emprego passa a ser responsabilidade do indivíduo.

Masschelein; Simons (2014, p. 58) corroboram: “O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego”. Com isso, percebe-se a retirada da responsabilidade estatal e a culpabilização do sujeito de seu ‘sucesso’ e/ou ‘fracasso’. A autonomia de si passa a ser o seu próprio desamparo social. Uma maneira nefasta de culpabilização de si, que faz com que o sujeito torne-se pacífico diante da conjuntura social que exclui, classifica e seleciona. A escola pública em meio a toda enxurrada de situações busca adequar-se a um contexto cada vez mais competitivo que procura resultados a partir do desempenho dos sujeitos.

O gerenciamento dos comportamentos faz parte da proposta de que o estudante só aprende mediante o rigor da quietude e da concordância, pois deve estar adequado, apto a um futuro que não lhe é garantido. As avaliações internas e externas fornecem subsídios para que as políticas públicas, como a implantação das escolas cívicas militares, sejam implantadas e culpabilizam o comportamento, a indisciplina como causas pela não aprendizagem, descontextualizando todo viés cultural e social das condições de vida do estudante que chega até a escola. Tanto avaliação, quanto o aumento da carga horária de disciplinas tidas como fundamentais como: língua portuguesa e matemática, vêm ao encontro de outras avaliações em larga escala que servem para indicar o nível de conhecimento técnico dentro das competências que são exigidas dos órgãos financiadores do país como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, que usa um sistema de avaliações chamado Programa Internacional de Avaliação de alunos - PISA⁵³, avaliando conhecimentos da língua portuguesa, de matemática e, por último, estaria implantando as ciências. A avaliação é trienal e tem-se resultados datados de 2018, tratando-se de estudo comparativo entre os países que fazem parte do acordo.

A frase que dá abertura ao Relatório Brasil no Pisa de 2018 é “O que é importante que os cidadãos saibam e sejam capazes de fazer?” (INEP, 2019, p. 13), sugestiva a reflexões em vários aspectos, pois verifica o que os alunos, no final da educação básica, aprenderam na escola, somente nas três dimensões que importam ao relatório. Além disso, não considera só o que sabem, mas a frase sugere o que devem saber e o que devem ser capazes de fazer. Pode-se reformular a questão da introdução do relatório do PISA (2018), a que propósito deve servir a formação da educação básica brasileira, quando se prioriza apenas os conhecimentos de língua portuguesa e matemática, aliados à ciência e ao letramento financeiro, agregado ao gerenciamento de comportamentos não resolve situações de indisciplina oriundas de fatores socioculturais, mas intensificam a problemática, pois a predominância do aprendizado técnico e mecanizado não coaduna com a formação humanizadora do sujeito, mas com uma perspectiva mercadológica que preconiza o capital econômico de um país em detrimento ao social.

⁵³ Resultados do PISA 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.

Neste sentido, tanto a culpabilização dos sujeitos, quanto a prevalência de um ensino do saber fazer e de ênfase em competências que primam o competir até consigo mesmo tratam-se de estratégias que desestabilizam a educação pública e fazem dessa formação um alvo a propósitos neoliberais. Isso aliado ao ato de gerenciar comportamentos ou condutas, sem tratar as questões sociais da indisciplina, gera mais opressão e alienação. O subcapítulo seguinte aborda como algumas políticas e alguns programas fazem parte do contexto público da educação, com o intuito de gerenciar comportamentos nas escolas brasileiras.

Gerenciamento do comportamento nas escolas públicas brasileiras através das Políticas Educacionais

Gerenciar o comportamento, ou ainda fazer a gestão acerca da conduta dos estudantes, reporta-se a um termo mercadológico, do qual a escola costuma fazer uso. Essas influências que adentram a escola surgem especialmente por meio das parcerias público/privadas, com apoio acentuado dos mais diversos meios de comunicação, que contribuem intensificando ainda mais esse uso, abordando enfaticamente a questão do comportamento e da disciplina como forma de obter aprendizagem, esquecendo-se dos demais fatores que perpassam o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Ball; Maguire; Braun (2016, p. 144), nas escolas, a gestão da conduta e da sala de aula ficam a cargo do professor, caso este não dê conta dessa atribuição, sinaliza sua incapacidade de ensinar ou a própria ineficiência da escola. Com isso, os pais também buscam ambientes ordenados e seguros aos seus filhos e desejam resultados no seu desempenho, acabando por incentivar ainda mais a inserção do mercado na educação com oferta de técnicas que garantirão os resultados esperados.

Conforme Ball; Maguire; Braun (2016, p. 146), “alcançar a meta do senso comum de comportamento para aprendizagem tornou-se uma iniciativa central e organizacional nas escolas, informando abordagens à gestão da sala de aula, às práticas de ensino e de aprendizagem”. Os autores apontam, em suas pesquisas, que, nas escolas, há uma forte presença de políticas, iniciativas, procedimentos e estratégias destinadas a produzir e sustentar o comportamento positivo para a aprendizagem. Elencam, ademais, alguns programas que trabalham na perspectiva de modelar os comportamentos dos estudantes, prevenção de bullying e drogas nas escolas. Segundo os autores, o comportamento para aprendizagem tem sido associado e articulado por meio de vários imperativos e programas de políticas, atuando sobre e dentro das escolas, fazendo a coordenação de determinados fatores como: regulamento de uniformes, evasão e frequência escolar, bullying, violência, abuso de substâncias, esfaqueamento, engajamento cívico e cidadania e a promoção de aspectos sociais e emocionais de aprendizagem.

No panorama brasileiro, especificamente no Rio Grande do Sul, temáticas similares às apresentadas são repassadas para serem trabalhadas no espaço escolar, inseridas como atividades pontuais ou projetos que devem ser realizados pelas escolas, pelos professores e estudantes. Especialmente no contexto de trabalho da Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE)⁵⁴, em que cada co-

⁵⁴ Secretaria da Educação, por meio do Programa CIPAVE+ (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar), em parceria com as demais secretarias de governo, busca orientar a comunidade escolar sobre as mais diversas situações que podem ocorrer no am-

ordenadoria regional deve organizar sua comissão, que delega atribuições para a escola, a qual, por sua vez, repassa à pessoa responsável para organizar as ações na escola. Nessa lógica, a carga de problemáticas sociais com intuito de ‘prevenção’ passa para a escola, mesmo sabendo que algumas questões dessas problemáticas sociais necessitam de atenção e políticas públicas direcionadas a sua base para que, se não forem solucionadas, sejam, ao menos, amenizadas.

É sabido também que, dentre as atribuições da CIPAVE em cada escola, está a realização de estudos, coleta de dados e mapeamento dos casos de comportamento que envolvam violência e demais acidentes, o objetivo é que esses aspectos sejam apresentados à comunidade e às autoridades, proporcionando que auxiliem no trabalho de combate e prevenção dos acidentes e violência na escola. De acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), a partir dos dados obtidos, cada comissão forma uma “rede de apoio a escola”, que tem, como parceiros, Guarda Municipal, Polícia Civil, Brigada Militar, Corpo de Bombeiros, Conselho Tutelar, Polícia Federal e Ministério Público, que devem atuar junto às escolas, na tentativa de eliminar problemas como uso de drogas no entorno da escola e violência nas comunidades onde estão inseridos os estudantes, pois há uma visão de que são pontos que afetam o processo educacional deles e estão interligados com a questão do comportamento na escola. Percebe-se que as medidas por mais que possam ajudar, atacam a consequência de problemas sociais que são oriundos de outras causas sociais, que necessitam de políticas públicas mais efetivas.

Assim, tem-se uma cadeia de passagem, para que a escola realize ações que estão para além de sua função, mesmo sem o devido apoio financeiro e de recursos materiais ou humanos. Dessa forma, não se pode afirmar que não estão sendo realizadas políticas públicas para resolver os problemas de fundo social, pois eles estão sendo repassados para a escola (que já encontra-se com sobrecarga de atribuições e funções, mas, ainda assim, assume a incumbência de fazê-lo e tem o apoio de alguns ‘parceiros’), mesmo sem receber condições físicas e financeiras para tudo que lhe é imposto. Não obstante, a maneira de configuração das ações políticas acaba sendo paliativa, pois não resolve a base do problema social.

Ainda no que se refere à disciplina, Ball; Maguire; Braun (2016, p. 152) apontam que “disciplina é um grande negócio e a retórica da ‘crise’ ajuda a produzir uma oportunidade de mercado para o setor privado apoiar - nessa construção discursiva, ‘deficiente’ - setor público”. Neste sentido, destacam que há ainda uma oferta que envolve soluções, técnicas, tecnologias, metodologias para gerenciar o ‘bom comportamento’. Tais ofertas permitem às escolas, a partir de agências do Estado, voluntárias ou privadas, escolher qual a melhor solução para o seu contexto (Ball; Maguire; Braun (2016). É dado um certo poder de escolha para os professores e escolas, mas devem escolher entre o que já lhes foi pré-selecionado, lembrando que a procura pelos melhores ‘milagres’ também influencia a tomada de decisão.

A diversidade de desafios que abrange a questão ‘comportamento’ difere em cada escola e, para cada ação, uma reação distinta é produzida, principalmente no que diz respeito ao ‘mau comportamento’. Nessa perspectiva, Ball; Maguire e Braun (2016)

biente escolar, para que juntos possam intervir antecipadamente e mapear os casos no estado. No fim do ano de 2013, iniciou-se um processo de apresentação desta forma de conduzir às ações escolares, depois de sancionada a lei estadual 14.030, de 2012, junto a sua comunidade. Disponível em: <<https://cipave.rs.gov.br/o-que-e>>. Acesso em: 19 de abr. de 2021.

apresentam o quanto cada vez mais o controle dos comportamentos torna-se parte dos discursos políticos de quem diz importar-se com a educação. Comparando o contexto inglês e o contexto brasileiro, é possível afirmar que, no Brasil, uma proposta de rigor e disciplina resolveria a questão, como é o caso da implantação das escolas cívico-militares nos vários estados brasileiros.

Aquino (1996) assinala que o Brasil é um país que tenta equiparar-se econômica e politicamente aos países europeus, mas, no âmbito educacional, tem se colocado abaixo de países castigados como a África, gerando um mal-estar e colocando em xeque a imagem social dessa instituição (escola) e dos agentes que trabalham nela, sobretudo, os professores. Aquino (1998) aborda os aspectos da indisciplina e do conhecido aluno-problema apontando-o como fator do fracasso escolar. Para Aquino (1998, p. 183):

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psico/pedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de "indisciplinadas" Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Percebe-se, então, que sendo a indisciplina e o baixo aproveitamento escolar as faces de uma mesma moeda, tem-se a compreensão que um ensino disciplinar, regulatório, passaria a ser a solução. Para Alves (2006, p. 41), "o poder disciplinar é caracterizado pela vigilância, pela sanção normalizadora e pela combinação das duas através do exame." Dessa forma, o poder não é exercido pela força, mas pela coerção psíquica e, o que é pior, pela competição que delega patamares para o melhor em desempenho saber fazer o que se pede, obedecer. Por certo que o problema da indisciplina não deve estar alheio à escola, mas é preciso compreender a criança e o jovem em todo seu contexto, corrobora Araújo (1999, p. 68), "enquanto sujeitos psicológicos, somos constituídos (e nos constituímos) de um corpo biológico. Esse organismo sente fome, mas também sente prazer, raiva, vergonha, culpa, amor e ódio. Sentimos tudo isso a partir das interações com nosso mundo interno e externo".

Entra-se na seara da subjetividade e da objetividade do ser, que se relaciona com o ambiente, com o coletivo, experienciando-se situações de diversas formas e maneiras, construindo, assim, sua capacidade cognitiva de organizar e reorganizar as diversas situações vividas. Rego (1996, p. 96) infere que "o problema da (in)disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola", mas, nem por isso, deve-se transformar o ensino a partir de uma metodologia gerencialista do comportamento, como propõem o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, a Portaria Ministério da Educação e Cultura nº 1.071, de 24 de dezembro de 2020, e a Portaria nº 40, de 22 de janeiro de 2021, que tratam da implantação das escolas cívico-militares no território brasileiro.

A partir do referido Decreto, foi criado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), que, dentre suas principais propostas, apresenta a "promoção

de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (Brasil, 2019, grifos nossos). As grandes interrogações sobre a implantação desse projeto estão implícitas no que seria o bom comportamento no contexto da disciplina militar⁵⁵, pois é de conhecimento público, que, por exemplo, nos chamados “anos de chumbo”, durante a ditadura, o país estava imerso no mais cruel sistema de repressão vivido por aqui. Contudo, o governo passava aos brasileiros uma imagem de um país coeso, emergente e de futuro, enquanto torturava e assassinava milhares de jovens por conta de um “combate ideológico”.

Partindo do princípio que a educação é um direito de todos, conforme art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1998), e que a pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a educação e seus processos de ensino e aprendizagem, torna-se contraditório pensar que o Pecim promoveria uma ideia de comportamento baseado nesses preceitos ou, ainda, considerando o estudante como um sujeito cheio de historicidade e pertencimento ao seu contexto, uma vez que, de acordo com o próprio decreto, são militares inativos, oficiais e praças das polícias militares e corpo de bombeiros que atuarão nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa. Na contramão da proposta cívico-militar como processo educativo, Ball; Maguire; Braun (2016) enfatizam que a política de comportamento nas escolas é encenada por professores e apoio (assistentes de ensino), ou seja, sujeitos capacitados dentro de sua área de atuação, mesmo que com práticas diferentes, ainda assim profissionais com formação adequada para avaliar e solucionar problemas comportamentais.

A escola cívico-militar é um fatídico exemplo que, muitas vezes, o professor é visto apenas como conteudista, limitando sua experiência ao ensino de somente a disciplina que leciona, não fazendo parte da elaboração das políticas, por exemplo. No Brasil, é o Ministério da Educação e Cultura (MEC) quem define, institucionaliza e aprova ações, contudo, na proposta discutida, tais ações são providas para além do MEC, tendo diversas frentes assumidas pelo Ministério da Defesa, Forças Armadas, militares do Comando Exército, Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal, transparecendo um cenário de que a escola para ser boa precisa viver em um clima de alerta permanente, assim, evitando ‘mau comportamento’ de seus estudantes.

Definir o bom ou mau comportamento no espaço escolar está para além da disciplina em si, por isso, é fundamental que quem assume essa postura entenda os processos e fundamentos da educação. Ball; Maguire; Braun (2016, p. 163) afirmam que “as atuações de comportamento são parte de uma “geografia de política” e “demografia de política” muito específicas e são suscetíveis a uma variedade mais

⁵⁵ A disciplina militar, de acordo com o Decreto 4.346/2002, é entendida como a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes do organismo militar. Além disso, exige-se, para um militar, a correção de atitudes, a obediência pronta às ordens dos superiores hierárquicos; a dedicação integral ao serviço e a colaboração espontânea para a disciplina coletiva e a eficiência das Forças Armadas. Os valores cívicos são princípios de conduta focados em relações pessoais dentro de uma sociedade e servem para manter a ordem social. Por fim, valores humanos são considerados como parte da formação da consciência e da maneira de agir e relacionar-se em uma sociedade.

ampla do que habitual de influências discursivas”, ou seja, não há um padrão, mas uma variedade de comportamentos, práticas e ações que guiam individualmente os sujeitos envolvidos em todo o processo, base que deveria estar presente na criação das políticas que norteiam os programas e as ações do comportamento nas escolas .

De acordo com Taille (2002, p. 10):

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

Neste sentido, escolas de cunho militar ou até mesmo as propostas de políticas de comportamento devem pensar na disciplina como um ato a ser desenvolvido, lapidado e entendido pelo estudante. Esse ato deve ir ao encontro dos direitos e deveres de cada sujeito naquele espaço. No Brasil, a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) aponta, como documento orientador da escola e que norteia as questões disciplinares de conduta, o Regimento Escolar, documento legal obrigatório na instituição de ensino. Nele, ficam claras e fixas toda a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar do estabelecimento, regulando as relações com o público interno e externo.

Espera-se que o Regimento Escolar seja um documento construído coletivamente, obedecendo os preceitos da gestão democrática e levando em consideração o contexto de cada escola. É através desse documento que são definidas e descritas regras de convivência, por exemplo. Além disso, o Regimento Escolar atenta para a questão especificamente disciplinar dos estudantes, quando, com base nos direitos que lhes são garantidos pela Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Estatuto da Criança e Adolescente-ECA (1990) e outras legislações vigentes, estabelece condutas e regras a serem seguidas.

No entanto, não basta apenas o Regimento Escolar apontar regras de convivência internas. Levando em consideração historicidade, contexto social, cultural e familiar, são elaboradas políticas que visam estancar situações-problema específicas, principalmente no que diz respeito à violência, bullying e racismo. Nessa perspectiva, outro exemplo sobre como o Estado tenta extinguir tais comportamentos considerados indisciplinados, referentes à conduta dos estudantes na escola, é a Lei nº 13.185/15, conhecida como “Lei Anti Bullying”, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

Esse programa, por intermédio da lei, fundamenta ações do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, considerando o bullying como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, com objetivo de intimidar, agredir, causar dor ou angústia ao próximo (BRASIL, 2015). Nas escolas, por diversos motivos, tais situações são recorrentes, independentemente do nível de ensino, e são caracterizadas como mau comportamento.

É interessante atentar-se para o fato de que, até aqui, apenas são apontadas medidas para acabar com o comportamento inadequado, padronizando ou homogeneizando um formato peculiar de agir na escola, no máximo apontando dados, mas sem um profundo estudo em busca dos reais motivos e formas de entendê-los e solucioná-los. Ao refletir-se sobre o que a esfera pública interpreta como comportamento, tendo como ponto de partida programas e leis como CIPAVES, Pecim e a Lei Anti Bullying, é inegável que não há uma busca por solução dos problemas, mas a sua extinção. Não se busca entender tais comportamentos e o contexto do sujeito que levou a tais práticas. Apenas há uma forte intenção de poda e repressão. Se a disciplina em ambiente escolar deve ser construída, não entender os motivos por que ela não ocorre, é realmente gerenciar o comportamento no seu sentido mais mercadológico possível, e talvez essa seja a razão de que, em nosso país, o sistema carcerário não suporta tantos detentos e inauguram-se mais presídios do que escolas.

É importante ainda distinguir o que é o comportamento necessário para um estudante no espaço escolar e o que é o comportamento imposto através de regras. O comportamento necessário é aquele que tem, como base, os valores humanos, como o respeito, a empatia, a gentileza e a educação. Já o comportamento imposto por regras é aquele que expressa a ordem, o padrão e o preceito. Ele funciona como um estatuto a ser cumprido e pode haver punições. Logo, um comportamento necessário é distinto de um comportamento regrado e, nas escolas, ambos são facilmente confundidos, com a falácia de um falso gerenciamento de comportamento ou condutas indisciplinadas.

Conclusões

Manter a aparência de ordem é a grande centralidade que rege as políticas de comportamento e o entendimento de o que é um ambiente disciplinado. Não se pode negar que há um esforço coletivo para que prevaleça, nas escolas, um clima de segurança e pacificidade. Contudo, o principal ponto aqui em discussão é como a disciplina é interpretada e como ela é forçada a acontecer na escola. Também é importante perceber o quanto o neoliberalismo tende a encontrar como culpados pelo comportamento inapropriado, indicando os sujeitos e seus contextos sociais, condições e modos de vida, dando ênfase a um frouxo discurso sobre meritocracia.

A culpabilização dos próprios sujeitos sociais pelos seus méritos ou fracassos escraviza, de forma velada, o sujeito a ser empresário de si, retirando do sistema estatal suas funções de organizadores e responsáveis por questões legais de garantias sociais constitucionais aos cidadãos, cujas políticas públicas devem atender. Nessa perspectiva neoliberal que se instala o 'ser competente ou não' e, de certa forma, segura as rédeas invisíveis que mantêm os sujeitos no 'alinhamento correto'. O medo e a opressão causam um agir social do 'comportamento adequado', do silenciar e da aceitação passiva das demandas que causam um retrocesso educacional muito grande. As causas de comportamentos inadequados têm razões de bases, mais complexas e que a mera repressão não consegue dar conta, bem como as ações preventivas, como os projetos propostos pelas CIPAVES, que atacam sintomas, efeitos comportamentais dos sujeitos sociais que tanto necessitam de outros olhares para a garantia de seus direitos sociais constitucionais.

Valores, conhecimentos especializados, necessidades legais e institucionais, incoerência e contradição são alguns dos pontos que merecem destaque para que se reflita acerca de como todo esse gerenciamento de comportamento ocorre. O comportamento positivo em sala de aula é, na maioria das vezes, de responsabilidade do professor, contudo, fatores como a experiência e as diversas formas de interpretar problemas resultam em práticas diferentes, em diferentes contextos, com diferentes alunos e professores, ou seja, quando se trata da disciplina e, de fato, sua atuação no espaço escolar, há possibilidades potencialmente controladoras ou acolhedoras, dependendo do cenário e do momento.

Mas, para além disso, há de se considerar a forma como algumas poucas políticas educacionais entram nesse universo, neste caso, professores que não dão conta de ter um ambiente escolar, são submetidos a praticar políticas que tentam apenas aniquilar sintomas, sem refletir ou buscar soluções de fato. É o caso discutido na implantação de escolas cívico-militares ou de comissões e leis que tentam extinguir violência e bullying na escola, prezando por comportamentos, muitas vezes, robotizados e sem humanização alguma. Não há uma busca efetiva pela compreensão dos motivos que levaram ao mau comportamento, à raiz do problema em si, mas uma forma de eliminar os sintomas ou efeitos de uma problemática maior, de base sociocultural e econômica social, envolvendo redes de apoio que, muitas vezes, nada compreendem sobre a educação em sua mais profunda análise epistemológica, social e cultural.

É essa mescla de ideias e atuações que dificulta uma abordagem de fato contundente ao que se refere à política de comportamento no ambiente escolar. Neste sentido, vale lembrar que, para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 170), “comportamento, ao contrário da avaliação e do desempenho, é um local de política que é muito mediado pelo tempo, pelo lugar e por diversos conjuntos de atores de políticas com diferentes formações profissionais, valores e táticas práticas”. Dessa forma, na reflexão proposta neste capítulo, percebe-se que nem sempre as políticas educacionais já existentes conseguem dar conta do que realmente é visto como comportamento.

Comportar-se ou ser disciplinado está para além do falso discurso meritocrático ou da ideia mercadológica neoliberal de educação. A compreensão do contexto social, da historicidade e da fragilidade dos sujeitos não se faz presente em nenhuma das formas “gerenciais” investigadas, apenas tenta-se fazer com que algumas situações deixem de existir no momento presente, sem nenhuma perspectiva futura ou analítica do passado. O processo educativo em um todo, junto com a perspectiva de um bom comportamento na escola, não é imediatista ou pragmático, tão pouco pode ser atribuído a políticas frias e desumanas, que buscam apenas a punição e aspectos behavioristas para gerenciar comportamentos como forma de solução.

Referências

AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno:** Indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez. 1998

ALVES, C. M. S. D. **(In)Disciplina na escola:** cenas da complexidade de um cotidiano escolar. Ilhéus, Ba: Editus, 2006.

ARAÚJO, U. F. **Conto de escola:** a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

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

BRASIL. **Decreto nº 4.346 de 26 de agosto de 2002.** Aprova o Regulamento Disciplinar do Exército (R-4) e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 13.185 de 6 de Novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Combate,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional. Acesso: 30 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

FOUCALT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Trad: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

INEP. **Relatório Brasil do Pisa 2018.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

REGO, T. C. R. **A indisciplina e o processo educativo**: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

TAILLE, Y. L. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2002.

CAPÍTULO 9

A MAGIA DAS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carina Tonieto

Altair Alberto Fávero

Diocélia Moura da Silva

Introdução

Os esforços para padronizar os currículos da educação básica veem de longa data. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), prescreve a necessidade de uma base curricular nacional comum. Na tentativa de atender ao previsto na legislação são propostos os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e a diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (BRASIL, 2013). Tais documentos são estruturados em torno do conceito de competências, vistas como necessárias para o desenvolvimento da pessoa, da vida em sociedade e a inserção no mundo do trabalho. As mudanças anunciadas eram justificadas pela necessidade de adequação às mudanças econômicas e tecnológicas ocorridas globalmente e localmente (SILVA, 2010). O imperativo era de que a educação básica nacional precisava adaptar-se ao novo cenário, de modo que, novas competências precisavam ser ensinadas e aprendidas. Guardadas as devidas proporções, tal justificativa e tal imperativo, são retomados para a formulação e instituição da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017). Percorrendo tais documentos que buscam e buscam definir o que deve ser ensinado e aprendido na educação básica, percebe-se que as justificativas e proposições gravitam em torno do conceito de competência, anunciada como a grande novidade e como possibilidade de resolução dos problemas educacionais brasileiros que vão desde a organização curricular até os resultados nas avaliações internas e externas. O discurso a respeito das competências na educação ainda é ambíguo e gera muitas controvérsias a respeito de suas possibilidades formativas, no entanto, chama atenção o discurso salvacionista, quase mágico, que ronda a adoção do conceito e produz um efeito sedutor de que finalmente haverá um caminho pavimentado para solucionar os crônicos problemas da educação. No entanto, um olhar mais cauteloso para tal cenário provoca alguns questionamentos: o que há de mágico no conceito de competência aplicado à educação? E diante das controvérsias que envolvem o conceito e o uso do termo na BNCC brasileira, pergunta-se: trata-se de uma nova proposta para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos ou um novo discurso a serviço de velhos propósitos?

O objetivo geral do estudo consiste em localizar e analisar o emprego do conceito de competência/as na educação em publicações brasileiras disponíveis *online* no período de 2017 a 2019. A pesquisa caracteriza-se quanto à sua natureza como básica; quanto à abordagem do problema, é predominantemente qualitativa, valendo-se de recursos quantitativos básicos (ESTEBAN, 2010, p. 127); quanto aos seus objetivos, é uma pesquisa descritiva-analítica; quanto aos seus procedimentos caracteriza-se como um estudo de revisão, cuja finalidade é localizar estudos que abordem a temática das competências ligado à educação (básica, ensino fundamental, médio e infantil), analisando o conceito e posicionamento adotado no emprego do mesmo (crítico ou não). A localização do conceito de competência, o objeto de estudo e o posicionamento adotado pelos autores, foi realizada por meio da análise de conteúdo. A amostra final contou com 15 artigos publicados no Brasil no período de 2017 a 2019.

O texto está organizado em duas partes. Na primeira delas apresenta-se a revisão de literatura a respeito da educação por competências, iniciando com a retomada de sua origem e justificativas para sua entrada no campo da educação, para posteriormente apresentar as contestações e críticas pautadas, sobretudo, pelas limitações do conceito e da concepção funcionalista de educação entendida como preparação para o mercado de trabalho. Na segunda parte, apresenta-se o estudo dos 15 artigos coletados, destacando a análise do conceito de competência e o posicionamento crítico ou não dos autores no uso do termo e da proposta de educação por competências. Por fim, aponta-se para os limites epistemológicos e pedagógicos da proposta de educação por competências.

Revisão de literatura

O termo competência tem sua origem na década de 1970 no contexto empresarial para designar a capacidade de uma pessoa realizar uma tarefa de modo eficiente e ganhou publicidade articulando conceitos como habilidade, destreza, capacidade, aptidão, padrão, objetivo, critério e indicador (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2011). Tornou-se um termo familiar e faz parte dos discursos cotidianos, empresariais e educacionais. Na educação o termo foi inicialmente usado nos discursos ligados à formação profissional, porém rapidamente estendeu-se às diferentes etapas e níveis educacionais como forma de superação do modelo tradicional transmissivo e propedêutico (ZABALA; ARNAU, 2010). A crítica que justificava a mudança de perspectiva - do modelo tradicional para o das competências - era a de que a formação profissional estava demasiadamente centrada na aquisição de conhecimento e com pouca ênfase na aplicabilidade em situações reais da vida e do trabalho. A constatação de que a maioria das pessoas escolarizadas não eram capazes de utilizar os conhecimentos aprendidos em situações reais, motivou a busca por maneiras de modificar a aprendizagem. A incorporação do discurso das competências na educação estava justificada pela necessidade de funcionalidade da aprendizagem.

Outra boa razão para tal, estava associada a função social do ensino, ou seja, o ensino deveria ser para todos. O ensino tradicional seria demasiadamente seletivo priorizando os conhecimentos necessários para a continuidade dos estudos na educação superior, sendo que aqueles que não queriam ou não tinham a opção de frequentar os bancos universitários, ficavam desassistidos para o ingresso no mercado

de trabalho, já que as aprendizagens e os conhecimentos não lhes eram úteis. Assim, a formação integral da pessoa deveria ser buscada, superando a função propedêutica e acumuladora e centrando-se na função orientadora, cuja finalidade é possibilitar aos estudantes os “meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida”, ou seja, seu “desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 22). Ao discurso da utilidade/funcionalidade, soma-se o discurso do desenvolvimento integral da pessoa, possível pelo ensino organizado e pautado pelas competências.

O conceito de competência na educação nasce, dessa forma, da necessidade de funcionalidade da aprendizagem, isto é, da busca por melhorar a eficiência das ações humanas (ZABALA; ARNAU, 2010). Na vida profissional, o foco está na realização eficaz de tarefas ligadas às ocupações; já na educação, está na inter-relação entre: *saber, ser e saber fazer*, respectivamente relacionados às aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais. Zabala e Arnau (2010, p. 37 - grifos nossos) sintetizam o conceito de competência: é a capacidade ou a habilidade [o quê?] para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas [para quê?] de forma eficaz [de que forma?] em um determinado contexto [onde]”, para isso, “é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos [por meio de quê?] ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada [como]”.

Tal definição deixa clara a ênfase na funcionalidade, assim como, a sua necessidade para a resolução de problemas ao longo da vida e a formação integral (conceitual, procedimental e atitudinal). Os autores descrevem, também, como acontece o desenvolvimento de uma atuação competente: tudo começa com uma situação real, na qual é necessário intervir (situação-problema), a partir da qual é necessário: (1) analisar a situação, para identificar as questões e dados mais relevantes que permitam uma ação efetiva; (2) revisar e selecionar os esquemas de atuação disponíveis a fim de verificar se são os mais adequados e escolher o mais eficaz; [3] aplicar o esquema de ação a partir de uma posição estratégica e flexível, aplicando o que foi aprendido ao novo contexto; [4] aplicar o que foi aprendido - conhecimentos, habilidades e atitudes - de forma inter-relacionada (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 40). É perceptível a partir de tal esquema que a pessoa demonstra competência durante a ação de resolução de problemas reais, por isso o foco está na capacidade em aplicar os seus saberes de modo eficaz à tarefa. Desse modo, “as pessoas não são competentes, mas sim demonstram em cada situação um maior ou menor grau de competência” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 41).

Estamos diante de um paradoxo: se o objetivo é a preparação para realização de tarefas de modo eficaz, porém não é possível saber antecipadamente se a pessoa é competente ou não, então não há preparação para a tarefa, pois não há como saber qual tarefa o sujeito terá que realizar na vida e no trabalho e, desse modo, não há como prever antecipadamente tudo o que o mercado de trabalho demandará já que está em mudança permanente. Alguém poderia argumentar, que o processo de aprendizagem é como um treino para um jogo, há a simulação do maior número possível de cenários e a experimentação de um número variado de estratégias eficazes; quanto maior o repertório de técnicas, jogadas ou esquemas de atuação treinados, maiores as chances de atuar de forma eficaz na vida e no mercado de trabalho. Desse modo, o processo de aprendizagem por competências não resolve o problema

da utilidade do conhecimento e a função propedêutica, já que não existe aplicação eficaz sem um processo de aprendizagem anterior (treino), assim como, não é possível prever e aplicar tudo antecipadamente diante de cenários de formação cada vez mais acelerados e do mercado de trabalho em constante mudança (jogo).

Tal proposta pode estar adequada à preparação para o desenvolvimento de uma tarefa específica, do contrário, é impossível. A educação básica, por exemplo, não tem como objetivo preparar para a realização de tarefas, mas de promover uma formação humana alargada e ampliada a partir do conhecimento historicamente elaborado que possibilite compreender e interpretar o mundo (incluindo o do trabalho), para melhor julgar e agir; a graduação, por sua vez, tem como objetivo conhecer a complexidade inerente ao exercício da profissão, acessar o conhecimento historicamente elaborado que lhe dá o reconhecimento como área do conhecimento, associado a um conjunto de técnicas que permitem a sua operacionalização e não há como prever as inúmeras tarefas a serem desempenhadas e, por isso, é preciso escolher algumas. Desse modo a denúncia de que os conhecimentos escolares e a da universidade não são úteis é falsa, pois parte da premissa do foco na tarefa, sendo que a sua responsabilidade está num nível anterior. Conforme já afirmado, não se sabe antecipadamente se uma pessoa é competente ou não, apenas aposta-se na sua formação integral. Além disso, trata-se de seres humanos que como tais carregam uma bagagem individual, social e cultural única, os quais agem e reagem a diferentes contextos, por isso garantir a aprendizagem para todos é um objetivo nobre da educação enquanto formação humana, e não somente como formação para a execução de tarefas de modo eficaz⁵⁶. Desse modo, a magia da educação por competências tem sua origem atrelada a um discurso que atende aos interesses funcionalistas da

⁵⁶ A título de ilustração vale a pena reproduzir o ponto de vista de um CEO apresentado por Masschelein e Simons (2013, p. 86-87): “A missão da escola? É uma pergunta estranha para um CEO. Honestamente, um CEO não pode respondê-la plenamente. É claro que eu poderia listar as coisas que minha equipe deve saber e ser capaz de fazer e conceber um currículo com base nisso. Mas isso significaria que cada empresa deva abrir sua própria escola. E não só todas as empresas, mas cada grupo na sociedade. Isso, por sua vez, seria entender mal o lugar da escola na sociedade. Ensinar competências específicas - essa é a nossa responsabilidade; é uma questão de treinamento, ou simplesmente, de aprendizagem no trabalho. E eu vou ser honesto: o que meu negócio precisa e de quem meu negócio precisa muda tão rapidamente que eu estaria enganando os jovens, insistindo que as competências específicas fossem ensinadas na escola. No momento em que completam sua educação, todas essas competências serão apenas inúteis. Se você me perguntar qual é a missão da escola, estará se dirigindo a mim não como um CEO, mas como um membro dessa sociedade: como um cidadão. E se eu olhar para a minha empresa a partir do ponto de vista de um cidadão - e realmente, se eu olhar para todo o mundo empresarial e o que está além dele - devo dizer: o que eu procuro são jovens que incorporam um número de competências-chave, sim, mas principalmente jovens experientes na prática, que são estudiosos e realmente interessados em uma coisa ou outra. Não *bobble heads* que sabem tudo, mas também têm cabeças não muito equilibradas que carecem de competências. Pessoas do mundo, pessoas equilibradas, pessoas que estão envolvidas em alguma coisa. Talvez um CEO tenha algo de útil a dizer sobre a educação escolar justamente porque estou muito consciente de que a escola não existe para servir a minha empresa. É a escola que coloca uma responsabilidade sobre mim: juntar a minha voz à conversa sobre o que nós, como sociedade, pensamos no que os jovens devem estar engajados”.

educação como meio para atingir determinados objetivos (SACRISTÁN, 2011), como por exemplo, a empregabilidade, despertando a simpatia popular.

Fávero, Schimitt e Cenci (2020, p. 293), afirmam que o conceito da lógica empresarial como uma “linguagem nova” foi incorporada à legislação educacional e na literatura pedagógica de diversas tradições de pesquisa. Por conta disso, há a transição da “lógica de conhecimento” para a “lógica da competência” a qual estrutura uma questionável articulação entre o sistema educacional e o sistema produtivo, onde as “competências genéricas” são transformadas em ponto “essencial para um pensamento empresarial” que visa assegurar competitividade na empresa e o sujeito é encorajado a ver-se como um empresário de si mesmo e o gestor de sua vida. Para o âmbito empresarial, dispor de critérios sólidos e medíveis torna-se uma estratégia importante para avaliar o perfil dos trabalhadores para atender as demandas e enfrentar o cenário da competitividade. Assim, por interesse do mercado de trabalho, caberia à educação a restrita missão de preparar para o desempenho eficiente de tarefas com vistas ao mercado de trabalho. Tal princípio faz da educação um sistema propedêutico voltado para a empregabilidade, isto é, tornar o sujeito empregável mesmo que não haja garantia de emprego.

Na visão de Masschelein e Simons (2013) a escola sempre teve como um de seus objetivos a preparação dos jovens para a vida em sociedade, dentre elas a inserção no mundo do trabalho, de modo que o discurso não é novo, porém a sua implementação adquiriu outras formas e nuances. Se antes, apesar de associada ao discurso do emprego, a escola tinha autonomia em relação aos objetivos formativos e ao mercado de trabalho, agora o discurso do emprego se torna premente e passa a ser responsabilidade da escola e do indivíduo. Do discurso do direito ao emprego - como garantia social, política e econômica - passou-se para o dever da empregabilidade e para a responsabilização do indivíduo. É nesse contexto que o discurso das competências é estratégico para o discurso da empregabilidade e a escola o *locus* privilegiado para a aquisição de tal passaporte. Ser portador de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de determinadas tarefas, ou seja, adquirir determinadas competências, tornou-se crucial para a empregabilidade: ou você é competente, ou está fora do mercado, lembrando que não se é competente a *priori*, demonstra-se a *posteriori* maior ou menor grau de competência na execução de tarefas. Diante desse cenário, as escolas e os indivíduos aderem à proposta de que é necessária e desejável a reorganização dos currículos para atender às novas demandas de competências e qualificações.

Para Laval (2004) a troca do termo conhecimento pela competência não é neutra e carrega sentidos e significados, que estão muito além de sua definição. O seu uso estratégico na escola está a serviço da desqualificação das funções escolares, isto é, da construção e transmissão do conhecimento e a formação cultural/intelectual ampliada. O termo competência pode servir a discursos variados: que vão desde o reconhecimento e valorização do saber-fazer dos trabalhadores, até a ampliação de falsas dicotomias: teórico *versus* prático; abstrato *versus* concreto; saber *versus* fazer; trabalho intelectual *versus* trabalho operacional; e, desvalorização da formação cultural e intelectual. O reforço de tais dicotomias é preocupante num cenário de expansão científica-tecnológica e de novas exigências intelectuais, técnicas e éticas das futuras gerações, das quais se exige como nunca dantes, a capacidade de articulação

crítica entre tais campos. O problema da “lógica das competências” para Laval (2014), consiste na priorização de qualidades úteis ligadas a personalidade empregável, em detrimento de conhecimentos ditos pouco úteis. O paradoxo é: como formar para a criatividade, inovação, resolução de problemas, tomada de decisão e trabalho em equipe - competências úteis para o mundo da vida e do trabalho - desconsiderando as ciências, as artes e a cultura, em prol da tarefa, do espontâneo e do informal?

Ao tornarem-se o ponto de referência do processo de educação escolar e fundamento do discurso da empregabilidade, uma das apostas da proposta educacional das competências é a construção de um sistema homogêneo de preparação, por meio de uma rigorosa seleção e descrição de competências a serem ensinadas e que serão tomadas como critério para medir a aprendizagem e o rendimento escolar. Desse modo, é possível a padronização dos sistemas educacionais e a comparação entre países tornando possível uma educação igualitária, pautada em critérios mais sólidos - avaliável, medido, objetivo - para avaliar a educação e realizar comparações entre os sistemas educacionais (SACRISTÁN, 2011). Tal proposta é sustentada pela lógica da medição como padrão de aferição da qualidade educacional, como por exemplo a prova internacional do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos estudantes) e a prova nacional do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) dentre outras.

Tal raciocínio não é recente e tem acompanhado a história das ciências como denunciado por Bachelard (1979; 1996), Santos (2002) e Japiassu (1982), no qual o estatuto de ciência (conhecimento válido) é definido pela demonstração de critérios objetivos e quantificáveis. A lógica da medição, tomada como sinônimo de uma postura baseada em evidências científicas na abordagem dos problemas educacionais, é reveladora de um obstáculo epistemológico, onde é possível pensar somente aquilo que pode ser medido (FÁVERO; TONIETO, 2017). A avaliação compreendida nesta lógica, segundo Álvarez Méndez (2011, p. 247) é restritiva e seletiva, pois toma as competências como fechadas e previsíveis desconsiderando que a “inteligência humana é aberta e dinâmica”, criativa, crítica, construída historicamente e culturalmente, sendo que tais dimensões e complexidades não são passíveis de medição e quantificação. Basta ver que as escolas denominadas de inovadoras, são aquelas que justamente romperam com este modelo⁵⁷ e, geralmente, são criadas para atender um público bem específico.

Quando a avaliação das competências está pautada pela ‘prestação de contas’, isto é, verificação se o sujeito tem ou não determinada competência, o ensino por competências acaba reproduzindo o modelo que buscava combater, isto é, propedêutico e transmissivo. Em síntese, a promessa é de que há um novo currículo para um novo contexto de modo a garantir os direitos de aprendizagem para todos superando as diferenças históricas, culturais e geográficas, mas o que se apresenta é apenas um novo discurso para definir o que deve ser ensinado e aprendido a todos e ao mesmo tempo para depois ser avaliado. É a retomada, conforme afirma Silva (2018, p. 1), de “um empoeirado discurso”.

A associação direta e reducionista entre conhecimentos escolares, competência, inovação, mercado de trabalho e sociedade, é uma falácia utilizada pelos reformadores, com o objetivo de vender a compreensão de que aprender ou desenvolver com-

⁵⁷ O livro *Volta o mundo em 13 escolas* (2013) e a série *Destinos: Educação - Escolas Inovadoras* apresentada pelo canal Futura (OLIVEIRA, 2018); a famosa *Escola da Ponte/Portugal* (2017); as escolas *Aveneus* (2019) e *Concept* (s/d) ambos em São Paulo, cujas mensalidades giram em torno de R\$ 9,8 mil e o objetivo é formar “cidadãos globais” (PALHARES, 2018).

petências é sinônimo de efetividade e de concreta aplicabilidade. A função da escola está para além da preparação, já que é uma questão de formação, uma aprendizagem sem fins imediatos e/ou lucrativos (NUSSBAUM, 2015); é uma questão de educação e não somente aprendizagem para determinados fins; é uma questão de colocar em forma e preparar sem um propósito específico, mas para uma ‘maturidade bem-educada’ - para uma humanidade bem-educada (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Silva (2010) aponta como o discurso das competências é incorporado na política educacional brasileira a partir da década de 90. O discurso está pautado na necessidade de adequação da educação brasileira aos novos parâmetros econômicos mundiais e locais, sendo necessário para dar conta de tal proposta organizar os currículos por competências fundamentais para o mercado de trabalho e à vida em sociedade. O mesmo argumento é retomado como justificativa para a reforma no contexto da Medida Provisória 746/16 (BRASIL, 2016) que posteriormente se transformou na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Os argumentos para sustentar a necessidade desta última reforma foram: número excessivo de disciplinas no ensino médio não pertinentes ao mundo do trabalho; a formação técnica-profissional atenderia as recomendações de órgãos internacionais (Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância); recuperação no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e melhorar o desempenho nas provas do PISA; o índice de matrículas (10%) é muito baixo em relação aos países desenvolvidos; uma pequena parcela de concluintes do ensino médio (16%) dão continuidade aos estudos na educação superior, o que torna emergente a profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho (SILVA, 2018; SILVA; FERRETI, 2017). Resumindo a incorporação da proposta das competências e seu caráter na organização curricular da educação básica brasileira vem de longa data e culminou com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017).

A tentativa de concretizar uma aspiração política pautada pela anúncio da novidade (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2011) tem como consequência a incorporação apresada e descuidada do termo nos documentos escolares, metodologias, discursos e análises, sem muitas modificações no cotidiano e na concretude das práticas educativas escolares. Nesse sentido concordamos com Silva (2018; 2010) que reformas que não partem do contexto escolar e de seus sujeitos possuem alcance limitado, já que o texto da política e suas aspirações são reinterpretados e novos significados são construídos, assim como, são desconsideradas as reais condições escolares e as suas diferenças. A incorporação do vocabulário no estudo do fenômeno educativo no período que compreende a aprovação da BNCC brasileira e o seu processo de implementação (2017-2019) é o que apresentaremos a seguir.

Apresentação e análise dos dados

A amostra final contou com 15 artigos publicados no Brasil no período de 2017 a 2019, independente da classificação do periódico no *Qualis*, que continham no título as seguintes combinações de palavras: ‘competência/as - educação básica’, ‘competência/as - ensino fundamental’, ‘competência/as - ensino médio’, ‘competência/as - educação infantil’. Cada conjunto de descritores deu origem a um núcleo temático onde foram agrupados os textos encontrados. A ferramenta utilizada para a identificação e coleta dos artigos foi o *Google Scholar ou Acadêmico*, utilizando a pesquisa avan-

çada e o filtro de localização de todas as palavras (descritores). *Google Scholar* ou *Acadêmico* é um grande repositório de publicações (artigos, livros, teses, dissertações), onde estão catalogados e disponíveis para pesquisa os materiais compartilhados em aberto, ou seja, públicos. A busca foi feita utilizando palavras chave em que se pode optar por localizar todas as palavras, uma frase exata, com no mínimo uma das palavras e o local onde as palavras ocorrem (título ou em qualquer lugar do artigo). A opção por todas as palavras no título foi utilizada para diminuir a amplitude da busca e tornar mais precisa a localização de estudos que tivessem como objeto a relação entre as competências e o contexto educacional. No entanto, foi necessária a leitura das palavras-chave e do resumo para identificar com maior precisão as temáticas abordadas e o objeto de estudo de cada texto. A opção por periódicos independente da classificação no *Qualis* deu-se em razão de considerar que todos os textos publicados teciam discursos a respeito das competências e identificá-los era o nosso objetivo. Os textos encontrados foram salvos, classificados e agrupados a partir da identificação dos descritores no título e ou palavras-chave e da localização da temática e objeto de estudo ao longo do texto. Tais critérios foram necessários a fim de contemplar as especificidades dos estudos, já que um dos objetivos era identificar o que foi discutido – objeto de estudo - nas publicações considerando os núcleos temáticos propostos, para posterior identificação do conceito empregado e do posicionamento adotado.

Os 15 textos encontrados foram salvos, classificados e agrupados a partir da identificação dos descritores no título e da localização da temática no resumo e ou introdução. O resultado foi a classificação dos artigos encontrados em 5 grupos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Classificação dos artigos selecionados e agrupados de acordo com os descritores.

Grupos temáticos	Presença dos descritores no título	Quantidade
EM (Ensino Médio)	Competências - redações nota mil - exame nacional do ensino médio	5
	Exame nacional do ensino médio – competências - educação estatística	
	Competências - ensino médio -reforma atual	
	Ensino de física - competências - ensino médio	
	Competências – tecnologia - ensino médio	
EF (Ensino Fundamental)	Competências gerais - anos finais do ensino fundamental	3
	Competências e habilidades orais - nono ano do ensino fundamental	
	Competências matemáticas - ensino fundamental - proposta de currículo	

EB (Educação Básica)	M-learning - educação básica - competências para o século 21	2
	Pensamento computacional - educação básica - competências do século XXI	
FP (Formação de Professores)	História - competências na educação básica	4
	Competências científicas - formação continuada - professores da educação básica	
	Competências - fluência digital - professores no ensino público médio e fundamental	
	Competências - profissionalização docente - educação básica	
GE (Gestão Escolar)	Competências - diretor escolar - gestão autônoma e democrática - educação básica	1
Total de artigos		15

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir do exposto acima é possível verificar que não houveram publicações associando educação infantil e competências, o que revela a peculiaridade deste nível da educação básica e o uso de outros referenciais para tratar das suas especificidades. O grupo que tratou das competências associadas à educação básica de modo genérico contou com uma maior diversidade temática e, por consequência, com o maior número de publicações associando as competências à formação de professores, gestão escolar, pensamento computacional e o uso de dispositivos móveis como aliados da inovação na educação básica. No grupo que associou as competências ao ensino médio destacam-se dois estudos que abordaram a sua relação com o ENEM, e os demais tratam da política curricular e a reforma educacional, ensino de física e uso de tecnologias. O grupo que relacionou as competências com o ensino fundamental, tratou do desenvolvimento das competências gerais e orais e de uma proposta curricular de matemática.

É importante notar que apesar do período temporal considerado (2017-2019) ser de grande agitação e produção de discursos a respeito do texto da BNCC e sua organização pautada pelas competências, apenas um dos textos coloca em discussão a política educacional e a reforma proposta. O discurso a respeito da organização dos currículos por competências não é novo, como apontado anteriormente e, desse modo, como parte do vocabulário e do cotidiano do cenário educacional não desperta grandes questionamentos, mas preocupação quanto ao modo de sua aplicação no contexto de formação de professores, de aprendizagens em alguns componentes curriculares, da avaliação em larga escala, da figura do gestor e das contribuições das tecnologias da informação e comunicação.

Todos os textos apresentam no título e ao longo do texto o termo competência ou competências. Entretanto, é possível notar, conforme Quadro 2, que apenas sete textos apresentaram uma definição do termo amparada teoricamente, utilizando

uma vasta gama de autores e documentos nacionais e internacionais de acordo com o propósito do estudo. Tais textos revelam uma preocupação quanto a definição do conceito tomado como referência, isto é, deixam claro o posicionamento que assumem quanto ao significado do termo, evitando os equívocos de interpretação, assim como, sua pertinência ao contexto de uso e ao objeto de estudo em questão. Os outros oito textos partem do pressuposto de uma definição ou compreensão unívoca do termo, desconsiderando as suas múltiplas facetas conceituais e os equívocos de interpretação causados pela dificuldade de conceituação do termo. Assim, a interpretação do termo fica por conta do leitor e, ao mesmo tempo, demonstra uma fragilidade teórica quanto ao aporte conceitual que ampara o fazer pedagógico, a organização do currículo e a política educacional, usando-o como uma terminologia comum, definidora e orientadora dos processos educativos escolares. Tal postura revela uma compreensão de que seus significados e sentidos são comuns, entretanto, cabe notar, do ponto de vista teórico-metodológico, de que apesar do uso comum, ainda é preciso explicitar os significados e sentidos que orientam o seu uso na análise de um determinado fenômeno, seja ele a política, a aprendizagem, o ensino, a avaliação ou a gestão. Desse modo, a consideração do uso unívoco do termo explicita a fragilidade epistemológica (teórica-metodológica) na elaboração dos estudos, assim como, a superficialidade inerente à adesão a um vocabulário ou termo tomado no seu uso comum. Entretanto, o termo competência pode significar muitas coisas, que compreende desde a realização de uma tarefa até as complexas operações e interações cognitivas; ou uma qualidade pessoal ou profissional, ou ainda significar uma opção estreita ou alargada de formação humana e profissional.

Quadro 2: Definições do termo competência/s.

Núcleo Temático	Conceito/s de competência/s
EF	(1) “[...] é a capacidade de mobilizar conceitos, procedimentos e atitudes para executar uma ação de forma eficaz [...]”. “[...] uma capacidade do indivíduo para desenvolver, empregar e interpretar a Matemática numa variedade de contextos [...]”. “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que dão suporte para a resolução dos problemas que a vida apresenta e que são essenciais para viver em sociedade [...]”.
	(2) “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho ”.
EM	(3) “[...] é a capacidade de mobilizar aquilo que se sabe para um determinado âmbito ou contexto, para realizar aquilo que se deseja ou que se projeta . [...]”.

FP	(4) “[...] a capacidade de ‘a utilizar’ para resolver problemas , construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão [...]”.
	(5) “[...] é um conjunto de capacidades que permite utilizar o conhecimento científico para descrever, explicar e prever fenômenos naturais [...]”.
	(6) “[...] constituem qualidades do profissional que lhe permitem desenvolver determinadas atividades socialmente úteis, com sucesso e responsabilidade ao longo do seu desenvolvimento profissional [...]”.
GE	(7) “[...] é expressa quando, articulada aos comportamentos adequados para enfrentar as situações de trabalho , o indivíduo consegue mobilizar seus recursos cognitivos e suas habilidades , além dos recursos do meio externo, para solucionar problemas da realidade em que atua [...]”. “[...] um conjunto de saberes que a pessoa expressa diante de situações profissionais que enfrenta [...]”. “[...] abrange os saberes técnicos e aplicados , contemplando as dimensões subjéctiva, psicossocial e cultural que, invariavelmente, são expressas quando o indivíduo executa seu trabalho [...]”. “[...] um conjunto de conhecimentos sistematizados (conceitos e teorias); de habilidades (a capacidade de agir do profissional em determinadas tarefas); e de atitudes (aptidões e atributos individuais/comportamentais que o indivíduo detém) [...]”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Aplicando a proposta de definição apresentada por Zabala e Arnau (2010) aos conceitos apresentados nos textos percebemos, conforme Quadro 3, que nenhuma delas contempla todos os componentes apresentados. Na definição de competência é notório o destaque para o conceito de capacidade, seguido de qualidade profissional, comportamento adequado e conjunto de saberes. Nota-se que o único conceito em que tal definição fica ausente é a reprodução do texto que consta na BNCC (BRASIL, 2017), indicando para a incompletude do documento orientador ou da própria política. Capacidade significa, segundo os dicionários da língua portuguesa: competência, habilidade, poder, possibilidade, aptidão (física, mental, intelectual), grande talento, saber, quem sabe muito (indivíduo que possui muito conhecimento) (MICHAELIS, 2020; DICIO, 2019). Nesse sentido, capacidade ou ser capaz pode ser tomada como sinônimo de competência ou habilidade, por isso talvez, não seja necessário fazer tal detalhamento no momento da definição do termo, tanto nos textos analisados quanto no texto da política. Capacidade, também diz respeito, aos requisitos necessários ao exercício de determinada atividade com destreza, ou seja, saber fazer bem, o que nos remete a segunda definição apresentada (qualidade profissional); e/ou possuir conhecimento, mencionado como conjunto de saberes. Entretanto, não há menção nos significados apresentados pelos dicionários a respeito da vinculação com comportamento adequado, porém a sua aparição para a definição de competência, está expressa e revela uma expectativa a respeito do modo de agir do sujeito competente num determinado contexto.

Todas as definições apresentadas contemplam a dimensão do para quê, revelando a preocupação com a funcionalidade ou aplicação da aprendizagem. No entanto, a qualificação dessa funcionalidade (eficaz, qualidade e responsabilidade) não aparece na mesma proporção. Como ser competente já significa saber fazer algo bem – resolver problemas, demandas complexas, aquilo que se deseja ou projeta, construir estratégias, tomar decisões, desenvolver atividades, enfrentar situações de trabalho – não seja necessário indicar ‘de que forma’ se espera que as ações sejam realizadas, isto é, de qualificá-las.

A maioria – cinco definições - apresenta a preocupação com a aplicação em contexto variados ou num contexto específico, porém em número menor do que a indicação dos instrumentos a que se recorre para tal. Novamente se percebe a preocupação em demonstrar a funcionalidade e utilidade da competência, chamando atenção para os recursos necessário para poder intervir ou agir de modo eficaz num determinado contexto. Faz-se referência, então, à tríade – conhecimentos, habilidades e atitudes – as quais são expressas de formas variadas com destaque para o conhecimento/saberes (cinco ocorrências), habilidades (três ocorrências) e atitudes/valores (duas ocorrências). A definição número (4) recorre ao próprio conceito para explicitar o ‘por meio de quê’ e também não tem clareza de ‘onde’ é possível usar as competências; a definição (6) também não consegue indicar os recursos necessários, mesmo indicando que os mesmos serão utilizados ‘ao longo do desenvolvimento profissional’.

A menor preocupação parece residir ao como utilizar as competências, pois o uso de maneira articulada é mencionado somente uma vez. Ou seja, se o conhecimento/saberes, habilidades e atitudes/valores serão utilizados de forma isolada ou integrada não faz muita diferença; ou, parte-se do pressuposto de que ao se falar a respeito de uma competência ou de um indivíduo competente, os recursos serão utilizados de forma integrada e bem articulados.

Apesar da incompletude da maioria das definições, é possível notar que o uso do termo competência remete a uma visão funcional e pragmática da educação, que poderia ser expressa, utilizando as ideias preponderantes dos textos, da seguinte forma: capacidade do indivíduo de resolver problemas e/ou demandas, de forma eficaz e responsável em variados contextos ou num determinado contexto, por meio da mobilização de conhecimentos e/ou habilidades e/ou atitudes de modo articulado. Tal parecer não é estranho ou alheio ao que é proposto pelo referencial teórico dos textos e documentos orientadores das políticas educacionais locais (BNCC) e globais (OCDE), pois utilizar o termo significa fazer opção por uma forma de compreensão do processo educacional. Tal forma de compreensão, no entanto, é reveladora, também, do nível de superficialidade da utilização do conceito de competência, como pode ser percebido nas definições de número (4) e (6), que pouco esclarecem a respeito da funcionalidade do conceito e são eminentemente restritivas quanto ao seu potencial interpretativo e operativo, enquanto orientadoras de discussões a respeito da formação de professores pautada pelas competências. Tal imprecisão é preocupante na discussão a respeito da formação de professores, pois os problemas conceituais e do potencial formativo das competências deveria ser objeto de rigorosa discussão nos espaços formativos de profissionais da educação.

Quadro 3: Análise das definições de competência tomando como referência a definição apresentada por Zabala e Arnau (2010).

Definição de competência de Zabala e Arnau (2010)						
Nº	O quê?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de quê?	Como?
(1)	Capacidade	Ação; resolução de problemas	Forma eficaz	Variedade de contextos; vida	Mobilizar conceitos, habilidades/ Procedi- mentos e atitudes	-
(2)	-	Resolver demandas complexas	-	Vida cotidiana: exercício da cidadania; mundo do trabalho	Mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores	-
(3)	Capacidade	Realizar aquilo que deseja ou que se projeta	-	Determinado âmbito ou contexto	Aquilo que se sabe	-
(4)	Capacidade	Resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no seu sentido mais vasto	-	-	A competência	-
(5)	Capacidade	Descrever, explicar e prever fenômenos naturais	-	-	Utilizar o conhecimento científico	-
(6)	Qualidades do profissional	Desenvolver determinadas atividades socialmente úteis	Sucesso e responsabilidade	Ao longo de seu desenvolvimento profissional	-	-
(7)	Comportamentos adequados; Conjunto de saberes	Enfrentar as situações de trabalho; Solucionar problemas	-	Realidade em que atua; Situações profissionais; Executa seu trabalho	Mobilizar seus recursos cognitivos e habilidades e do meio externos; Saberes técnicos e aplicados	Articulada

Fonte: Elaborado pelos autores.

A leitura e análise dos textos mostrou, também, que a adesão ao vocabulário das competências tem motivado pesquisas e práticas que buscam compreender melhor o uso das competências em avaliações como o ENEM e, também, de traçar estratégias em diversas áreas para melhor organizar os currículos e práticas pedagógicas

para que efetivamente sejam alcançadas, seja a nível de educação básica ou na formação de professores e gestores.

Como pode ser observado no Quadro 4, apenas três textos tecem críticas em diferentes níveis ao uso das competências: a primeira crítica é um apontamento a respeito da dificuldade da prova do ENEM em avaliar todas as dimensões implicadas nas competências, conforme descrito na matriz de referência da prova e que serve como orientação para escolas, professores e estudantes; a segunda crítica consiste numa análise do cenário em que ocorre o processo de reformulação e implantação do Novo Ensino Médio no Brasil, apontando as disputas econômicas, políticas e sociais que permearam as discussões e a promulgação da nova legislação pertinente a este nível de ensino. Associado a este cenário tece críticas quanto ao ideário que sustenta a proposta de educação por competências, já que não é neutro. A terceira crítica é a ausência de indicativos de protagonismo juvenil nas competências gerais da BNCC, já que este foi um dos grandes motes na discussão a respeito da organização do currículo e das aprendizagens por competências no ensino fundamental. Desse cenário de críticas, apenas a segunda, tem como intenção questionar de forma mais contundente a inclusão do discurso das competências na educação. As demais auxiliam na crítica apontando os limites de uma política avaliativa que pretende avaliar competências por meio de provas objetivas e de uma política educacional que se vale do discurso em favor do protagonismo juvenil, mas tem dificuldade de deixar claro no texto tal posicionamento, ou seja, em que consiste tal protagonismo e onde ele acontece, aja vista que os processos avaliativos das competências não deixam margem para tal.

Quadro 4: Sistematização dos posicionamentos que revelam críticas ao modelo das competências.

Identificação dos posicionamentos críticos apresentados nos textos
(1) A preocupação central é com o desenvolvimento das competências estatísticas; associa o desenvolvimento de competência com educação crítica/raciocínio crítico; descreve e analisa as competências estatísticas; faz uma crítica ao ENEM: não consegue avaliar todas as dimensões da competência, pois está mais centrado nas habilidades ; defende a busca por uma educação estatística crítica.
(2) Descreve o contexto de formulação da políticas como uma cenários de disputas ideológicas (econômica, política, social); identifica duas propostas de formação para o ensino médio: uma das DCNS e outra do Novo Ensino Médio (13415/2017); tece críticas ao discurso das competências associado a formação profissional; crítica a desarticulação do ensino médio integrado (formação básica ampliada e formação técnica) ; defende que o discurso das competências atende a formação de mão de obra de forma restrita, não atendendo os princípios da LDB de formação integral e continuidade dos estudos.
(3) Retoma o conceito de competência apresentado a partir da BNCC; faz interpretação das competências gerais previstas para o ensino fundamental/anos finais e relaciono-os com o período da adolescência; faz uma crítica a falta de protagonismo juvenil nas competências gerais .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já os demais textos fazem uma leitura dos fenômenos pelo viés da pedagogia das competências. Os apontamentos e análises são relevantes na medida em que refletem a posicionamento de vários sujeitos na organização dos currículos, proposição de práticas pedagógicas, inclusão de recursos da tecnologia da informação e comunicação e os desafios de uma educação que quer educar para as competências do século XXI, mas pouco inova nas suas práticas e currículos. Tais indicativos são importantes tanto para a compreensão da educação superior (*lócus* da formação de formação de professores e gestores), quanto para a educação básica. Nesses discursos a preocupação é em como potencializar e garantir uma melhor efetividade do ensino e da aprendizagem por competências. O texto da política é visto, então, como algo dado/aceito e a sua gramática incorporada aos discursos e mobilizadora dos estudos

Conclusões

Diante do exposto é possível concluir que cabe à proposta da educação por competências enquanto política reguladora e indutora de práticas mostrar sua efetividade, e, portanto, é interpelada a responder alguns desafios: (I) a insuficiência educativa da proposta quando considerada a ‘mágica’ solução para ‘todos’ os problemas educacionais, desconsiderando as questões estruturais; (II) a origem da linguagem discursiva na qual se ancora o ensino por competências, desconsiderando que educar está para além da preparação para o mercado de trabalho; (III) a prioridade de competências mensuráveis que possam ser capturadas por testes regrados e empobrecidos, desconsiderando que o desempenho escolar está para além do que pode ser medido; (IV) a ambiguidade do termo que impede que seja tomado como unívoco na educação, desconsiderando a interpretação e reinterpretção do vocabulário no cotidiano escolar e que a adesão ao discurso pode ser uma questão de retórica e nada ou pouco alterar as práticas pedagógicas; (V) a carência de marco epistemológico que abarca a educação baseada em competências, já que as escolas e práticas inovadoras apostam justamente na negação da padronização; (VI) a constatação de que não há um novo discurso para uma nova realidade, mas um novo vocabulário que pretende efetivar antigos propósitos reduzindo a reforma e o seu sucesso à questões meramente técnicas.

O uso do termo competência caracteriza uma visão operacional e funcionalista da educação e de processo formativo, atestado pela discussão e contexto que lhe dá origem. Amparada por um discurso utilitarista que tece críticas a um modelo educacional transmissivo e propedêutico, sua entrada na educação propõe uma formação reducionista e explícita uma compreensão simplista de formação humana, reafirmando aquilo que buscava negar, isto é, continua sendo preparação e transmitindo saberes, habilidades e atitudes, seja para o mercado de trabalho ou para avaliações. Percebe-se que a terminologia ou o vocabulário é incorporado pelos diferentes sujeitos e tomada como ponto de referência para a discussão dos fenômenos educativos, seja com menor ou maior profundidade teórico-metodológica. Tal característica é perceptível na medida em que não é mais necessário explicitar o que se entende pelo termo competência, pautando-se pelo pressuposto de seu significado unívoco e imamente potencial criativo.

O uso do conceito competência remete, é verdade, a uma visão funcionalista de educação, porém o modo como é articulada essa definição é reveladora do maior ou menor grau de compreensão e clareza a respeito do seu significado e da implicação do seu uso. Uma compreensão restrita é sempre um limitador do potencial criativo dos sujeitos, pois são eles que criam e recriam a apolítica no seu contexto de uso. Quando pouco se compreende a respeito dos conceitos usados para interpretar a política à luz do contexto para projetar a sua implementação, há pouco potencial de reorganização dos saberes e práticas. Sabendo-se que discursos e políticas restritivos e burocráticos, induzem a leituras restritivas e burocráticas, fica difícil apostar na mudança esperada.

O potencial da crítica, entretanto, permeia as visões e aposta no apontamento dos limites do discurso e das políticas. As críticas como as apresentadas pelos textos aqui analisados, são importantes, na medida em que apontam os limites da política para dar conta daquilo que propõem, ou seja, denunciam a ineficiência do discurso da eficiência. Tal posicionamento aponta para outras maneiras de interpretar e reinterpretar a política e o contexto escolar, assim como, fazem o contraponto às denúncias dos formuladores e avaliadores das políticas, a respeito da eficiência das mesmas e da atribuição de responsabilidades, já que na grande maioria das vezes os apontamentos quanto a ineficiência recaem sobre os professores, que não são ouvidos a respeito das reformas ou finge-se ouvi-los, desconsidera-se natureza e especificidades de seu trabalho e da sua carreira profissional.

Por isso, se o objetivo é domar a escola, os professores, os estudantes, o pensamento crítico, os trabalhadores (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), então a solução é meramente técnica/formal e está relacionada ao treino de conjuntos/blocos de competências e à escolha daquilo que é útil para ser ensinado e aprendido, desconsiderando a relação entre educação, sociedade e mundo do trabalho; se o objetivo é promover o desenvolvimento econômico sem a necessidade de promover o desenvolvimento humano (NUSSBAUM, 2015), então se faz necessária a padronização do currículo e das práticas, definindo qual/quais são os métodos e os conteúdos adequados ao ensino e à modelagem de comportamentos esperados, por meio do controle, da mediação e da punição, desconsiderando que os resultados em educação não ocorrem de forma distanciada das questões estruturais e humanas. No final, os problemas educacionais são reduzidos à problemas técnicos e atribuídos à incapacidade dos professores e de seus formadores de operarem por meio da magia das competências e tudo se reforma para tender à permanência. E o discurso da mudança do ponto de vista lógico é uma grande falácia.

Referências

AVENEUS, 2019. Disponível em: <<https://www.avenues.org/pt/>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J. G, et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, p.233-264.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, G. **A filosofia do não:** filosofia do novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 04 dez.2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2,** de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 04 dez. 2019.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ESCOLA DA PONTE, 2017. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ESCOLA CONCEPT, s/d. Disponível em: <<https://www.escolaconcept.com.br/pt>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FÁVERO, A.A.; SCHIMITT, A.; CENCI, E. A lógica empresarial na nova linguagem da escola: a narrativa do “*life long learning*” e a cilada do “educar por competências”. In: FÁVERO; A.A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 291-301.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. Docência universitária e formação do espírito científico: uma abordagem a partir da epistemologia de Gaston Bachelard. **Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 155-172, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/11554>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GRAVATÁ, A.; PIZA, C.; MAYUMI, C.; SHIMAHARA, E. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. A cidadania se torna competência: avanços e retrocessos. In: SACRISTÁN, J. G, et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 115-160.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, V. **Projeto que teve consultoria pedagógica do Porvir apresentará escolas do Brasil e de outros 10 países que se destacam por inovar em diferentes contextos sociais e econômicos**. Porvir, 2018. Disponível em: <<https://porvir.org/es-treia-no-canal-futura-a-2a-temporada-de-destino-educacao-escolas-inovadoras/>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PALHARES, I. **Novas escolas de elite impulsionam transformação de colégios tradicionais**. São Paulo: Estadão, 2018. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2018/11/18/novas-escolas-de-elite-impulsionam-transformacao-de-colegios-tradicionais.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, J. G, et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p.64-115.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G, et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-64.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M.R. ABNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um poeira do discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 16 mar. 2020. DOI: 10.1590/0102-4698214130.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www>>

scielo.br/scielo.php?pid=S010173302017000200385&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 17-26, jan./abr., 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644451004.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019. Doi: 10.4013/edu.2010.141.03. DOI: 10.4013/edu.2010.141.03.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 10

LÍNEAS DIBUJADAS EN POLÍTICAS ATERRIZADAS EN Y PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Aristeo Santos López
Marisa Fátima Roman*

Introducción

A partir de la década de los 1950`, de la posguerra, el pensar acerca de la construcción de las políticas públicas y dentro de ellas, las de educación, conlleva la inclusión no sólo de los organismos internacionales que adquieren fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales sino del análisis crítico de la participación de nuevos actores en la política educativa, tales como las empresas y las organizaciones no gubernamentales, las filantrópicas (interpretadas como donaciones en “inversión social”, emprendedorismo, impacto y cambio social, con plan de negocios, mediaciones de resultados y gastos compatibles con el interés del donante estratégico), fundaciones, familias que invierten un porcentaje de sus dineros en “negocios” en educación, así como de cada institución que las coloca “puesta en el acto” y, la presencia del actor principal que es la participación ciudadana es aun parcial.

El análisis para la construcción de políticas públicas, tiene que ser hecho desde la posición en la cual se puede mirar los contextos internacionales, local y el nivel micro institucional. Esta forma de interpretar y estudiar las políticas implica una redefinición del estado y de la forma en que se gobierna a la educación, haciendo surgir en este proceso la visibilidad e importancia de varios actores (humanos y no humanos) que hacen parte de este entretejido en la construcción y acción de dichas políticas. Para ello, primeramente, se analizó en libro “*Como as escolas fazem as políticas. Atuação em escolas secundarias* (2016a)” y de igual forma, fueron revisados otros escritos del autor, las cuales surgirán en el desarrollo del texto. La obra mencionada reúne la perspectiva de Ball sobre el significado de la construcción de las políticas en cuanto a un proceso, cómo las escuelas participan en ello y asimismo, nos presenta algunas herramientas para debatir las políticas educativas, son ellas: texto x discurso (leyes, legislaciones cosas, realidades, escuelas, la propia política); sujetos y actores de la política; puesta en acto (interferencia de los actores humanos y no humanos cuando las políticas pasan del texto para la acción); ciclo de las políticas (qué son las políticas?, Cómo pueden investigarse las políticas educativas, sus trayectorias e implica crear problemas con los cuales las personas que analizan las políticas tienen

que lidiar); contexto de las políticas y artefactos de las políticas (todas las herramientas tecnológicas, programas y aplicativos desde una tabla en Excell que son usados para decodificar las políticas).

Siendo así, el presente texto fue articulado en un apartado con las reflexiones teóricas y epistemológicas propuestas por Ball; el contexto de México y, las reflexiones finales.

Reflexiones teóricas e epistemológicas

Los hacedores de las políticas asumen que escriben textos que son claros, obvios, coherentes y que no contienen contradicciones o problemas. De hecho, los textos de las políticas son a menudo documentos mal escritos, la referencia al dirigirse a ellos pareciera que están en un documento, son líneas, son párrafos generales, que crea dificultades enormes para aquellos que se supone deben hacer algo con ellos y permiten libres interpretaciones que abren vacíos para la aplicación de recursos y tornan una estética de la política a su alrededor. Entonces, se tiene que reconocer este proceso de enfrentarse a las dificultades que implica otorgar sentido a esas políticas y la creatividad que supone hacer algo razonable a partir de estos textos. En este sentido, la interpretación es ¿qué significa la política? ¿Qué está diciendo? ¿Qué supone que hagamos? (Ball, 2016a, 2016b).

Dentro del cuestionamiento acerca de qué se supone que hagamos, estaría de inmediato la condición y posición de que los varios actores tendrían como función la implementación de las políticas educacionales en sus instituciones. Sin embargo, para Ball, la política que es “implementada” no permite la construcción del pensamiento crítico, reflexivo, la apropiación y finalmente, el compromiso de los actores en desarrollarlas. Generalmente, lo que es implementado fracasa. Las políticas están fijadas en los textos, es algo que alguien escribe y diseña y que otro implementa y lo más importante es quien lo recibe y cómo esto se devuelve en el bien común. Para Ball, lo que debería ser hecho era reemplazar la “implementación” por la noción de la puesta en acto y ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado: la transformación. Por el otro, reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas (Ball, 2016b).

De cierta forma, se cuestiona la sencilla percepción que podemos tener de los posibles marcos conceptuales, los amplía y nos deja abierto para las interpretaciones y acciones que los actores desempeñan en diferentes contextos. Así, deja a un lado, la interpretación que se podría formar en nuestros pensamientos sobre la linealidad presente en la construcción de las políticas educativas. Para él, el concepto de “implementación” es pasivo, cerrado, lineal, mecanizado, instrumental sin la oportunidad de la crítica y de la re-creación. La investigación tiene que partir de lo que sucede en ámbitos reales con personas reales, más que asumir una linealidad simple de la implementación de las políticas, obliterando y borrando la creatividad y la capacidad de elaboración de las mismas por parte de los actores. Comúnmente, por ejemplo, los políticos quienes son portavoces, en realidad son personas contratadas que ya saben y dominan los formatos oficiales, redactores que conocen el uso de verbos, la

selección de párrafos e identifican la lectura de agencias de financiamiento internacional, que marcan las pautas a seguir y que advierten para donde se destinaran los recursos los verdaderos olfateadores de finanzas. Efectivamente, esta es una percepción lineal, de igual forma, refleja un proceso de construcción fuera de un contexto democrático, poco creativo y sin la participación de varios actores “en la puesta en acto” que propone Ball (2016a).

Ball (2016b), se presenta con interés en analizar la convergencia de las políticas, su interés es en la forma en que las políticas se mueven alrededor del planeta y cómo son recontextualizadas en ámbitos diferentes. Él está interesado en ese proceso, en cómo las políticas se introducen y son acomodadas en ámbitos específicos. Para él, política educativa no se interpreta sólo por lo que las personas hacen o dicen, sino también están constituidas por el dinero, los espacios, edificios, infraestructura, tecnología, relaciones de poder en una ética humana y dúctil. Intenta entender el trabajo humano que genera la movilidad de las políticas. Y eso involucra tratar de rastrear o seguir el movimiento de las políticas de un lugar al otro. Ball mira a las políticas en términos de los nuevos tipos de espacios en los cuáles las políticas están siendo “hechas” y las personas que las “hacen” destacando las justificaciones si las hay para la implementación y gasto.

De esta manera, bajo su propuesta metodológica e epistemológica, se reitera la eliminación de muchos de los términos binarios, las distinciones entre verdad y poder, estructura y agencia, discurso e interpretación. Ahora se trata de explorar las brechas, tensiones y relaciones entre estas distinciones, sin necesariamente que uno se posicione de un lado o del otro, sino tratando de explorar las incertidumbres y las cuestiones no resueltas entre ellas. En el análisis de las políticas, se habla acerca de los hacedores de políticas o de los actores políticos. Tratar de hacer que los analistas de las políticas aclarasen acerca de si se ve a los “hacedores de las políticas” como intérpretes activos del mundo al cuál le están otorgando sentido o el producto del discurso cuyas posibilidades para la construcción del sentido se encuentran construidas de hecho, en otra parte (Ball 2016b). Por lo tanto, abre aquí la posibilidad de pensar en la construcción de las políticas públicas en espacios y contextos permeados por un dispositivo.

Puede ser este el concepto y forma de interpretar los discursos y las vivencias, la construcción de las políticas y la “puesta en acto” a través de la coincidencia de Ball y de autores como Foucault y Deleuze en los procesos de subjetivación compuestos por elementos discursivos y de poder. En que el análisis estaría en “des-hilar” un conjunto de elementos, factores diferentes, divergentes, algunos homogéneos, con jerarquías también distintas es lo que posibilita interpretar la complejidad de como se dan las acciones, pensamiento, actitudes, silencios, manifestaciones, relaciones, en fin la vida y la cultura. Además, el dispositivo es un enmarañado de hilos en conflictos, por lo que propicia un análisis que considera la existencia de lo aporético, de lo incierto, de lo impensable, permite la crítica y la reflexión abierta.

Siendo así, se rompe con la racionalidad lineal y se tiene una construcción que obedece a un conjunto de hilos, todos sueltos con voces, en algunos casos hasta con ciertas visibilidad en sus colores y tintes propias, mas incapaces de unirse por indefinición aprendida, no permitiendo el encuentro, el entretejido, la continuidad de los procesos siempre con múltiples posibilidades de explicaciones y críticas. Inclu-

so Ball (2016a), menciona que para el análisis se puede utilizar como herramienta el desarrollo de una sociología política cosmopolita, propuesto por Beck (2006). La cosmopolitización como un proceso dialéctico, no lineal en el cual lo universal y lo particular, lo similar y lo diferente, lo global y lo local deben ser concebidos no como polaridades culturales, sino como principios interconectados que se contienen unos a otros recíprocamente (mencionado por Ball, 2016a).

Foucault toma partido respecto de un problema decisivo y que es también su problema más propio: la relación entre los individuos como seres vivientes y el elemento histórico. Entendiendo con este término el conjunto de las instituciones, de los procesos de subjetivación⁵⁸ y de las reglas en que se concretan las relaciones de poder. Este concepto de dispositivo, nos permite realizar el análisis del discurso y de las vivencias. Deleuze, (1995) “¿Qué es un dispositivo?” en *Michel Foucault, filósofo*, coloca que en primer lugar, dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores.

El dispositivo representa la “red” que se puede formar y busca retratar un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, tecnologías, sistema económico, cultura, creencias, sistema político, individuos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, filantrópicas, en síntesis tanto lo dicho como lo no dicho. Los desafíos de esta “telearaña” es adentrar más allá de la visibilidad de las relaciones entre los actores y los espacios de las políticas y, por supuesto es necesario denunciar dichas relaciones de poder.

El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo término, lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. Así, cierto discurso puede aparecer ora como programa de una institución, ora por el contrario como un elemento que permite justificar y enmascarar una práctica que, en cuanto tal, permanece muda, o bien funcionar como reinterpretación secundaria de esta práctica, brindarle acceso a un nuevo campo de racionalidad.

Dicho con pocas palabras, entre los elementos - discursivos y no discursivos - existe algo así como el juego, cambio de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie - digamos - de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante. El dispositivo está siempre inscripto en un juego de

⁵⁸ Acerca de la subjetivación, así como sobre la crítica que hace Foucault a la precariedad del modo de subjetivación moderno, a la manera en la que, en cuanto sujetos, nos relacionamos con nosotros mismos, consultar: Foucault, Michel (2005) *La Hermenéutica del Sujeto*. Madrid, España: Akal. Traducción Horacio Pons.

poder, la ontología histórica de nosotros mismos en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás (Foucault,1983:184).

Desenmarañar las líneas de un dispositivo es, en cada caso, levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el "trabajo en el terreno" o quizás podríamos agregar, según Ball, el estudio etnográfico. Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. Es a través de este concepto que se puede entonces desenmarañar los discursos y vivencias en la búsqueda de cómo se construyen y operan los propios dispositivos. Finalmente, existe una nueva necesidad en capturar el desorden, la confusión, la incoherencia de la vida política de las escuelas, y los concomitantes procesos de lucha, conflicto y concesión, así como una perspectiva más política del mundo, un aparato epistemológico diferente para darle sentido a esas realidades confusas, complejas y desordenadas como son en las sociedades actuales. En cuanto a la telaraña como herramienta analítica, se tendría que analizar las relaciones de poder entre los diversos elementos, cómo se vinculan y cómo se opera el movimiento del poder.

Dentro de la propuesta de análisis del texto, discurso y acciones, Ball (2012a,2016a) sugiere una privatización a través de la política educativa para dar cuenta de los modos por los cuales los diferentes agentes privados como la filantropía, familias, **ONG's**, corporaciones, se involucran por medio de asesoramientos, consultorías, investigación, evaluaciones y que, en el proceso de la elaboración de políticas trasciende la privatización de los servicios educativos hacia la "privatización de las políticas educativas." Además, de la existencia de los diversos organismos, por ejemplo, entre aquellos que otorgan financiamiento a proyectos y los que únicamente realizan estudios y emiten recomendaciones, en la actualidad, las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: el Banco Mundial (**BM**); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (**OCDE**) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (**BID**) y la Comisión Económica para América Latina (**CEPAL**).

Así, surgen nuevos conceptos de redes, de "gobernanza" (decisiones y procesos que definen no sólo las relaciones dentro de las organizaciones, sino organizaciones públicas y privadas); las heterarquías (una forma organizativa de gobierno que implica concebir la política como el fruto de los esfuerzos colectivos de una serie de actores, en que participan en la red bajo diversas formas desde la prestación de servicios de consultoría, la membresía en comités, patrocinio o contrataciones) (Ball , 2012b). El objetivo de las investigaciones acerca de todas las redes políticas y actores es buscar entender quiénes son los que participan de estos nuevos espacios de producción de políticas educativas, cómo participan, con qué objetivos, cuáles son los intereses en juego, quienes ganan y quiénes pierden (Ball, 2012a).

En este próximo apartado, se buscará, describir y dialogar acerca de la realidad de México en cuanto a las políticas educacionales. La intención es desvelar sobre cómo son puestas en escena, sobre los actores e instituciones que establecen las relaciones de poder; sobre los docentes quienes son los que colocan en operatividad dichas políticas, sus condiciones, biografías, "ethos" cultural; la infraestructura en términos de espacios y tecnología, de cierta manera, como sería en México la "*re-materialización*" de las políticas educacionales.

Las políticas públicas en el contexto de México

En este orden de ideas, existen varios puntos de partida, la primera sería la identificación de las políticas educacionales. Ellas existen y están plasmadas en documentos, la referencia se aplica cuando se hace uso de ella. Es decir, está al calce, son letras, palabras con significados que se interpretan como mandatos o decretos. Esto es lo que dice, por lo tanto, hay que seguir las orientaciones de los órganos fiscalizadores, la **UNESCO**, la **UNICEF**, el **BM**, la **OCDE**, la **OMS**, "**BID**" etc. Si de ellas se desprenden, tendrán que alimentarse en cifras, datos generales, "está bien", "está dicho".

Esta perspectiva acrítica, se revela en la actuación de las instituciones educativas, regularmente en las justificativas y antecedentes de acciones a realizar que son cobrados en los documentos de cualquier tipo, en las preguntas de los porqués o quien lo dice, en que página, o cuando fue la respuesta es: las políticas públicas. Esta perspectiva en la investigación y en los proyectos de intervención institucionales es muy común, se ha materializado tanto, que ya es parte del protocolo como punto de partida. Los especialistas exigen esa referencia de forma como génesis de cualquier gestión, recibe apoyo y se torna esencial para poder justificar el proyecto de trabajo. Los párrafos por ser políticas son muletillas son copiados y pegados, y son incuestionables. Toda tarea se desprende: de la política pública.

Esta manera de interpretar las políticas públicas en educación parte de la concepción de "así es", "siempre fue así" y es la manera como se etiquetan los presupuestos. Es la forma como en las instituciones de educación superior algunos vacíos en la generalidad de la política pública permite a la autonomía institucional ajustarlos: "cuando se puede". De esta forma, todas las acciones están respaldadas por el origen y destino de las estrategias que se sigan, para que la política pública esté presente en el ambiente educativo.

De esta forma, si algo se restringe, la culpa es de la política pública, dijeron eso y eso hay que hacer eso. Se desprenden respuestas como: se agotaron los recursos, son las políticas de austeridad y anti corrupción. Por lo tanto, no se puede modificar, ni cambiar de rumbo, o la responsabilidad, es de la política pública. La política pública adquiere la significación de enemigo público, domina la estructura normativa y legal que sostiene la aplicación de la misma y exenta de responsabilidad a los humanos. La política pública, parece ser un ente etéreo que transita de forma natural e impregna las acciones, los gastos y la ética humana, ella es tan perfecta que cobija y salva, a los ejecutores de ella misma.

Existen varios ejemplos para identificar esta invisibilidad y una memoria fugaz, solo por mencionar algunas que han pasado. La política de inclusión de forma específica se materializa y mueve al mundo, aliada a una urgencia que ya no es impostergradable: la identificación de vulnerables, que emigra de las personas y alcanza a la tierra. El globo hoy es frágil, el agotamiento de los recursos naturales y los fenómenos sociales de sus moradores es compartido. En el caso de las empresas y las instituciones se transformaron de un día para otro, adoptando de forma dúctil personalidades e identidades dinámicas, así pueden ser nominalmente o adoptando parcialmente filosofías como ser socialmente responsables, preocupadas por la diversidad y la equidad, con sello verde, entre otros.

Esta inmediatez de desplazamiento en programas derivados de las políticas públicas, se pueden incluir en las agendas organizacionales, con temas obligatorios.

En la operatividad en escenarios educacionales, profesores sin capacitación tienen que actuar con esta mirada interpretando sensibilizaciones económicas con pláticas, conferencias, con un lenguaje romantizado y suavizado, mas sin un modelo o visión de mundo. Por lo tanto, la formación didáctica o pedagógica preocupa, mas se atiende solo con miradas, no con soluciones. Al día de hoy la infraestructura en el caso de la discapacidad, va más allá de hacer una rampa, o instalar sanitarios amplios, ante preguntas de cómo evaluar los aprendizajes en la diferencia, como exigir la perfección en la imperfección de la diferencia.

Otra interrogante, que pareciera ser, que no emana de una política pública, porque se ha perdido la capacidad crítica y reflexiva, tiene que ver con la austeridad y recorte presupuestal. Aquí nadie se pregunta qué aconteció con la rendición de cuentas. El modelo educativo aprendió a solo recibir y nunca a cuestionar el origen ni la aplicación de los recursos. El mundo se ha modificado y de repente, se cuestiona que pasa con los recursos y gradualmente el sistema educativo debe responder a esta política pública y se depara que como ciudadanía tiene que saber y pasar de la contemplación a la exigencia de la transparencia.

Por mencionar a los profesores y las diversas interrogantes, las reformas del trabajo han debilitado las conquistas laborales, nadie cuestiona, la cultura del silencio impregna los ambientes laborales (Noëlle-Neumann, 1995; Morrison, E.W. y Milliken, 2000 y Bigo, 2006). Como ejemplo, la salida y el preguntar qué pasa con las pensiones de los profesores, que ocurre después de haber entregado una vida de trabajo y de formación de capital humano para la sociedad, que se concluye una vida laboral acontece en un contexto de incertidumbre. Cuestionar que ocurre con los ritmos de los procesos administrativos que atienden a los recursos humanos con las formas de ingreso y permanencia y egreso se quedan en el aire. El cuestionamiento social a las políticas públicas naturaliza que no habrá jubilaciones, derechos a sistemas de salud, auxilios para adquisición de viviendas, vacaciones adicionales, cuando existe una tercerización de los patrones en una idea de trabajo es renunciar a las prestaciones.

El acceder a un empleo se volvió escaso, importante es obtenerlo, los beneficiarios conocen que es un presupuesto extraordinario destinado a esas nuevas contrataciones, en donde están en el escenario pero no están en el presupuesto de la organización, es un presupuesto adicional con otro patrón, solo se sabe que la relación contractual continuará mientras se suministre el presupuesto, cuando él se agote, se concluye la relación laboral. Así, lo más importante es que los profesores jóvenes se paralizan y evitan movilizarse para defender derechos que se están desdibujando en su frente, el futuro para esos ingresantes no existirá, “así les toco”, “lo más importante es tener trabajo”, “poco pero seguro”. En este orden de ideas, se acentuaran más las lógicas de origen y destino de una política pública en la realidad contemporánea.

Esta indefensión, no es gratuita, el aprendizaje de la materialización de las políticas públicas ha sido por la vía curricular en la selección de contenidos y de tránsito visionario. Se aprecian los resultados de las decisiones tomadas por las directrices emanadas de dichas políticas públicas, cuando la participación se restringe y se observa que quienes diseñan los currículos materializan en formatos, número de horas teóricas y prácticas, valor de créditos y visiones profesionales o de investigación, mas desprovistos de prácticas reales de contacto con el mundo y de rupturas cognitivo conductuales.

Esta construcción social de las políticas públicas, parecen desvinculadas del mundo real, son dogmáticas y se obedecen, sin responder a particularidades, que son las que le darían identidad y permitirían aterrizar para dar respuesta a segmentos específicos. Se continúa en la generalidad, de un patrón homogéneo que en diversos escenarios no se apropian de ellos y pasan a ser modas fragmentadas por las disciplinas diluidas en dar respuesta a líneas impuestas: Ahora es esto, y hay que “acatarlo”. Así se puede interpretar el medio ambiente con campañas de plantar árboles y esta tarea en la repetición es lo que se continúa haciendo dejando la evidencia en una imagen. Es el mes de la lectura, por lo tanto, hay que realizar conferencias y presentaciones de libros que fueron autorizados, pasó el mes ya no se realizan y se parte para lo que sigue.

Existen otras acciones de inclusión en ecología. Como es el reciclaje, así que colocan contenedores donde se depositan los plásticos, o donde se avanza a un nivel superior y se clasifican en orgánico inorgánico, seco, húmedo, metal, vidrio o simplemente que la materialización de la política de medio ambiente es que exista un depósito de basura. Mas son procesos desarticulados de una visión sistémica, de donde inicia, donde termina y como el proceso se retroalimenta de fragilidades y fortalezas para reactivar con acciones que construyan una actitud pedagógica de la tierra.

Otra interpretación de las políticas públicas es la idea de inclusión de los grupos vulnerables, dentro de ellos los denominados grupos indígenas o de los pueblos originarios. Al ser descubiertos, la visión ha sido crearles su propio espacio y han pensado en su acceso a la educación superior: la universidad. De esta forma, las universidades interculturales están aisladas y algunas dentro de la cobertura institucional dentro de una universidad con autonomía propia, la gestión es exclusiva para ellos, en la idea de juntos pero aislados. Cuando la universidad debería aproximarse la interpretación de la política es segregarse. Esta reacción es opuesta a lo que ha ocurrido en otros países, donde la lógica ha en el mismo lugar establecer puentes como crear cuotas para no solo aproximar indígenas, sino acercar a todos. Esta política en México inició con becas económicas, sin embargo; en la primera edición se perdieron los auxilios porque los estudiantes en su identidad estigmatizada no se reconocían como portadoras de raíces indígenas.

Esto se repite con la internacionalización, las instituciones de un día para otro derivado de una política pública debían transitar para un mundo abierto, movilidades, conocimiento sin fronteras y repositorios del conocimiento con libre acceso. No se sabía, si las instituciones debían ser de clase mundial, globalizadas o internacionales, la confusión semántica, también fue administrativa. Hacer convenios de cooperación fue el gran logro, tratados y más tratados, solo que nadie se movía, tuvieron que venir auxilios y reflejarse en los presupuestos para materializarse.

La idea de internacionalización de la educación, ha mostrado que va más allá de los rankies, que miden la posición en el mercado educativo, implica activar la desigualdad social y cognitiva. Los estudiantes y profesores investigadores, requieren dominar otra lengua, ser imanes de atracción por los laboratorios, los premios nobeles que se hallan ganado, no poseer escándalos de corrupción y apostar a instituciones diversas, como profesionalizantes o de alta investigación, con incubación de empresas, para salir de los guetos. Transitar en la inter, multi, tras culturalidad, el atreverse a vivir la inmersión en una cultura cuestiona que no es para todos, que

va mas allá, es entender que a lo mejor ese país elegido, no te quiere y se requiere aprender desde la crítica, la reflexión y la justicia fenómenos derivados de la migración como la xenofobia, el racismo, el clasismo y otras dimensiones derivados del éxodo educativo.

Los rankies se han diversificado, así cuando conviene, se participa y se divulga la que interese en el caso de una universidad sustentable por la GreenMetric y como ella contribuye para que los jóvenes se apropien de no solo la conciencia, sino que también la incorporen en una praxis y practica ambiental. Cómo la institución participa para controlar el calentamiento global, el efecto estufa, la emisión de contaminantes. Cómo la universidad destina su presupuesto para buenas prácticas, como son los campos verdes, el consumo de energía, el tratamiento del agua, el reaprovechamiento del reciclado, la gestión de residuos, y movilidad en el rubro de educación ambiental, son ejemplos de cómo una política pública no puede quedarse en el discurso o en letra muerta.

De esta forma, las políticas públicas al estar desvinculadas de una formación administrativa no dan ingeniería a la forma en que bajará a la sociedad y a los ambientes educativos, sean del corte y orientación que sean, públicos o privados, tocando a todos por igual. Así, en el pasado, políticas que inundaron la educación, se ha arrasado y dejaron atrás las filosofías de calidad, la formación de equipos de trabajos y de todos aquellos modelos que buscaban la perfección, excelencia y eficiencia. De ellos, hoy solo se ven buzones de sugerencias empolvados, una idea de empleo vitalicio, de lo ya nadie habla, porque no existe, o equipos colaborativos que continúan siendo los grandes deseos.

Preocupa que participación en la creación de las políticas públicas no emanen de quien las viva, porque quienes las crean, apuestan que es lo mejor para una sociedad que está sumida en la desigualdad, no solo social también económica y con rezago educativo. Esta imposibilidad para atar el origen con las acciones y gastos, como respuesta a las directrices internacionales, como lo es ahora, la necesidad de una “educación segura” que atraviese el mundo, naturalizando la violencia aspira encontrar el sentido de una brújula que los propios agentes financiadores aún no saben el rumbo del planeta cuando el consumo es la violencia.

Frente a ello, la política pública, en el apartado de esta visión educativa se desconcierta, porque los comportamientos que se derivan de un mundo con una violencia escolar convocan a una ruptura con la privacidad. Frente a ello, donde comienzan y terminan los límites invisibles que depositan en el control y el “banóptico”. La tecnología y la burocracia aterrizan en protocolos su visión, la metamorfosis del fenómeno muta con rapidez e imposibilita que las políticas públicas den atención a fenómenos como el bullying, género, etc, en acciones, en tiempos y estrategias, donde se vea la actuación de la política pública y se dé respuesta a los cambios sociales, que se han salido de control y están instalados en la educación y hacen falta: la confianza y esperanza.

Conclusiones

Serían varios ejemplos a dar de como buenas intenciones construidas para un mundo mejor se desvanecen por las mentes humanas y las diversas geografías, que

se van descubriendo donde acciones tan simples de higiene se deparan con falta de infraestructura, agua y saneamiento básico. Donde nunca fue pensado como el mundo era desigual y que existían realidades marginadas históricamente. Este impacto de las políticas públicas en educación está revelando que ingresar a una realidad por decreto no es posible. Actualmente, el mundo se ha virtualizado y esta realidad educativa, revela que la educación aún está distanciada y es remota.

De esta forma, a través de la mirada y de los elementos teóricos de Ball, se puede pensar en los diseños de las políticas públicas en los universos educativos es devolver la voz a los invisibles, a muchos actores que pertenecen a la ciudadanía y conocer si en verdad quieren incorporarse, si en verdad buscan la emancipación y si el mundo está preparado para recibir a los emancipados, si se está preparado para la hospitalidad de pobres pensantes, si hay lugar para todos o si la desigualdad es importante que continúe.

Esta idea también derivada de la política pública de equidad, que aún no se ha traducido, porque en esta búsqueda de oportunidades, las mismas iniciativas se han deparado que una cosa es querer una educación internacionalizada y globalizada y otra, es la realidad en un mundo donde la pobreza viene en aumento y los conceptos de las políticas públicas se vuelven conceptos de consumo y para que se generen muchos grupos de monopolio y de enriquecimiento provenientes de estas instituciones. Esta realidad limita la equidad educativa, reduce los subsidios de la nación para atender a la ciudadanía en las oportunidades de acceder a la educación, restringe la investigación, debilita la formación con calidad, ética, seria e integral.

Referencias

AVELAR, M. Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.24, 2016b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.236>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BOWE, R., Ball, S.; Gold, A. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London; New York: Routledge, 1992.

BALL, S. J. What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n.2, 1993 p. 10–17.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Madrid: Paidós, 1994

BALL, S. J. Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. **British Journal of Educational Studies**, v. 43, n. 3, 1995, p. 255–271.

BALL, S. J. **Global education inc.:** New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012a.

BALL, S. J.; JUNEMANN, C. **Networks, new governance and education**. Bristol, UK: The Policy Press, 2012b.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Policy Press, 2013.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como fazem as políticas. Atuação em escolas secundarias**. Brasil, Paraná, Ponta Grossa: UEPG. 2016a.

BECK, U. **Cosmopolitan Vision**. Cambridge, UK: Polity Press, 2006.

BIGO, D. Security, Exception, Ban and Surveillance. IN: Lyon, David (Org.). **Theorizing Surveillance: he panopticon and Beyond**. Wilan Publishing, 2006, p. 46-47.

DELEUZE, G. **¿Qué es un dispositivo?** en Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Ed. Gedisa, 1995.

FOUCAULT, M. **El Discurso del poder**. México: Folios, 1983b.

FOUCAULT, M. **La Hermenéutica del Sujeto**. Madrid, España: Akal, 2005.

MORRISON, E.W.; MILLIKEN, F. J. Organizational Silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. **Academy of Management. Review**, v.25, n. 4, 2000, p.706-725.

NOËLLE-NEUMANN, E. **La espiral del silencio**. Opinión pública: nuestra piel social, Paidós. Barcelona, 1995.

CAPÍTULO 11

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL EM ATAQUE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A CULTURA DO GERENCIALISMO E DA PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marcio G. Trevisol

Diego Bechi

Marlon Sandro Lesniewski

Introdução

Um dos pressupostos básicos do neoliberalismo contemporâneo é sua racionalidade governamental. Não se trata apenas de apontar os efeitos políticos, ideológicos e econômicos que o neoliberalismo exerceu sobre os Estados e as políticas públicas nas décadas de 1980 e 1990. A nova ordem neoliberal, que se inicia no século XXI, organiza-se em torno de uma racionalidade que imputa a aceitação de práticas, comportamentos, ações e atitudes organizadas a partir do princípio da eficácia. O conceito de racionalidade neoliberal pode ser definido como “o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). O que o neoliberalismo passa a propor não é somente “uma ressignificação de uma racionalidade mercantil, mas sim, a concepção de uma sociabilidade que passa a ser regida por uma lógica empresarial” (BREGALDA, 2020, p. 200). Tal perspectiva inunda as instituições públicas e privadas, sobretudo, as instituições educacionais.

Em um estudo sobre os modos de regulação institucionais de sistemas educativos de cinco países europeus⁵⁹, Maroy (2011) identifica que essas mudanças nos modos de governança se caracterizam pela transição de um regime de regulação burocrático-profissional para um regime pós-burocrático, orientados por dois modelos, o Estado avaliador⁶⁰ e o quase mercado⁶¹, que convergem para seis tendências no

⁵⁹ Portugal, França, Inglaterra, Hungria e Comunidade Francesa da Bélgica.

⁶⁰ O Estado Avaliador se orienta pela lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49).

⁶¹ Na regulação pelo quase mercado o Estado continua prescrevendo as finalidades do sistema escolar e o currículo, mas delega às escolas (ou a instâncias intermediárias) uma autonomia quanto à escolha dos meios a serem implementados para atingir os objetivos. Esse arranjo implica que os países têm a liberdade de escolher a escola de sua preferência e que o financiamento está ligado ao efetivo escolar recebido (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 131).

campo educacional, a saber: autonomia ampliada dos sistemas de ensino; equilíbrio entre centralização e descentralização; crescimento da avaliação externa; promoção ou flexibilização da “escolha” da escola pelos pais; diversificação da oferta escolar e aumento da regulação do controle do trabalho de ensino. Nota-se que as tendências apontadas por Maroy se alinham de forma inequívoca com os princípios neoliberais para a educação.

No campo educacional brasileiro, percebe-se que a racionalidade neoliberal ganha espaço por meio da implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal a partir da década de 1990, ganhando um caráter mais sistemático na segunda metade da década. Nesse período, nota-se que a educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter a finalidade de difundir e sedimentar uma cultura empresarial, com o objetivo de conformar a sociedade técnica e eticamente, para as mudanças ocorridas nas relações sociais de produção capitalista. Essa estratégia se fundamenta principalmente em duas teorias: a do capital humano e a das competências, que fornecem subsídios para a organização de variadas ações estatais, como a submissão da escola à empresa, o sistema nacional de avaliação e as diretrizes e os parâmetros curriculares (NEVES, 2007).

A racionalidade governamental do neoliberalismo contribui, de acordo com Ball (2011), para a adoção no campo do setor público dos discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e a cultura de um novo gerencialismo. O termo gerencialismo, ou Nova Gestão Pública, começa a ser utilizado na Inglaterra e nos EUA na década de 1980, justamente quando nesses países se estabelecem governos de cunho neoliberal, com o objetivo de criar estratégias que os ajudassem a superar a crise econômica que se instalava. Os preceitos do gerencialismo se fundamentam no racionalismo, na produtividade e nos princípios do mercado, influenciando as relações público-privadas e as formas do Estado, o qual passa a ser mais regulador (PARENTE, 2018).

A política do gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas e naturaliza a performatividade inerente do setor privado nos espaços públicos e, em especial, os educativos. A performatividade é um fenômeno atrelado aos modos de gestão gerencialistas, tendo como características principais o controle e a regulação mensurados pelo desempenho profissional, individual ou em grupos (PARENTE, 2018). A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, “somados à importação e disseminação do gerencialismo, requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais que se aproximam de modelos de regulação e controle predominantes do setor privado” (BALL, 2011, p. 25).

A partir desse breve cenário exposto, o objetivo deste ensaio é analisar os efeitos do gerencialismo e da performatividade na educação superior, que tomam como pressuposto básico a busca pela eficiência e eficácia definida pela racionalidade neoliberal. Nesse contexto, a investigação caracteriza-se pela pergunta: como a cultura do gerencialismo e da performatividade, própria das políticas neoliberais, tem se incorporado na educação superior?

O caminho metodológico do presente ensaio é exploratório, de cunho teórico e fundamentado no método hermenêutico. De acordo com Paviani (2013), a hermenêutica possui três princípios básicos, a saber: a inseparabilidade do sujeito e do

objeto; a circularidade entre o todo e o particular; e pré-compreensão como ponto de partida do conhecimento. Os três princípios caracterizam o método hermenêutico para além da mera interpretação de textos. A investigação toma como base epistemológica e teórica Ball e Mainardes (2011), Ball (2005), Dardot e Laval (2016) e Lyotard (2018).

O ensaio é desenhado em quatro momentos. No primeiro, é apresentada uma discussão de fundo teórico sobre a racionalidade neoliberal, formação do sujeito neoliberal e a sua relação com a educação, delineando como as políticas educacionais incorporaram modelos neoliberais de gestão e de organização dos espaços educativos. Na segunda parte são apresentados os principais fatores responsáveis pela formação de uma cultura da performatividade competitiva na educação superior e sua relação com o trabalho docente e a pesquisa. Na terceira parte, são apontados elementos que problematizam o gerencialismo e a performatividade na educação superior como condições contemporâneas para definir quais são as instituições eficazes e eficientes, atribuindo o suposto sentido de qualidade. Nesse sentido, é possível aferir que a educação superior tem se aproximado de modelos privados de gestão que primam pelos resultados quantificáveis e observáveis a partir das necessidades globais do neoliberalismo.

A racionalidade neoliberal em ataque à educação

Como descreve Saad-Filho (2019), identificam-se três fases no desenvolvimento do capitalismo neoliberal. A primeira é denominada pelo autor de “transição”. Essa fase começou no Chile, com a ditadura de Augusto Pinochet e avalizada pela Escola de Chicago. Margaret Thatcher, em 1979 e Ronald Reagan em 1980, deram o impulso global para a expansão dos experimentos chilenos. A base dessa nova organização política e econômica dos Estados está na austeridade, caracterizada pela disciplina fiscal, retirada de direitos, exigência de redução drástica de investimentos públicos, reforma fiscal, taxas de câmbio competitivas, redução das políticas públicas, liberalização econômica e aprovação de medidas afáveis para atrair investidores internacionais.

A segunda fase é denominada por Saad-Filho (2019) como “neoliberalismo maldito”, está relacionada às reformas do Estado a partir de 1990 e que tiveram como base de influência a chamada “terceira via”. O discurso sedutor e empolgante das maravilhas da globalização cativou governos a implementarem o neoliberalismo como ideologia com certo verniz de moderação dos efeitos sociais negativos da sua implementação selvagem (CENCI, 2020). As reformas do Estado ocorridas a partir de 1990 não entregaram as promessas de melhorias nos índices de desenvolvimento humano, culminado em crises e retrocessos nas políticas públicas. A crise de 2008 simboliza o fim dessa fase e coloca o neoliberalismo na berlinda. De acordo com Cenci (2020, p. 89), “o neoliberalismo necessitou modificar sua dinâmica de funcionamento para avançar, resultando na nova direita”. A visão econômica da “nova direita” ou da nova fase do neoliberalismo é caracterizada pelo ataque às políticas públicas, ao Estado e às instituições públicas.

A terceira fase do neoliberalismo é denominada por Saad-Filho (2019) como “neoliberalismo autoritário” e por Dardot e Laval (2016), como “neoliberalismo hiperau-

toritário”. Nessa perspectiva, o neoliberalismo constitui-se “como um modelo de ser no mundo e de interpretar o mundo, pode apresentar-se com um ou mais verniz democrático e se mostra adaptável a qualquer ideologia, das de centro-esquerda às de extrema direita, como o caso do fascismo” (CENCI, 2020, p. 91). Esse tipo de neoliberalismo não respeita limites éticos, legais e constitucionais, o que leva muitos pesquisadores a defenderem a tese de que a democracia se encontra ameaçada⁶².

A fase contemporânea do neoliberalismo, denominada por Dardot e Laval (2016) como “racionalidade neoliberal”, organiza-se em torno da universalização e generalização da concorrência como norma de conduta de empresa e instituições públicas, sendo considerado o modelo de conduta para os indivíduos. Com base no princípio universal da concorrência, o neoliberalismo define um novo modelo de governos dos homens (CENCI, 2020). Tal princípio pretende “fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o de governo de si [...] e o [...] desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34). A nova governabilidade neoliberal se guia por um tipo específico de relação que se estabelece entre governantes e governados e dos governados para consigo mesmos. Essa relação se orienta, para Cenci (2020, p. 93), “pelo princípio universal da competição e da maximização do rendimento estendido a todas as esferas da vida humana mediante novos dispositivos de controle e avaliação”.

A técnica passaria a ser um dispositivo para mensurar a efetividade da racionalidade neoliberal, o que implica a implementação de instrumentos que quantificam as performances e estimulam a concorrência. Por técnica, Lyotard (2018, p. 80) entende como o princípio da otimização das performances: “aumento do output (informações ou modificações obtidas), diminuição do input (energia dependida) para obtê-las”. São esses, pois, os jogos cuja pertinência não é nem o verdadeiro, nem o justo, nem o belo, etc., mas o eficiente: um lance técnico é bom quando é bem-sucedido e/ou quando ele depende menos que outro. O dispositivo da performance “consiste em levar o sujeito sempre para muito além de suas possibilidades em um exercício de dominação sobre si mesmo que visa extrair o máximo de rendimento de si próprio” (CENCI, 2020, p. 93).

A cultura do gerencialismo e o culto da performatividade são a expressão da racionalidade neoliberal no espaço educacional. O melhor exemplo desse processo é apresentado por Gewirtz e Ball (2011), quando analisam a passagem do modelo de gestão do Bem-estar social para o “novo gerencialismo” no Reino Unido.

O modelo de gestão do Bem-estar Social (*welfarism*), de acordo com Gewirtz e Ball (2011, p. 196), “é caracterizado por um regime de controle interno [...] como profissionalismo, o qual “incorpora o arquétipo tipo Fabiano⁶³ da *expertise* combinada com a organização sistemática de serviços através de princípios regulatórios de categorias administrativas.” O modelo do Bem-Estar Social da administração burocrática era uma abordagem racional, regulada e hierárquica, destinada a coordenar um sistema

⁶² Nesse contexto, Foucault (2004), por meio do conceito governabilidade, teceu um diagnóstico, ao apresentar que a nova roupagem do neoliberalismo se caracteriza como uma racionalidade governamental.

⁶³ A Sociedade Fabiana é o nome atribuído ao movimento intelectual criado no fim do século XIX, cujo objetivo era a implementação dos ideais socialistas por meio de graduais e contínuas reformas, ao invés de utilizar meios revolucionários.

complexo de pessoas e processos. A combinação entre racionalidade administrativa e as habilidades profissionais garantiu a neutralidade do Estado de Bem-estar social e garantiu o exercício profissional no julgamento e na implementação das políticas educacionais.

O profissionalismo tem importantes características estruturais e organizacionais interligadas com o compromisso moral com o trabalho, ou seja, “o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura denominada técnica tornam esse termo sem sentido” (BALL, 2005, p. 541). Nesse caso, no modelo de gestão de Bem-estar social se assegura um espaço autêntico para o profissional refletir, escolher e julgar diante das possibilidades de decisão. O profissionalismo, nesses termos, baseia-se em ambiguidade e pluralismo. Ball (2005), utilizando-se de Bauman, considera que somente o pluralismo devolve a responsabilidade moral para ação. Opera, nesse caso, uma perspectiva de intelectualidade humanista que se opõe à racionalidade técnica, própria do novo gerencialismo⁶⁴. No campo educacional, o diretor e o os atores educacionais, segundo Gewirtz e Ball (2011), não são totalmente indiferentes aos debates teóricos, ao contrário, manifestam posições ideológicas e políticas. A educação no modelo de gestão do Bem-Estar Social se organiza em torno das seguintes premissas,

[...] compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilação, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática, transformação social e gestão colegiada. (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 198).

A gestão educacional no modelo de Bem-estar Social sofre transformações consideráveis no modelo do novo gerencialismo decorrente das políticas neoliberais. Em contraste ao modelo de Bem-Estar Social, o novo gerencialismo propõe, segundo Gewirtz e Ball (2011), um sistema de controle burocrático, repressivo e baseado em resultados mensuráveis. O discurso da performance ganha forma, impondo a competitividade como elemento para a qualificação dos atores educacionais e das instituições. A organização, o funcionamento e o os objetivos educacionais são externos às instituições educacionais.

Nesse contexto, o novo gerente da educação se limita à implementação e administração eficiente dos objetivos situados fora da unidade educacional. Por esse motivo, segundo Gewirtz e Ball (2011), não é papel do novo gerente e nem mesmo dos atores educacionais questionar ou criticar os limites ou potencialidades de tais objetivos. No novo gerencialismo impera o discurso que a educação deve enfatizar

⁶⁴ Para Ball (2005), o conceito de profissionalismo entendido como comprometimento moral e ético com a profissional que exala uma identidade e um comprometimento emancipado com os caminhos do campo de atuação está em vias de término com a implementação de práticas gerencialistas baseadas em modelos empresariais decorrentes das práticas neoliberais. O novo gerencialismo neoliberal impõe a racionalidade técnica e aniquila a identidade profissional enquanto atitude crítica.

“propósitos instrumentais de escolarização – aumento de padrões de desempenho conforme mensurados pela avaliação [...]” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199) em uma progressiva aproximação com os conceitos de excelência, qualidade e eficiência. O novo gerencialismo na educação pode ser resumido nas seguintes características, a saber: sistema de valores voltados para o cliente; decisões instrumentais orientadas pela performance, eficiência, custo e competitividade; marginalização dos sindicatos; ênfase no sucesso individual; técnicas de gerencialismo e controle de qualidade; auditorias, racionalidade técnica e implementação de técnicas de controle e mensuração externos aos atores e ao contexto educacional.

O gerencialismo ligado ao culto da performance tem se tornado o principal meio para implementação de políticas reformistas na educação. Como pontua Ball (2005), o gerencialismo desempenha o papel de destruir o compromisso ético-profissional dos atores educacionais, por meio da implementação de políticas educacionais baseadas em técnicas de controle. Os trabalhadores e profissionais são engajados a se sentirem responsáveis pelo sucesso ou fracasso da instituição. Nesse sentido, os problemas ou fragilidades educacionais não são mais tratados como questões estruturais ou contextuais, mas como ineficiência individual dos autores ou da incapacidade da instituição de implementar as políticas instrumentais de gerencialismo. Em outras palavras, “o gerencialismo busca incutir a performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). A racionalidade neoliberal organiza as políticas educacionais para a retirada do Estado e do Governo da educação (pois considera que o “público” é ineficiente) e, por consequência, aprova medidas de controle sob os processos educativos baseados na defesa da eficiência e performatividade segundo os critérios de desempenho. Na sequência, são apresentados os principais fatores responsáveis pela formação de uma cultura da performatividade competitiva na educação superior.

A ascensão da racionalidade empresarial e a formação de uma cultura da performatividade competitiva na educação superior

No contexto da acumulação flexível, a concorrência tornou-se o princípio de gestão dos recursos humanos. Isso decorre, sobretudo, da construção de um novo espírito produtivo e da internalização da lógica mercantil na administração pública e na esfera da subjetividade. A racionalidade toyotista/neoliberal absorve os critérios de produtividade e desempenho do universo empresarial e dissemina pela sociedade, tomando de assalto as políticas públicas e as relações afetivo-existenciais. As reformas político-econômicas impostas aos Estados nacionais e a expansão da lógica de produção toyotista, cujas ações têm criado situações de concorrência e forçado os indivíduos a competição, estabeleceram um intenso processo de mercantilização dos serviços públicos. Essas medidas proporcionaram mudanças do “formato” e do papel do Estado, transformando-o em uma empresa em plena competição com outras empresas vinculadas ao setor privado. No campo da educação, as estratégias de governo sinalizam para caminhos estreitos e temerosos, caracterizados pela retração dos investimentos públicos, mercadorização do conhecimento e aumento da produção docente, mediante a formação de uma subjetividade privatizada e empresarial. As reformas educacionais e o atual modelo de gestão da educação superior primam pela

construção de um “novo profissionalismo” docente calcado na performatividade. De modo especial, três fatores têm condicionado os trabalhadores docentes à cultura da performatividade, a saber: a flexibilização e a precarização das condições de trabalho; a formação do sujeito empresarial; e as tecnologias políticas de privatização e empresariamento da educação superior.

O crescimento econômico, fundamental ao desenvolvimento do sistema capitalista, apoia-se no controle e/ou na exploração do trabalho assalariado. O novo modelo de produção e acumulação capitalista, caracterizado pelo surgimento da economia de escopo, disseminação das políticas neoliberais de desregulamentação e privatização, diversificação do mercado de trabalho e expansão da lógica de mercado, colocou em funcionamento importantes mecanismos de captura da subjetividade dos trabalhadores, a saber: o medo, a instabilidade e a responsabilização (FÁVERO; BECHI, 2020). A flexibilização capitalista abateu sobre os contratos de trabalho a relação salarial e a regulamentação trabalhista, provocando a degradação das condições de trabalho e a extinção da segurança e da proteção social. O empresariamento do setor público implicou exigências e mudanças nas condições de trabalho equivalentes às ocorridas no setor privado (empresarial e industrial), a saber: rendimentos vinculados à produtividade; aumento das subcontratações e de contratações por tempo determinado; o afrouxamento das condições jurídicas; extinção do trabalho estável; subordinação às demandas dos “cidadãos-clientes”; submissão dos trabalhadores ao princípio de *accountability*, cujas estratégias preveem a responsabilização pessoal e a necessidade de prestar contas e ser avaliado em razão dos resultados obtidos; dentre outras (DARDOT; LAVAL, 2010, 2016; ALVES, 2011).

A captura da subjetividade do trabalhador, sobretudo a partir do aprofundamento da instabilidade e da responsabilização (*accountability*), estimula a disciplinarização da mão de obra, a consolidação do princípio da autogovernabilidade e a adaptação dos indivíduos às coerções de mercado. Para os neoliberais, os indivíduos são livres para escolher, por isso são plenamente responsáveis pelo seu desempenho, renda e futuro profissional. Essa suposta “liberdade de escolha”, atribuída aos trabalhadores, obriga-os a se valorizarem no mercado e a assumirem uma postura altamente competitiva. Ao intensificar o poder da ideologia de mercado, o capitalismo neoliberal cria a necessidade de formação de um novo nexos psicofísico ou de um novo homem produtivo (ALVES, 2011). A racionalidade capitalista procura adaptar os indivíduos à lógica de mercado por meio um intenso desenvolvimento pessoal que os torne aptos a organizarem a sua existência de acordo com o princípio da concorrência e da meritocracia. Ela prevê a formação do “sujeito empresarial” ou neossujeito – sujeito ativo, apto a participar inteiramente, a engajar-se plenamente e a entregar-se por completo em sua atividade profissional. O objetivo do capital é reduzir os custos de produção por meio da intensificação e/ou otimização da força de trabalho (ANTUNES; PRAUN, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016; ALVES, 1999).

Os valores da concorrência, do desempenho e da meritocracia, associados à lógica de mercado, atingiram as atividades não mercantis e os serviços públicos, abtendo diretamente sobre a construção de políticas educacionais e as condições de trabalho docente. A internalização dos padrões das empresas privadas e da lógica de mercado no âmbito da educação superior transformou o sentido da docência e da pesquisa. Os avanços do capitalismo acadêmico na América Latina estão vincula-

dos, sobretudo, às tecnologias políticas de privatização endógena (*na* educação superior) e de privatização exógena (*da* educação superior). As reformas da educação superior, implementadas com o intuito de racionalizar e/ou otimizar os recursos públicos (aumento da produtividade) e atender aos interesses econômicos, provocaram profundas mudanças na cultura acadêmica e a formação de universidades empresariais, altamente competitivas e voltadas para o lucro. A subordinação das universidades públicas e privadas aos interesses do capital compreende um novo modelo de gestão educacional, comprometido com o desenvolvimento da cultura e/ou da tecnologia da performatividade competitiva. O empresariamento das instituições públicas está associado à implementação de mecanismos de privatização endógena da educação. As formas “encobertas de privatizar o sistema educacional, referem-se à transferência da ideologia, metodologia e ações do setor privado para o sistema educacional, e dessa forma, tornam as instituições públicas análogas, em seus objetivos e funcionamento, às privadas” (LUENGO NAVAS; SAURA CASANOVA, 2013, p. 141, tradução nossa).

As reformas da educação superior, adicionadas ao contexto de redefinição do papel do Estado, viabilizaram a implementação de políticas educacionais alinhadas à lógica produtivista e eficientistas, imanentes ao espírito toyotista/neoliberal. A endoprivatização se constitui a partir de tecnologias políticas que modificam a dinâmica das instituições públicas, tendo como meta principal a consolidação da cultura do empreendedorismo e da performatividade. Dentre os mecanismos políticos que colocam em funcionamento o modelo gestão educacional de caráter empresarial, destacam-se: a quantificação e o ranqueamento da produção; as avaliações estandardizadas; os mecanismos de “prestação de contas” e de responsabilização (*accountability*); os sistemas de incentivos econômicos aos docentes (individualização de salários); e o autofinanciamento, mediante a venda de serviços e produtos (SAURA CASANOVA; MUÑOZ MORENO, 2016; BALL; YOUDELL, 2007; MIRANDA; LAMFRI, 2016). As comparações e os ranqueamentos, atrelados às estratégias de mensuração de resultados, buscam o controle da produtividade (individual/institucional) na tentativa de elevar a qualidade dos serviços educacionais, tal como ocorre no mundo empresarial. A ideologia da eficiência, competitividade e produtividade, segundo afirma Sobrinho (2003, p. 107), “alimenta a crença de que uma instituição bem gerenciada de acordo com as exigências de uma gestão de mercado seria consequentemente uma instituição ajustada e de boa qualidade”. Partindo dessa mesma lógica, a racionalidade neoliberal (produtivista e eficientistas) atinge de forma violenta os rumos das pesquisas científicas e a subjetividade docente nas IES privadas (com ou sem fins lucrativos), que buscam se manterem competitivas diante da efervescência do mercado educacional.

O modelo de gestão empresarial, impulsionado pelas dinâmicas endógenas de privatização, estimula o desenvolvimento de mecanismos de privatização exógena de educação superior, incluindo: a “abertura ao mercado” de estruturas públicas de pesquisa; o fortalecimento da relação entre universidades públicas e a indústria; a produção de conhecimento voltado para o mercado; a expansão do setor privado/mercantil, dentre outros. As formas exógenas de privatização “implica a abertura dos serviços da educação à participação do setor privado, por meio de modalidades baseadas no benefício econômico, bem como a utilização do setor privado na con-

cepção, gestão ou oferta de diferentes aspectos da educação pública” (LUENGO NAVAS et al., 2012, tradução nossa). As tecnologias políticas de privatização exógenas dão visibilidade a um intenso processo de mercantilização e empresariamento da educação superior a partir do ingresso do setor privado na educação pública, materializado, sobretudo, por meio de parcerias público-privadas (PPP). As tecnologias políticas de privatização, preconizadas pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, FMI, OCDE, OMC, dentre outros), nos últimos 30 anos, têm orientado os Estados nacionais a implementarem reformas em direção à diferenciação institucional, de modo a viabilizar a expansão do setor privado/mercantil, e à diversificação das fontes de financiamento das IES públicas, por meio da comercialização dos serviços educacionais.

A ascensão do capitalismo acadêmico, pela via do empresariamento da educação, fez emergir profundas mudanças na identidade das instituições universitárias e de pesquisa, com sérias implicações sobre a cultura acadêmica e a subjetividade do trabalhador docente. A capitalização da educação superior e da produção acadêmica, na busca constante por adequar as universidades à nova economia mundial, alavancou a construção de uma cultura institucional marcada pela produção de conhecimento diretamente rentável e epistemologicamente articulado com as necessidades do mercado empresarial/industrial: o chamado conhecimento matéria-prima. De acordo com Silva Júnior (2017, p. 129), “trata-se de conhecimentos pronto para serem transformados em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico”. No Brasil, o novo ordenamento jurídico – incluindo a Lei de Inovação Tecnológica, o Novo Marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação e a Portaria 1.122/20 – prioriza desenvolvimento de projetos de pesquisas centrados na inovação e voltados para o desenvolvimento econômico. A “abertura ao mercado” de estruturas públicas de pesquisa, para captação de recursos financeiros (públicos e privados) e melhor posicionamento dos *rankings* universitários, viabiliza o fortalecimento dos vínculos entre empresa e universidade e a redução do *gap* entre conhecimento científico e negócio. A mercantilização do conhecimento, pela hibridização entre o setor público e o setor privado, aumenta o controle sobre a produção docente e incentiva-os a se tornarem “centros de lucro” para as universidades e para a obtenção de gratificações salariais (LAVAL, 2015).

A cultura do gerencialismo e da performatividade com instrumentos de qualificação da educação superior

Nesse contexto, as instituições educacionais e os atores que atuam na educação se organizam a partir dos referenciais de performatividade e gerencialismo. Por performatividade, Ball (2005, p. 543) entende como “uma tecnologia e um método de regulação que emprega julgamentos, comparações de demonstrações com meios de controle, atrito e mudanças”. O desempenho dos sujeitos ou de organizações serve de parâmetros de produtividade ou de resultados que cumprem duas funções: a) para demonstrar a pseudoqualidade frente à vigilância externa; e b) promover índices de qualidade comparativos entre as instituições de ensino e seus atores. Por esse fato, é notório o crescimento e valorização da racionalidade técnica que define

a qualidade a partir de instrumentos de avaliação e controle – tudo deve ser reduzido a dados numéricos. A performatividade, nesse caso, “é alcançada mediante a construção e publicação de informações e indicadores [...]” (BALL, 2005, p. 11), que servem para alimentar uma competitividade por meio de comparações e resultados. Para Fávero e Trevisol (2020), o culto à eficácia tem levado à cristalização de um senso comum pedagógico que retira das instituições de educação seu sentido público e incorpora falsamente a ideologia que os resultados mensuráveis por métricas traduzem a qualidade de uma universidade.

O culto à eficácia na educação é amplamente legitimado pelo falso discurso “modernizador” que interliga tais práticas à ideia de democratização. A eficácia se constitui como um valor último a ser implementado com ideal em escolas e sistemas de educação. Para Laval (2004, p. 207), “a concepção de eficácia que se impôs progressivamente na educação [...] considera que é sempre mensurável, que pode ser relacionada a dispositivos, métodos e técnicas inteiramente padronizadas e em larga escala”. A incorporação desses dispositivos permite a avaliação constante e o controle dos agentes de execução, nesse caso, os atores educacionais como professores e estudantes que são mensurados por meios de avaliações e procedimentos. As políticas educacionais e a organização do ensino “imputa a construção de aparelhos de medidas, de testes e de comparação dos resultados da atividade pedagógica” (LAVALL, 2004, p. 207) que são incorporadas como uma racionalidade. No sistema da eficácia simbólica o que menos interessa é a emancipação e o valor do conhecimento como bem público.

A nova governança neoliberal emprega, com o suporte das tecnologias digitais, a bibliometria e a quantificação como mecanismos de fortalecimento da performatividade competitiva. A qualidade do conhecimento produzido e o reconhecimento profissional do pesquisador estão condicionados à quantidade de artigos publicados e à classificação dos periódicos no *Qualis* Capes. Os periódicos com classificação A1 e A2 estão sujeitos a um maior fator de impacto (FI), calculado pelo número de vezes que os artigos indexados foram citados em determinado espaço de tempo, aumentando a visibilidade, a importância de uma pesquisa no campo científico e, conseqüentemente, as chances de um artigo ser citado e de viralizar no mercado de citações. Na “cultura da contabilidade”, em que a qualidade é quantificada a partir de índices bibliométricos e o valor da pesquisa/conteúdos são reduzidos a números, ecoa a expressão *publish or perish* (publique ou pereça). Por outro lado, “ser imperceptível na sociedade da cultura digital significa, praticamente, não existir” (BIANCHETTI; ZUIN; FERRAZ, 2018, p. 123-125). A corrida pela visibilidade, materializada pelo índice *h* (*Google Scholar*) e pela quantidade de produções (*Orcid*), obriga os pesquisadores (professores e pós-graduandos) a elevar ao máximo a sua performance produtiva. Somam-se às preocupações vinculadas à produção científica, uma gama de outras atividades docentes e administrativas que se alastram para além dos muros das instituições, o corte de recursos públicos, a flexibilização dos direitos trabalhistas, o salário vinculado à produtividade, a captação de recursos, dentre outras.

Para Ball (2005), a questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes da reforma educacional global são as disputas localizadas para obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores. A performatividade é aquilo que Lyotard (2018, p. 24) chama de “os terrores (*soft e*

hard) de desempenho e eficiência” – isto é, “seja operacional (mensurável) ou desapareça.” A performatividade compreende os instrumentos e os aspectos funcionais do neoliberalismo que exterioriza o discurso que o conhecimento é valorizado na medida de sua utilidade prática para o sistema produtivo de capital.

A cultura performativa e contábil e a flexibilização do mundo do trabalho geram instabilidade no emprego, mudanças nos fins da educação e a incerteza do valor próprio em âmbito profissional (BALL, 2002; SANTOS, 2012). Essas mudanças elevam a responsabilidade e o medo do trabalhador docente em relação às suas condições de trabalho e futuro profissional, suscitando a formação de uma subjetividade produtivista e concorrencial. A busca pelo reconhecimento e/ou a manutenção do emprego levam os trabalhadores docentes a fazerem o que for necessário para se distinguir e sobreviver, mesmo tendo que sacrificar o seu tempo de vida, a interação social e o relacionamento familiar. Porém, conforme salienta Ball (2005, p. 546), as tecnologias voltadas ao aumento da performatividade “são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer”. A “cultura da contabilidade” e as metamorfoses do mundo do trabalho, preconizadas pelo modelo de gestão empresarial, tornam os trabalhadores vulneráveis ao medo, a ansiedade perante o futuro, a corrosão do caráter, ao desencantamento, a autculpação, a autopunição e a depressão. Esses problemas são acrescidos nas instituições privadas/mercantis, onde se observa maior instabilidade e precarização contratual.

A técnica incorporada no saber científico e na educação potencializou a relação promíscua entre conhecimento e mais-valia. Um dispositivo técnico, de acordo com Lyotard (2018, p. 81), “exige um investimento; mas visto que otimiza a *performance* à qual é aplicado, pode assim otimizar a mais-valia que resulta desta melhor *performance*.” Desse modo, basta que a mais-valia seja efetivada, ou seja, que o produto seja vendido. A educação, como mais-valia, torna-se uma força de produção que assegura a circulação do capital. A junção orgânica da técnica com o lucro precede a sua junção com a ciência e a educação.

O desempenho, a eficácia e a concorrência, de acordo com Lyotard (2018), é o pano de fundo para organizar as técnicas avaliativas que hierarquizam as instituições de ensino, sobretudo, na educação superior. Assim Lyotard (2018, p. 89) descreve a deslegitimação da universidade quando incorporada a racionalidade neoliberal alinhada ao discurso da *performance*.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais; tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições.

A marca da educação superior passaria ser a sua funcionalidade para a formação de jovens para atender às demandas, deste modo, uma boa universidade

deve organizar currículos e modelos de ensino que atendam às necessidades de empregabilidade.

A lógica econômica determina o modo como se entende o sentido de eficácia na educação. Para Laval (2004, p. 211), “o discurso atual sobre escola eficaz insiste [...] ela deve ser gerida com ainda mais rigor porque coloca com jogo uma despesa pública importante, que não deve ser desperdiçada sob pena de prejudicar outros domínios da ação pública”. Nesse sentido, os investimentos e as políticas educacionais são definidos em termos numéricos, quantificáveis e mensuráveis segundo os critérios de eficiência definidos por modelos empresariais. Os resultados devem ser maximizados e medidos por avaliações e instrumentos de precisão⁶⁵.

As práticas expostas por Laval (2004) são ampliadas por Ball (2011), ao apresentar que o culto à eficácia na educação introduziu práticas de mercado que responsabilizam (*accountability*) as instituições a partir da performance mensurada por provas e testes. A educação não é mais vista como tendo qualidades especiais e únicas, ao contrário, torna-se uma mercadoria, como tudo o que existe no capitalismo, para ser comprada, vendida, consumida e descartada.

Nesse sentido, as tecnologias políticas de privatização da educação concebem a formação de um novo tipo de professor/pesquisador, empresário de si mesmo, altamente competitivo e preocupado com o seu reconhecimento profissional e/ou com a manutenção do emprego, diante dos mecanismos de “prestação de contas” e de responsabilização (*accountability*) e da precarização das condições de trabalho e flexibilização dos direitos trabalhistas.

Conclusões

Diante do exposto, verificamos que a racionalidade neoliberal, entendida como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que objetivam uma nova governabilidade fundada na concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016), conflui para as instâncias públicas, reordenando e ressignificando o papel do ente público e do próprio Estado, passando a se tornar o modelo de conduta a ser seguido pelos indivíduos.

Essa confluência ocorreu principalmente pela transição de um modelo de gestão do Bem-estar social de administração burocrática, caracterizada como uma abordagem racional, regulada e hierárquica, fundamentada no profissionalismo, para o modelo do novo gerencialismo, um sistema de controle burocrático, repressivo e baseado em resultados mensuráveis (GEWIRTZ; BALL, 2011). O gerencialismo amplia o controle e a regulação da atividade profissional tendo como critérios o desempenho e a eficácia, configurando assim a performatividade, que já era inerente ao setor privado e, agora, passa a fazer parte das instituições públicas, entre elas, às do campo da educação.

⁶⁵ O Banco Mundial se tornou especialista neste tipo de discurso, segundo o qual, os cálculos de gasto públicos com a educação devem estar atrelados ao retorno para a economia global. Em outras palavras, a burocratização da pedagogia, por meio de relatórios, provas e instrumentos avaliativos de eficácia, escravizaram a educação à ideologia das competências para atender às demandas do mercado e ao retorno do investimento. O investimento da educação, portanto, depende do desempenho dos atores educacionais em provas e testes avaliativos padronizados aos moldes da verificação de aquisição de competências para o mercado.

Notadamente, o gerencialismo atrelado ao culto da performatividade desempenha um papel nas atuais políticas elaboradas para o setor educacional e, sobretudo, para a Educação Superior. A relação gerencialismo/performatividade atua como elemento solvente de determinados aspectos éticos e profissionais mediante políticas educacionais ancoradas em modos de regulação e controle tecnicistas. Dessa maneira, as grandes questões educacionais acabam sendo relegadas a um segundo plano, muitas vezes olvidadas por completo, e toda a responsabilização cai sobre os profissionais da educação, enfatizando a sua ineficiência individual, ou a impossibilidade das instituições de adequarem suas estruturas administrativas aos princípios do gerencialismo, como aponta Ball (2002, p. 10): “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações, competições.”

Portanto, é possível aferir que o cultivo do gerencialismo e da performatividade na educação tem aproximado a educação superior de modelos privados de gestão que primam pelos resultados quantificáveis e observáveis a partir das necessidades globais do neoliberalismo. Nesse cenário, a flexibilização e a precarização das condições de trabalho, a formação do sujeito empresarial, a mercantilização da educação superior e a quantificação da produção, contribuem para um sentimento de abandono dos profissionais da educação e uma desvalorização cada vez maior da atividade docente. Além disso, o caminho para mudança desse panorama parece nebuloso e problemático e, ao menos no curto e médio prazo, de difícil resolução.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Praxis, 1999.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e das pesquisas em políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public**. Bruxelas: Internationale d'éducation, 2007.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. A. S.; FERRAZ, O. **Publique, apareça ou pereça**: produtivismo acadêmico, “pesquisa administrada” e plágio nos tempos de cultura digital. Salvador: Edufba, 2018.

BRASIL. Lei n. 10. 973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2005.

BRASIL. **Novo Marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**: Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015; Lei n. 13.243, de 11 de Janeiro de 2016; Decreto n. 9.283, de 07 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/arquivos/marco_legal_de_cti.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020. Define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de março de 2020.

BREGALDA, R. A formação humana no contexto da colonização neoliberal da subjetividade. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

CENCI, A. V. Neoliberalismo, Capital Humano e Educação. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. **Cités/CAIRN. INFO**, n. 41, p. 35-50, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, A. A.; BECHI, D. A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-19, 2020.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolas no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo**: na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HARVEY, D. **A condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LAVAl, C. L'économie de la connaissance et la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche. **Bulletin de l'ASES**, v. 42, Mars 2015.

LAVAl, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Editora Planta, 2004.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas**: A aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

LUENGO NAVAS, J.; SAURA CASANOVA, G. La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 11, n. 3, p. 139-153, 2013.

LUENGO NAVAS, J.; OLMEDO, A; SANTA CRUZ GRAU, E.; SAURA CASANOVA, G. Nuevas formas, nuevos actores y nuevas dinámicas de la privatización en educación profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 16, n. 3, p. 3-12, septiembre/diciembre, 2012.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino da Europa? In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MIRANDA, E. M.; LAMFRI, N. Z. Globalización neoliberal y productivismo académico: sus efectos em el trabajo de los profesores-investigadores de universidades argentinas. In: CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUZA, M. F. M. (Orgs.). **Políticas de educação**: cenários globais e locais. Brasília: Liber Livro, 2016.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

NEVES, L. M. W. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 205-224.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SAAD-FILHO, A. Neoliberalismo vive fase autoritária pois concentra renda. Entrevista a André Barrocal. **Carta Capital**, 26 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/592014-neoliberalismo-vive-fase-autoritaria-fois-concentra-renda>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, S. D. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SAURA CASANOVA, G.; MUÑOZ MORENO, J. L. Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. **Revista Educación, Política y Sociedad**, n. 1, p. 43-72, jul./dez. 2016.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new brazilian university**: a busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6, 2017.

SOBRINHO, J. D. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. *In*: MANCEBO, D. *et al.* **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: alternativa, 2003. p. 97-116.

CAPÍTULO 12

POLÍTICAS EDUCACIONAIS POR “DECRETO”: ENTRAVES À PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2016-2020)

Ana Carolina Leite da Silva

Caroline Simon Bellenzier

Junior Bufon Centenaro

Simone Zanatta Guerra

Introdução

A Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece dois instrumentos que determinam a alteração imediata de questões consideradas urgentes: as medidas provisórias (MPs) e os decretos. As MPs são normas que possuem força de lei editadas pelo presidente da República. Elas são estabelecidas em situações de urgência e têm vigência inicial de 60 dias, podendo ser prorrogadas automaticamente pelo mesmo período. Já os decretos, especialmente aqueles do Poder Executivo, consistem em atos unilaterais com efeitos imediatos, ou seja, são mecanismos que permitem que as decisões sejam tomadas individualmente ou por um só poder.

No entanto, a utilização de tais instrumentos para a efetivação de mudanças estruturais no âmbito das políticas educacionais tem sido duramente questionada. As críticas partem da compreensão de que, ao propor alterações substanciais na educação, dada a sua complexidade, deve-se construir estratégias dialógicas relacionadas à ampliação do debate com a sociedade. O objetivo disso é contemplar as diferentes perspectivas e valorizar a visão de mundo dos sujeitos escolares — alunos, professores e demais atores sociais.

É nesse sentido que Mainardes (2006), Ball (2011) e Ball, Maguire e Braun (2016) defendem a participação dos sujeitos da prática na construção e na definição das políticas educacionais para que se tenha uma relação mais direta e coesa com os reais dilemas e problemas da educação. Essas concepções têm em comum a indicação da necessidade de valorizar professores e estudantes como *sujeitos* da política educacional e, conseqüentemente, partícipes de sua construção, e não meros destinatários ou implementadores. Tanto o *ciclo de políticas* quanto a *teoria da atuação*, abordagens desenvolvidas por esses autores, indicam o potencial de contestação e ação dos sujeitos no contexto da prática educacional.

Partindo de tais abordagens e visando à construção de uma perspectiva crítica sobre o desenvolvimento das políticas educacionais no contexto atual, este texto analisa os entraves à participação dos sujeitos na definição de três políticas de edu-

cação básica no Brasil no período de 2016 a 2020: a Reforma do Ensino Médio, estabelecida por meio da MP nº 746/2016; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida entre 2017 e 2018; e a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020. O problema que orienta este estudo emerge da seguinte questão: o modo como as políticas apontadas foram instituídas e formalizadas representa entraves à participação dos sujeitos da prática na definição da política educacional?

Para o desenvolvimento da pesquisa, delineou-se o seguinte caminho metodológico: com relação à natureza, trata-se de uma pesquisa básica; com relação ao problema, de uma pesquisa qualitativa; com relação aos objetivos, de uma pesquisa de cunho exploratório; e, por fim, com relação aos procedimentos técnicos, de uma pesquisa bibliográfica e documental. Também é importante destacar que a pesquisa e a presente escrita foram construídas de modo coletivo e interdisciplinar, o que colabora para o desenvolvimento de uma perspectiva de análise em coautoria.

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira apresenta uma breve contextualização da conjuntura sociopolítica brasileira recente, marcada pela influência do neoliberalismo e do neoconservadorismo na definição das políticas. Em seguida, inicia-se a discussão sobre a construção de políticas públicas por meio de medidas provisórias, decretos e processos abreviados, que suprimem os espaços participativos de reflexão e constituição dessas políticas. A segunda seção reflete sobre os entraves à efetiva participação dos sujeitos na construção de políticas e, além disso, enfatiza a dimensão da prática como componente ativo do processo político, indispensável a qualquer reformulação estrutural no âmbito da educação.

Educação básica e políticas verticalizadas no Brasil

Vive-se no Brasil uma conjuntura sociopolítica de valorização do capitalismo neoliberal e do neoconservadorismo, o que influencia, entre outros aspectos das relações sociais, o desenvolvimento das políticas sociais públicas e, entre elas, as educacionais. Brown (2019, p. 23) afirma que o neoliberalismo molda a história mundial recente e opõe-se radicalmente às políticas sociais públicas e à perspectiva de justiça social: “o ataque contemporâneo à sociedade e à justiça social em nome da liberdade de mercado e do tradicionalismo moral é, portanto, uma emanção direta da racionalidade neoliberal”.

Ademais, Brown (2019) define o tradicionalismo moral como um dos elementos desse neoliberalismo, no qual coexistem valores capitais e morais antidemocráticos. Desse modo, na atualidade, os direitos sociais, entre eles o direito à educação, encontram-se sob ameaça; além disso, as práticas sociais são despolitizadas e a cidadania passa a ser considerada em uma esfera de sacrifício legitimado pelo alcance de fins econômicos (BROWN, 2018). Essa despolitização que serve a fins econômicos também é construída por processos antidemocráticos e não dialógicos. Nas palavras de Carvalho (2019, p. 975), “se voltarmos à história da educação e das políticas públicas, veremos que quase sempre as mudanças educacionais são movidas por forças e interesses alheios aos que serão atingidos por elas”.

A partir dessa constatação inquietante, faz-se necessário refletir acerca das mudanças recentes nas políticas educacionais, marcadas pela ausência de diálogo com

os sujeitos e o contexto da prática. Nesse sentido, entende-se que a Reforma do Ensino Médio (2016-2017), a BNCC (2017-2018) e a PNEE (2020) são exemplos de mudanças na política de educação que dispensaram o debate e a participação dos sujeitos da prática.

Reforma do Ensino Médio (MP nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017)

Em 2016, o Brasil enfrentava significativa instabilidade política, sobretudo devido ao processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, eleita em 2014. A coalizão que governava o país, composta de modo geral pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), rompeu politicamente, e o PMDB se aliou a partidos e grupos até então de oposição, passando a ter ampla maioria no Congresso Nacional, o que tornou inevitável a cassação do mandato de Dilma Rousseff (PT) e a imediata ascensão do vice-presidente, Michel Temer (PMDB), à Presidência da República, o que ocorreu em 31 de agosto de 2016.⁶⁶ A nova coalizão instaurou uma agenda de governo que havia sido derrotada nas urnas em 2014, liderada sobremaneira por grupos políticos de direita, que, entre outras propostas, defendiam medidas de ajuste fiscal, privatizações, Estado mínimo e redução de direitos historicamente conquistados. Esse registro histórico é fundamental, pois a adoção de um programa de governo que não recebeu a maioria dos votos contraria a escolha majoritária dos eleitores. Dessa forma, o governo Temer foi constantemente questionado com relação à falta de legitimidade popular e às medidas regressivas adotadas nas políticas sociais (CORTI, 2019).

Em 22 de setembro de 2016, ou seja, menos de um mês após sua posse definitiva como presidente da República, Michel Temer assinou a MP nº 746, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio. A medida foi encaminhada ao Congresso Nacional, que, num prazo de 120 dias, deveria discuti-la e transformá-la em lei federal. Dispondo de ampla maioria no Congresso, o governo não teve dificuldades para que a MP se transformasse na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Apesar das inúmeras críticas e reações contrárias de vários setores da educação, a reforma teve poucas modificações entre a versão da MP e a redação final da lei.

Observa-se que o conteúdo da Lei nº 13.415/2017 altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As mudanças referem-se principalmente à duração do ensino médio — aumento progressivo de 800 horas para 1.400 horas anuais — e à estrutura curricular flexível da etapa, que terá 60% da carga horária para a parte comum (disciplinas de formação geral) e 40% para itinerários formativos, na chamada “parte diversificada”, em que os estudantes poderão optar por um percurso específico. Nota-se que a maioria das mudanças diz respeito à parte curricular do ensino médio, ou seja, o principal problema para o governo parece ser o currículo pouco atraente. De acordo com Silva (2018), os pilares da reforma têm antecedentes históricos no Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, elaborado e discutido na Câmara dos Deputados por uma comissão destinada a promover estu-

⁶⁶ O documentário *Democracia em vertigem* (2019), dirigido pela cineasta Petra Costa, ilustra as articulações políticas e os bastidores do processo que levou ao *impeachment* de Dilma Rousseff; o julgamento de seu antecessor, Luiz Inácio Lula da Silva; o pleito que elegeu o candidato de extrema-direita Jair Bolsonaro; e a crise político-econômica no país.

dos com vistas à reformulação do ensino médio. Segundo Leão (2018), após intensas críticas de movimentos sociais da área da educação, o PL perdeu força e, embora tenha sido aprovado na comissão, não foi votado em plenário. Dessa maneira, a reforma resgata as bases de um PL que sequer foi discutido no plenário da Câmara dos Deputados, sendo mais tarde imposto como MP.

No contexto da publicação da MP nº 746/2016, o Ministério da Educação (MEC) tornou públicos os motivos que justificariam a reforma.⁶⁷ Entre os principais argumentos apresentados, destacam-se os seguintes: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estagnado; urgência de melhorar o desempenho dos estudantes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa); baixo número de estudantes matriculados na educação profissional; baixo índice de concluintes do ensino médio que ingressam no ensino superior (o que justificaria a profissionalização já no ensino médio); currículo engessado e com sobrecarga de disciplinas.

Apesar de o governo ter apresentado motivos para a urgência, não se justifica uma reforma desse porte via MP. Silva (2018) assinala que os motivos apresentados pelo MEC, embora importantes, não correspondem aos problemas considerados mais graves no ensino médio. Para Leão (2018), as justificativas e razões expostas são fracas, enganosas e não correspondem à real crise do ensino médio. Os principais problemas são “financiamento insuficiente, desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar” (LEÃO, 2018, p. 3). A reforma segue a propensão histórica da educação brasileira de pautar mudanças apenas pela estrutura e pelo conteúdo do currículo (MENDONÇA; FIALHO, 2020); além disso, fortalece a crença de que a alteração curricular é a única saída para os problemas do ensino médio (SILVA, 2018).

A chamada “urgência da reforma”, na óptica de Leão (2018, p. 8), não tem a ver com uma urgência social, mas consiste em um “pretexto para a interdição do debate, para que os ‘outros’ não possam se manifestar”. Na medida em que a reforma não ataca problemas históricos do ensino médio, como os apresentados anteriormente, ela perde legitimidade e passa a ter uma pretensa urgência injustificada. De acordo com Mendonça e Fialho (2020, p. 10), “há muitos pontos de discordância a serem vencidos, sendo um deles em relação às sociedades comum e intelectual, que não aceitam as reformas da maneira como foram impostas, sem um debate coletivo em que todos pudessem participar, em especial os especialistas da educação”. Os autores lembram que em 2016 várias escolas foram ocupadas em todo o país por alunos secundaristas contrários à medida. Além disso, notas foram divulgadas e discussões foram promovidas pelas associações acadêmicas. Destaca-se ainda que alterações no ensino médio via MP não significam “que tenha havido compreensão de professores [e alunos] de seu sentido. Pelo contrário, instrumentos autoritários desconsideram o âmbito dialógico por meio do qual uma reforma poderia, efetivamente, qualificar a educação” (MENDONÇA; FIALHO, 2020, p. 14).

BNCC

A BNCC, apesar de não ter sido instituída por decreto ou MP, como as outras duas políticas analisadas neste estudo, apresenta diversos traços que impediram a

⁶⁷ EM nº 00084/2016/MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf.

efetiva participação social na sua elaboração, principalmente na versão final, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada posteriormente pelo MEC. Os estudos de Aguiar (2018) e Cássio (2019) revelam que a construção da BNCC foi um processo verticalizado e pouco participativo, principalmente entre a segunda e a última versão do documento (2016-2018). Embora tenham sido realizadas consultas públicas e seminários em todas as regiões do país, não se tem confirmação da incorporação das sugestões de professores e alunos da educação básica (CÁSSIO, 2019).⁶⁸

As discussões em torno do processo de elaboração e construção da Base foram iniciadas pelo CNE, que formou uma comissão para apresentar uma proposta. Após a realização de estudos e discussões, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada pela comissão. No dia 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada para discussão, e cerca de 9 mil professores tiveram a oportunidade de realizar a leitura e a “problematização” do texto em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed).⁶⁹ Os participantes foram organizados em salas de estudos onde acompanhavam as propostas e “votavam” escolhendo uma das seguintes opções: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente. Além disso, eles podiam indicar propostas (CENTENARO, 2019).

Apesar dos questionamentos sobre a superficialidade das audiências públicas e das consultas eletrônicas, entre a primeira e a segunda versão, houve participação e sugestões de mudanças no texto do documento, especialmente de professores (CÁSSIO, 2019). Em dezembro de 2017, o CNE aprovou o texto final da BNCC das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e um ano depois aprovou o texto da etapa do ensino médio. A terceira versão da BNCC, redigida no período do governo Temer, não foi discutida com a sociedade, tornando-se um exemplo de política verticalizada.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entidades representativas do campo educacional, questionaram a metodologia de construção da BNCC e a adoção de um modelo de currículo altamente prescritivo por competências e habilidades. Elas afirmam que a BNCC foi “guiada pela imprensa e pela indefinição sobre sistemática, etapas e critérios” e que teve prazos antecipados, “debates minimizados, participações

⁶⁸ Neste texto, não foi possível realizar uma exposição minuciosa do processo de elaboração da BNCC, portanto, com base em escritos que tratam desse tema, busca-se apresentar alguns aspectos que indicam entraves à participação dos sujeitos da escola na construção da política curricular. Há estudos que caracterizam de modo detalhado a construção da BNCC e estabelecem críticas à política em vários sentidos; uma das principais críticas diz respeito à exclusão dos professores, estudantes e entidades de classe das decisões que geraram a versão oficial do documento. Sugere-se consultar Aguiar (2018), Cássio (2019), Dourado e Siqueira (2019) e Fávero, Centenaro e Bukoswki (2021).

⁶⁹ A Undime e o Consed são entidades que reúnem, respectivamente, os gestores municipais e estaduais de educação do país. Elas recebem apoio institucional de diversas fundações e institutos privados que também compõem o Movimento pela Base Nacional Comum. De acordo com Cássio (2019, p. 25), “ligadas às maiores fortunas do Brasil, algumas dessas organizações contam com ex-secretários de educação e de ministérios em seus quadros, convertidos a operadores políticos dos reformadores empresariais junto aos atuais secretários de educação de estados e municípios”.

reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas desconsideradas, utilizadas apenas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (ANPED; ABDC, 2018, p. 19).

A maior prova do disfarce participativo de uma metodologia verticalizada, de acordo com Cássio (2019, p. 22), foi a opção “pela pedagogia das competências”. Embora essa opção não tenha sido mencionada nos seminários de discussão, ela surgiu na redação final do documento como fio condutor da proposta. Nesse sentido, as críticas não são direcionadas apenas à metodologia de construção, mas também à chamada “pedagogia das competências”, que para Cássio (2019) e Silva (2018) representa uma visão altamente prescritiva e determinista de currículo. Vale destacar que boa parte da defesa das competências e habilidades tem sido realizada por setores empresariais com significativa influência na elaboração da BNCC. De acordo com Cássio (2019, p. 25), “a confiança na aprovação da Base era tanta, que a sua implementação nas redes de ensino foi disparada desde muito antes da homologação do texto pelo MEC”, pois em agosto de 2017, “quatro meses antes da [sic] Base [...] ser aprovada pelo CNE, a Undime e o Consed lançaram um *Guia de Implementação da BNCC*”.

O documento, além de ser extenso (600 páginas), é de difícil entendimento, mesclando hierarquização de competências gerais e específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades enumeradas em códigos alfanuméricos. Os modelos de currículo centralizados enaltecem os especialistas que recebem a tarefa de elaborar e explicar um currículo nacional nem sempre conectado com os sujeitos e o contexto das escolas. Silva (2018, p. 6) também aponta para o sentido limitador de um currículo nacional, por ser altamente prescritivo e associado às avaliações de larga escala: “isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames”.

Ao tratar desse aspecto do modelo curricular instituído pela BNCC, o documento assinado pela ANPEd e pela ABdC chama a atenção para dois grandes riscos da padronização curricular em âmbito nacional. O primeiro é a “fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização”; e o segundo, a

[...] criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, com uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas, com base no que crê ser importante conhecer (ANPED; ABDC, 2018, p. 19).

Além disso, o documento afirma que a “divisão entre ‘planejadores’ e ‘executores’, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais [sic]” refletido na legislação educacional, “pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta práticas de democracia nos espaços-tempos educativos, além de desvalorizar saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar saberes endógenos locais” (ANPED; ABDC, 2018, p. 19).

Nova PNEE (Decreto nº 10.502/2020)

Nesse mesmo contexto, é importante trazer ao debate o Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a). Ele foi gestado pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, mais especificamente sob o ministério de Milton Ribeiro, que comanda a pasta da Educação. Esse decreto foi estabelecido sem a necessária articulação com instituições, trabalhadores e usuários das políticas educacionais inclusivas. Com posicionamento político ultraconservador, Ribeiro recentemente afirmou que, “[...] quando um aluno com deficiência é incluído em salas de aula comuns, ele não aprende e ainda ‘atrapalha’ a aprendizagem dos colegas”. Além disso, pontuou que “temos, hoje, 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é impossível a convivência” (TENENTE, 2021, s.p., grifos nossos). Esses são dados que não encontram respaldo nas pesquisas educacionais e que denotam uma relação estigmatizada com os alunos com deficiência.

Assim, são necessárias duas reflexões que se complementam, visto que a instituição de uma normativa legal sobre tal objeto por meio de um decreto é, por si só, uma importante temática para debate, pois tal instrumento jurídico se constrói de forma verticalizada e não dialógica. Além de considerar a falta de diálogo com os sujeitos que constroem cotidianamente as políticas educacionais inclusivas, é importante observar em que medida tal decreto representa um retrocesso no desenvolvimento de tais políticas, já que abre margem para a segregação de crianças e adolescentes com deficiência dos espaços educacionais, fomentando a construção e a ampliação de classes e escolas especializadas.

Esse é um importante exemplo que indica que a história não se faz de modo retilíneo: coexistem avanços e retrocessos. O tempo cronológico, na esfera das políticas educacionais inclusivas, não significa necessariamente o avanço na inclusão social e educacional das pessoas com deficiência: o decreto supramencionado, seguindo uma lógica neoconservadora, é apontado por especialistas da área como um retrocesso no campo da educação inclusiva. De acordo com Maria Teresa Mantoan, em entrevista cedida a Carvalho (2020, s.p., grifos nossos), “o decreto é absolutamente inconstitucional e contrário a todas as conquistas que estudantes da educação especial, seus familiares e escolas inclusivas conquistaram até hoje. *Qualquer forma de exclusão fere o direito à educação*”.

Além disso, o documento, construído sem consulta pública ou embasamento técnico e teórico, acaba distorcendo o próprio conceito de inclusão ao flexibilizar e estimular o investimento público em escolas e classes especiais. Nesse sentido, os atores envolvidos com as políticas inclusivas passaram a buscar a revogação do referido decreto (CARVALHO, 2020). Assim, é devido à resistência a uma legislação construída sem participação social, principalmente das pessoas que historicamente têm lutado por uma educação verdadeiramente inclusiva, que tal decreto se encontra suspenso e sob análise do Supremo Tribunal Federal (STF). O STF julga a inconstitucionalidade do decreto, bem como o possível retrocesso que ele representa para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2020b).⁷⁰ Afinal, um decreto, enquanto instrumento jurídico, “não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e

⁷⁰ O processo eletrônico da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 pode ser acessado no Portal do STF: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

obrigações. Nesse sentido, o Decreto nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência [...]” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 2).⁷¹

Ademais, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já havia o alerta sobre a herança segregacionista que permeia as políticas educacionais inclusivas (BRASIL, 2008). O documento avalia que, mesmo com o desenvolvimento de legislações e avanços relacionados à educação das pessoas com deficiência, manteve-se a possibilidade de uma educação substitutiva ao ensino regular, o que é encarado como um desafio: “[...] ao [se] admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não [se] potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino” (BRASIL, 2008, p. 8). Não se trata, dessa forma, de uma novidade, e sim da repetição da lógica segregacionista. Nesse contexto, o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020a), além de ter sido construído de forma monocrática, tende a estimular a existência de classes e escolas especializadas no atendimento a pessoas com deficiência, ameaçando os direitos duramente conquistados por meio da luta permanente de movimentos sociais e representativos desses sujeitos.

Entraves para a efetiva participação dos sujeitos na construção da política

Nesta seção, pretende-se discutir alguns dos entraves à participação dos sujeitos escolares na construção das políticas educacionais abordadas na primeira parte do texto. Busca-se apontar os entraves relacionados ao conteúdo prescritivo e à forma autoritária com que a maioria das políticas chega até alunos, professores e gestores escolares, impossibilitando uma participação efetiva desses sujeitos. Faz-se necessário problematizar o que significa instituir verticalmente uma política em âmbito nacional e os impactos que ela causará nos diferentes contextos e espaços do país, que possui um vasto território e diferenças econômicas, sociais e culturais marcantes — diferenças essas que, historicamente, constituem a educação brasileira. Nesse contexto, identificam-se alguns obstáculos que impedem a participação efetiva dos sujeitos.

O primeiro entrave é a forma autoritária como as políticas referenciadas anteriormente foram estabelecidas: por meio de MP, decreto e processo abreviado de elaboração. Está em jogo uma cultura verticalizada que desconsidera tanto os atores que mobilizam tais políticas quanto a democratização do processo e a elaboração participativa. Os processos que deram origem às políticas supramencionadas pouco ou nada incluem a escola e a sociedade, desconsiderando a reflexão de quem está atuando cotidianamente na realidade de cada espaço escolar.

Ademais, o fato de que políticas educacionais que produzem alterações significativas na estrutura escolar sejam impostas verticalmente não é um problema isolado. É preciso considerar as mudanças estruturais e os processos de desmonte que a educação brasileira vem sofrendo após o *impeachment* de 2016, os quais foram acentuados pelo governo Bolsonaro. Essas mudanças e processos se relacionam tanto à atividade docente e à sua precarização — o que inclui baixa remuneração, formação

⁷¹ Por se tratar de uma legislação muito recente, ainda são escassas as publicações e pesquisas acerca do Decreto nº 10.502/2020. Todavia, sugere-se a leitura da pesquisa realizada por Rocha, Mendes e Lacerda (2021) para uma melhor compreensão de questões que não puderam ser aprofundadas aqui.

continuada não processual, pouco reconhecimento social e imposição de uma BNCC cujas entrelinhas remetem à ideia de que, em termos intelectuais, os professores não são suficientemente bons para realizar suas atividades — quanto a fatores de ordem estrutural, como falta de espaço adequado para as aulas e ausência de materiais básicos e edificações apropriadas.

Essa ideia alargada de aprendizagem desconsidera a realidade de nosso país, causando o fracasso da implementação das políticas, que por sua vez se atrela ao fato de que estas são instituídas verticalmente e não são suficientemente adaptáveis a cada espaço escolar. O próprio texto da BNCC se torna contraditório quando justifica que,

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema [...]. Por isso, não cabe a proposição de um currículo nacional (BRASIL, 2018, p. 10).

O *segundo entrave* que se pode abordar é a formação inicial e continuada dos professores. Para que esses profissionais se envolvam na elaboração das políticas promovendo questionamentos e estabelecendo sua efetiva participação, precisam de uma formação capaz de desenvolver sujeitos reflexivos. A imposição das políticas pode ser identificada nas escolas quando se considera a equipe pedagógica e os professores: todos possuem acesso ao texto da política, mas o que ocorre na prática é que frequentemente os diretores e coordenadores fazem uma “tradução” da proposta para os professores, promovendo a desintelectualização da ação docente. Ressalta-se a importância de que esses espaços de formação sejam utilizados para o desenvolvimento de processos de estudo e reflexão crítica, possibilitando ao professor a compreensão da política em sua complexidade.

Além disso, na versão de 2016 do texto da BNCC (segunda versão, diferente da publicada), aparece a seguinte preocupação:

A complexidade do processo educativo requer mais que a soma de ações individuais dos educadores. Requer investigação, análise, elaboração, formulação e a tomada de decisões coletivas, isto é, o envolvimento de todos os educadores (de todas as etapas e modalidades) em ações coletivas (BRASIL, 2016, p. 32).

Para que isso aconteça, é necessário que os próprios cursos de licenciatura busquem ampliar a discussão em torno das políticas educacionais e seus processos de elaboração. É preciso que os currículos de formação de professores considerem que, para os docentes, importa o questionamento das políticas e a garantia de espaços em sua elaboração; deve-se evitar que “outros” realizem a “tradução” das políticas. A responsabilidade de promover mudanças na formação docente, segundo a BNCC, é da União, que deverá atentar a um novo currículo de formação inicial e continuada.

O *terceiro entrave* refere-se àqueles que são responsáveis por colocar as políticas em prática. Como e quando os sujeitos conseguem interpretar a política e colocá-la em prática considerando o local em que estão inseridos? A interpretação da política

está implicitamente relacionada ao local em que ela é discutida; cada espaço e cada sujeito contribuem para a efetivação das políticas educacionais e o fazem considerando a sua realidade.

Por exemplo, é questionável que em nosso país exista uma BNCC baseada na frágil e inconsistente ideia de que todos terão acesso aos mesmos saberes e, com isso, às mesmas condições no mercado de trabalho; afinal, essa igualdade de formação não é ofertada nem mesmo aos professores. Como argumentou Freire (2005, p. 59), “ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática”.

Além disso, as razões que distanciam os professores dessas discussões são múltiplas: incluem desde descontentamento e falta de perspectiva (pois durante anos esses profissionais não foram ouvidos) até extensa carga horária de trabalho. Essa é a mais perversa forma de exclusão da participação social dos professores na construção das políticas, pois é devida à sobrecarga de trabalho docente, que se soma às atividades extraclasse. Dado que o professor é um intelectual da educação, sua participação na elaboração das políticas é urgente e necessária, todavia “a dificuldade em se perceber tal processo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante na política de profissionalização [...]” (SHIROMA, 2003, p. 76).

Por fim, sabe-se que o professor é aquele que de fato coloca em prática as políticas educacionais e, contraditoriamente, é o sujeito menos considerado nesse processo. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), “os ‘atores’ de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos”. Assim deveria ser. Cada um interpreta a política de acordo com as suas experiências e o espaço em que está inserido, mas isso não significa que o professor possa aplicar a sua interpretação na prática; na verdade, ainda há muitos obstáculos para a concretização dessa dinâmica. Nesse sentido, a Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) da Unicamp indica que “[...] a formação continuada de professores será cada vez mais submetida às definições da Base e aos resultados de avaliações padronizadas, sem levar em conta o sujeito-professor e sua interlocução com o ambiente em que atua, e que auxilia na construção crítica e reflexiva” (CPFP, 2017, s. p.).

A importância do contexto da prática na formulação das políticas educacionais

As políticas educacionais perpassam contextos diversos até a sua efetiva aprovação e implementação nos espaços educacionais. Ball, Maguire e Braun (2016) teorizaram em seus estudos a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação, possibilitando maior abstração e compreensão dos processos e arenas que a formulação de políticas percorre.

Nesse sentido, tanto para a análise quanto para a construção de uma política educacional, a compreensão do contexto da prática é imprescindível. Para que se possa entendê-lo melhor, far-se-á uma breve contextualização do processo de formulação e implementação das políticas. Segundo Mainardes (2006), Stephen Ball, por meio

de sua abordagem, introduziu a ideia de um ciclo contínuo de contextos que estruturaram uma política a partir de três arenas políticas principais: política proposta, política de fato e política em uso. Essas políticas também são conhecidas como: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Ressalta-se que esse ciclo é contínuo e não possui necessariamente uma ordem determinada. O autor afirma que Ball pretende desconstruir uma lógica enrijecida, estática e rigorosa do estudo sobre a política educacional.

Mainardes (2006, p. 49) evidencia o posicionamento de Ball e Bowe (1992) ao dizer que, no processo de elaboração de uma política educacional, “há uma variedade de intenções e disputas” que permeiam o movimento político, as quais consistem nos contextos mencionados anteriormente. Nesse sentido, ao delinear a conjuntura política desejada, é importante considerar os elementos econômicos, sociais, ideológicos, culturais etc. que determinam a criação de políticas em determinado tempo e espaço.

Desse modo, o autor, por meio de seus estudos baseados em uma abordagem pós-estruturalista, ou seja, mais flexível e que leva em conta e analisa todos os contextos percorridos pelo movimento de formulação da política — da esfera macro à micro —, considera incoerente a política construída de forma linear e vertical (MAINARDES, 2006). Esse tipo de política percorre um trajeto político que não leva em conta o contexto da prática, menos ainda os sujeitos que executam a política e de fato a vivenciam. O contexto ideal de formulação de políticas, segundo os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), é aquele que transcende os espaços tradicionais de elaboração e que possibilita aos sujeitos — professores, alunos, funcionários e famílias — conhecer e qualificar o processo de estruturação e o desfecho da política. Essa mobilização reflexiva de diálogo entre o contexto da prática e o contexto da formulação potencializa os resultados e a participação e até mesmo acentua o sentimento de pertencimento dos sujeitos atuantes nos processos.

Assim, ressalta-se a importância de, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35), “levar o contexto a sério”. Muitas políticas têm sido elaboradas “a distância”, ou seja, não são formuladas considerando os contextos institucionais específicos, os sujeitos, as necessidades, as possibilidades, os valores, a infraestrutura, as características identitárias do contexto, a comunidade escolar, entre outros elementos que contrastam nas diversas condições escolares. As políticas citadas na seção anterior são exemplos de políticas recentes em cuja formulação não foram considerados os sujeitos envolvidos no processo educacional (em seus diferentes contextos). Essas políticas se construíram por meio de um movimento político que atentou sobremaneira às intenções de intelectuais em cada área ou nível, com hegemonia do setor empresarial e do movimento neoconservador, cujos interesses foram considerados pertinentes o suficiente para serem incluídos, modificados e adaptados. Houve, portanto, uma construção política que não considerou os sujeitos envolvidos e não debateu com eles.

Adentrando o contexto da prática, Mainardes (2006, p. 53) menciona elementos vinculados à abordagem de Ball ao afirmar que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original”. Desse modo, acentua-se mais uma vez a importância de os sujeitos — professores, estudantes, equipe diretiva — estarem envolvidos no processo de formulação das

políticas, tendo em vista que é no espaço escolar, no contexto da prática, que elas são concretizadas.

Ao discutir a teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam a noção de que as políticas não são “simplesmente implementadas”, ou seja, não chegam aos espaços escolares ou educacionais e são colocadas em prática instantaneamente. Elas devem ser entendidas, interpretadas e reinterpretadas para que posteriormente sejam recriadas de acordo com a realidade em que estão sendo inseridas. Isso ocorre pois a prática é dinâmica, complexa, desafiadora e única; é nesse contexto que se encontram os sujeitos que colocam as políticas em ação. Ao propor a teoria da *atuação* em vez da teoria da implementação, os autores defendem que as políticas são traduzidas e transportadas à realidade escolar. Lá, são encenadas, isto é, os agentes envolvidos atuam em uma espécie de peça teatral e desempenham suas atribuições no cenário em que estão inseridos.

Ball (2009, p. 305) declara que “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades da palavra escrita e da ação, [e] isto é algo difícil e desafiador de se fazer”. Essa transposição ocorre, claramente, pois cada contexto escolar é único, ou seja, cada realidade escolar possui características próprias. Ball, Maguire e Braun (2016) elencam as diversas dimensões contextuais presentes na atuação das políticas. Entre elas, há: contextos situados, que perpassam elementos como a localidade e as ocorrências históricas relacionadas à escola; contextos profissionais, que possuem relação com o *ethos* escolar e influenciam o modo como a equipe escolar se compromete e se posiciona, bem como aquilo em que ela acredita; contextos materiais, que envolvem a estrutura física, a infraestrutura e os investimentos; e, por fim, contextos externos, que se vinculam às influências positivas e negativas oriundas dos movimentos externos que a escola recebe (desde os resultados de provas externas até a visibilidade na comunidade).

Embora haja diversidade de influências e contextos nas instituições escolares, a grande maioria das políticas é formulada por meio da ideia de “melhor escola”. Nesse sentido, “presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e outras expectativas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22). Constata-se a incongruência dessas ações, por exemplo, quando se compara e compreende contextos heterogêneos como similares e até padronizados, projetando um espaço idealizado. Não há equilíbrio e regularidade na realidade escolar, portanto elaborar um documento normativo sem considerar os espaços em que a política será implementada é algo complexo e problemático.

Considerar os sujeitos e o contexto da prática é indispensável, pois esse processo é social e individual, porém ocorre por meio da materialidade, pelo fato de as políticas necessitarem “ser ‘representadas’ em contextos materiais” (BALL, 2009, p. 305). Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a prática “é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” que são determinantes para a realização da política (BALL, 2009, p. 305).

Nesta seção, buscou-se refletir acerca dos principais entraves gerados pelos formatos de institucionalização da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e da nova PNEE, bem como apresentar algumas concepções relacionadas à importância do contexto da prática na formulação das políticas educacionais. Todas essas políticas

são permeadas pelo caráter não dialógico e antidemocrático do processo por meio do qual foram instituídas; sua constituição desconsiderou a efetiva participação dos professores, dos estudantes e da sociedade em geral. Nesse sentido, tais políticas produzem retrocessos no ambiente escolar, seja por atribuírem aos professores o papel de meros destinatários da política (e não o de sujeitos dela), seja por negarem direitos historicamente conquistados, como é o caso da educação especial. Além disso, são políticas abreviadas e impostas com o argumento da urgência, no entanto são contraditórias, pois não enfrentam os problemas mais graves da educação básica, como as condições precárias de trabalho dos professores, as estruturas físicas ultrapassadas e a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos e digitais entre os estudantes. Em síntese, são políticas que dialogam mais com os interesses do capital, do mundo empresarial e de setores conservadores do que propriamente com os sujeitos da escola pública brasileira, que deveriam ser o centro de toda e qualquer reforma ou política educacional.

Conclusões

Ao analisar como as políticas educacionais aqui discutidas foram construídas — por meio de processos verticalizados e carentes de diálogo com os atores sociais envolvidos no cotidiano escolar —, esta escrita objetivou refletir sobre os obstáculos à plena participação social na discussão, na formulação, na implementação e na atuação de tais políticas, especialmente em um contexto neoliberal e neoconservador no qual a realidade e a diversidade social são frequentemente desconsideradas. Ao representar retrocessos sociais, políticos e educacionais, as políticas impostas atuam como entraves à dialogicidade, à horizontalidade e à democracia participativa.

Foi nesse sentido que se apresentou, ao longo deste capítulo, a forma de elaboração de três políticas construídas nesse contexto — a Reforma do Ensino Médio (2016-2017), a BNCC (2017-2018) e a PNEE (2020). Buscou-se compreender o processo de produção de tais políticas educacionais e avaliar os impactos dele na participação dos sujeitos da prática na definição da política educacional. Mesmo que membros e organizações governamentais disseminem discursos falaciosos sobre a participação, a autonomia e a perspectiva emancipatória de tais documentos legais, vê-se que esses aspectos não se concretizam na prática educativa. Como exemplo, pode-se citar a propaganda da PNEE veiculada nas mídias televisivas que afirma o direito das famílias de escolher onde querem matricular seus filhos (escolas regulares ou especializadas): sabe-se que há diversos fatores que influem em tal tomada de decisão, não sendo ela livre e desconexa do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Considerando esse panorama, este texto buscou elencar alguns entraves à construção participativa das políticas, pois reconhecê-los é uma etapa necessária para o fortalecimento de processos de resistência ao que está posto, de forma a garantir a existência de espaços de participação e a reflexão crítica de alunos, professores e demais atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. Aponta-se, nesse sentido, para a importância de que se persiga a participação social na construção das políticas educacionais. O contexto da prática e a participação efetiva dos sujeitos do processo escolar na elaboração de uma política constituem-se em pontos interessantes e ne-

cessários, pois a prática faz parte da política. Além disso, compreender a política sem a devida articulação entre teoria e prática pode inviabilizar o processo de atuação e a projeção futura da política em ação.

Por fim, ressalta-se que não houve a pretensão de esgotar aqui a discussão da temática, haja vista a sua complexidade, que demanda um trabalho sistemático, contínuo e coletivo de pesquisa e análise. Buscou-se, assim, construir uma singela contribuição para os estudos e debates sobre a produção das políticas educacionais.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Rio de Janeiro: ANPED/ABdC, 2018. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista concedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxnshp8ZVN4R4Jt/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

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

BALL, S. J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [2ª versão]**. 2016. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial. **Portal STF**, Brasília, 28 dez. 2020b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, F. O. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621/9033>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARVALHO, D. Por que a nova política de educação especial é vista como retrocesso? **UOL**, São Paulo, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/23/por-que-nova-politica-de-educacao-especial-e-vista-como-retrocesso.htm>. Acesso em: 26 out. 2021.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando.; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis**: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista E-curriculum PUC-SP**, v.19, n.4, p.1676-1701, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52689>. Acesso em 20 dez. 2021.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/educur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M.. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 05 out. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcCQH-CJFyhs/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Rev. educ. PUC-Camp**., Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/4626>. Acesso em: 05 mai. 2021.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 26 out. 2021.

SHIROMA E. O. Política de Profissionalização: Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **Intermeio**. Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/educur/a/V3cqZ8tBtT3jvts7\]dhxxZk/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/educur/a/V3cqZ8tBtT3jvts7]dhxxZk/abstract/?lang=pt). Acesso em: 25 mai. 2021.
TENENTE, L. Milton Ribeiro: veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas. **G1 - Educação**. São Paulo, 23 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do>

-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghml. Acesso em: 31 out. 2021.

UNICAMP. Comissão Central de Graduação. Comissão Permanente de Formação de Professores. **Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/comissao-permanente-de-formacao-de-professores-da-unicamp-divulga-manifesto-sobre-a-bncc>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CAPÍTULO 13

ATUAÇÃO DA POLÍTICA NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES DIANTE DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS SOMATIZADOS PELA PANDEMIA DA COVID-19⁷²

Rosana Cristina Kohls

Carina Copatti

Patricia Carlesso Marcelino

Introdução

A atual crise evidenciada no contexto da pandemia da Covid-19 reflete, de modo amplo e complexo, os desafios e as fragilidades ainda presentes em distintos aspectos da sociedade, dentre eles, os que perpassam a educação escolar. Apesar de seu caráter público, gratuito e acessível a todos, defendido no contexto da redemocratização do país e que se encontra na Constituição Federal de 1988, esse direito não tem sido efetivamente garantido e, mesmo considerada a educação escolar como um dever do Estado e direito de todos, permanece inacessível para milhares de pessoas.

No atual contexto social, influenciado pela racionalidade neoliberal e por um processo de globalização perversa (SANTOS, 2000), princípios como dignidade humana, liberdade, cooperação, empatia, alteridade, equidade, igualdade, respeito, gentileza, ética, estética, têm sido negligenciados. O resultado é a forte desumanização que presenciamos. Neste sentido, é mister destacar dois eventos que têm repercutido sobre o cenário social e educacional:

1) O contexto político e social que emergiu em nosso país, que representa uma ameaça a um modelo de vida democrático, que é pautado na liberdade, na cooperação, no respeito à diversidade e às diferenças religiosa, econômica, política, etc., tendo a ciência e o conhecimento como condutores da vida, considerando a dignidade humana como principal valor.

2) A pandemia da Covid-19 e o contexto derivado, no qual as escolas ficaram impedidas de atender presencialmente os alunos. Sendo assim, as famílias precisaram organizar-se para absorver essas tarefas, somando-se a isso a grande sobrecarga de trabalho docente intensificada na pandemia e que ainda, em 2021, presenciamos,

⁷²Em 22 de janeiro de 2020, foi ativado o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública para o novo Coronavírus (COE-nCoV), estratégia prevista no Plano Nacional de Resposta às Emergências em Saúde Pública do Ministério da Saúde. O novo Coronavírus (2019-nCoV) é um vírus identificado como a causa de um surto de doença respiratória detectado pela primeira vez em Wuhan, China. (BRASIL, 2020, p. 5).

tem provocado adoecimento, estresse e desencadeia o “*burnout*”⁷³, derivando no afastamento dos professores e funcionários do contexto escolar.

Tais aspectos constituem o percurso a partir da qual tecemos a questão norteadora, a qual busca responder: em que medida, pela atuação política na escola, é possível provocar transformações que contribuam a um processo educativo que avance realmente?

Com base nesses apontamentos, desenvolvemos uma análise qualitativa quanto à abordagem do problema; reconstrutiva, crítica e hermenêutica, quanto aos objetivos; e bibliográfica, com relação aos procedimentos, os quais se ancoram em autores vinculados com a temática, mas, especialmente, as ideias e conceitos apontados por Ball, Maguire e Braun (2016) na obra *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. O texto está dividido em dois momentos: no primeiro, realizamos algumas reflexões sobre o contexto excludente, agravado pela pandemia e, no segundo momento, apontamos a atuação política escolar com base no acesso à educação como direito e as contribuições a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), perspectivando e sugerindo uma educação mais equitativa, democrática, emancipadora, humanizada e sensível.

A pandemia da Covid-19: a fragilidade democrática e suas derivações excludentes no cenário atual

Quando o ano de 2020 iniciou, trazendo à tona a existência de um vírus letal e altamente contagioso, já nos encontrávamos, enquanto sociedade, envoltos em um emaranhado de situações tão desafiadoras quanto o próprio vírus. Por conta desse último, muitas vidas foram sacrificadas, condenadas à morte; no entanto, outras “mortes” vinham e ainda vêm acontecendo.

Os apontamentos, realizados nos estudos de Cabral e colaboradores (2020), enfatizam o reforço aos cuidados de prevenção e às medidas de isolamento social, por meio da educação em saúde, que estão diretamente atrelados à responsabilidade dos profissionais lotados na Atenção Primária de saúde (APS). Sinalizam, também, que somente com o engajamento coletivo da população, gestores, serviços, níveis de atenção e profissionais de saúde é possível vislumbrar um horizonte menos desastroso, tanto do ponto de vista humano como econômico. Portanto, diante da polarização da discussão acalorada entre salvar vidas e minimizar os impactos financeiros decorrente da epidemia da COVID-19, no Brasil, aumenta a probabilidade de uma crise humanitária e econômica nos anos que virão.

A discussão acerca da educação em contextos de pandemia, de acordo com Reis (2020, p. 1), não pode ignorar esse cenário de desigualdades socioeconômicas e raciais. Tampouco a cultura de privilégios – de raça, classe, território – que opera em benefício de alguns grupos e impede que transformações estruturais, coletivas e democráticas, revertam a lógica de desumanização e de (des) vantagens em curso no país, seja revestida pelos contornos da meritocracia, seja na desconsideração da

⁷³ Entre as consequências dos riscos psicossociais a “Síndrome de queimar-se pelo trabalho” (SQT) também conhecida como “*burnout*”. Segundo Carlotto (2010), esse conceito ganhou relevância nas últimas décadas devido ao incremento de sua prevalência em setores como Educação e Saúde.

interseccionalidade, como ferramenta imprescindível de análise das desigualdades educacionais.

A infecção generalizada causada pelo vírus, apesar da gestão da epidemia em diferentes escalas por parte dos países afetados e do monitoramento global, atingiu continentes e territórios de modo diferenciado. O coronavírus aprofundou ainda mais as linhas abissais entre grupos sociais, segmentos marginalizados e aqueles que têm o direito efetivamente ao isolamento social com dignidade, resguardados em seus domicílios e sem se expor ao risco alargado da contaminação. Mas não é só isso. A chance dilatada de adoecimento e morte, os obstáculos interpostos no acesso aos sistemas de saúde – sobrecarregados – e a intensificação dos riscos recaem, assimetricamente, aos segmentos mais vulneráveis da sociedade brasileira, que têm cor e classe social bem definidas.

Populações negras, periféricas, ribeirinhas, quilombolas, ameríndias, alvos diletos do racismo institucional brasileiro, experimentam acentuada precarização das possibilidades de sobrevivência, devido ao deliberado abandono a que são relegadas. Precariedades social, laboral e sanitária que, imbricadas, expõem uma fratura social, exacerbada em territórios onde é latente a dificuldade de permanecer em isolamento social. Nesse sentido, a epidemia não tem nada de democrática (REIS, 2020, p. 2).

O contexto pandêmico expôs a fragilidade sanitária do Brasil e, desde 2020, presenciamos a incapacidade governamental de articular ações conjuntas entre os estados da federação, de potencializar recursos, de alinhar os discursos e de fazer encaminhamentos de protocolos de prevenção e cuidados. Ao contrário, aumentaram as divisões e divergências, negligenciando ações necessárias, como a aquisição de vacinas, o que resultou em milhares de vidas dizimadas. A atual presidência da República vem sendo, infelizmente, o principal espaço de disseminação de inverdades, articulador dos discursos anticidência somados a constantes ataques à Democracia. No entanto, consideramos que:

Os desmandos políticos e econômicos e sua continuidade têm a ver com a condição do povo, com as formas alienadas, acrílicas e com a indiferença e despolitização do cidadão, que neutraliza a participação consciente, a qual é uma condição para o exercício da vida democrática. Despolitização é a ausência do pensar reflexivo, que inclui a autocrítica e a capacidade de discernimento, a ausência da vida examinada, no dizer socrático (KOHLS, 2019, p. 57-58).

A educação, em especial das novas gerações, aparece como uma necessidade básica e essencial para o desenvolvimento das condições contrárias à alienação. Neste sentido, é importante considerar que, no campo educacional, a epidemia, de acordo com Santos (2020), teve inúmeros desdobramentos e, no caso brasileiro, isso ocorreu tanto na educação básica quanto na educação superior. Dentre eles, citamos, como exemplo, o ensino remoto, implementado de forma urgente em plena pandemia da Covid-19, sem uma cuidadosa organização, estruturação, formação, apoio e cuidado com a saúde dos docentes e discentes.

Também, como vemos todos os dias através das mídias sociais, em diversos contextos, uma educação remota acontecendo, muitas vezes, sem recursos financeiros,

em meio a um cenário de desemprego, de miséria, de fome e de exclusão social, e sem as mínimas condições de infraestrutura de equipamentos e de conexões de internet, extremamente necessária para a participação dos alunos nas aulas, prejudicando, assim, os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o cumprimento da carga horária escolar.

Outro fator gerador de preocupação é o estresse e o *Burnout*, ocasionado pela sobrecarga de trabalho dos docentes e dos membros do contexto escolar, provocando adoecimentos e afastamentos do trabalho. Em seus estudos, Carlotto (2010) reforça que, do estresse, deriva também a *Síndrome de Burnout*, geralmente, leva à deterioração do bem-estar físico e mental. O profissional afetado sente-se exausto, frequentemente, está doente, sofre de insônia, úlcera, dores de cabeça, tensão muscular, fadiga crônica, assim como gripe ou resfriados, cefaleias, ansiedade e depressão. Os efeitos a longo prazo são depressão, possibilidade de úlcera, hipertensão e uso excessivo de medicamentos e alcoolismo.

Também, em meio a esse cenário, as desigualdades no Brasil, quanto ao acesso à educação tornaram-se ainda mais evidentes: por um lado, muitos alunos ficaram praticamente excluídos do processo educativo, pelo não acesso aos celulares, à internet, aos computadores, tendo seus estudos resumidos ao recebimento quinzenal, ou na melhor das hipóteses, semanal, de atividades impressas. Isso representou a impossibilidade de avançar na apropriação dos conteúdos básicos, devido à ausência de explicações e acompanhamentos dos professores. Soma-se a isso o fato de que milhares de famílias não possuem uma formação mínima de escolaridade, não tendo condições de auxiliar as crianças na busca e até mesmo na resolução das atividades.

Por outro lado, vimos o oposto, em que os alunos oriundos de classes sociais mais abastadas seguiram com aulas virtuais, com as videoaulas, com muitas "lives" e atenção dos professores, mesmo que virtualmente. De tal maneira, presenciamos, infelizmente, na educação brasileira, cenários completamente distintos com relação aos níveis de oportunidade e de realidade social dos educandos. Essa afirmação aproxima-se da reflexão de Libâneo (2012), ao abordar o dualismo perverso que tem sido evidenciado na construção de modelos de escolas para ricos e escolas para pobres.

Temos que reforçar a importância da educação contra essa barbárie que se agrava. Charlot (2019) considera que a barbárie desenvolve-se quando não reconhecemos o ser humano como aventura singular e coletiva, quando tratamos como objeto, máquina, computador ou fantoche religioso ou ideológico esse extraordinário organismo biopsicocultural e histórico que um ser humano é. Nesse sentido, Marcelino e Fávero (2021) sugerem que a aposta política na educação para a cidadania, com vistas a uma vida democrática, humana e emancipatória, aponta a necessidade de que as práticas educativas tenham a obrigação de se renovar, para que possam corresponder às exigências que doravante se colocam à formação de cidadãos e de sujeitos políticos. Serão as ideias renovadas e atualizadas, no quadro de uma teoria de ação educativa, que poderão induzir novos modos de fazer "cidadanização para a democracia", especialmente nos contextos da educação básica e na educação superior.

Os estudos de Marcelino (2019) apontam que educar para a sensibilidade, solidariedade, compaixão, cooperação, disponibilidade, generosidade deixa de ser apenas palavras e tende a tornar-se decisivas nas atitudes, estas que podem salvar vidas e promover a humanização, de modo que possamos canalizar nossas potencialidades para um bem comum. Para a autora, é necessário pensar num mundo em que a hu-

manidade use todas as potencialidades que ela desenvolveu até agora, não para a reprodução do capital que promove a concentração de riqueza ou para produzir mais consumismo e indivíduos dóceis e adestrados para a engrenagem biopolítica, mas para o aprimoramento de capacidades de empatia e de humanização.

Se o contexto atual, de crise e pandemia, a escola tem sido desafiada a constituir-se como espaço de formação de valores humanos, podendo contribuir para a cidadania e a manutenção da democracia, no entanto, esse é um desafio que perpassa tanto a atuação dos professores por meio dos conhecimentos, quanto por meio da atuação política, ao propor uma educação como direito de todos. Sendo assim, a partir dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), buscamos avançar, no tópico a seguir, em problematizações que envolvem uma educação mais equitativa, democrática, emancipadora, humanizada e sensível.

A atuação política desde a escola e a perspectiva da educação como direito: contribuições para o cenário atual e futuro

A educação e todo o processo formativo que se deriva dessa esfera podem apresentar-se entre dois polos distintos: o primeiro deles refere-se à possibilidade de transformação social, pois como afirma Paulo Freire (1987, p. 87): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Considerando a educação como uma instância em que as pessoas podem ser transformadas, há que se atentar para que tipo de pessoas e para quais transformações direcionam-se. Assim, a educação pode ser o campo das lutas pela justiça social, pela democracia, pelo bem comum etc., formando pessoas pensantes, com senso de responsabilidade, éticas e empáticas, as quais se tornam potenciais humanos que dignificam a vida.

O segundo polo, no outro extremo, entende que a educação pode ser fonte de alienação e acomodação, quando tratada como mercadoria que tem o fim único e/ou principal de formar gente para o consumo, de acordo com as regras do mercado, ou seja, pessoas competitivas, individualistas, cuja atuação seja voltada apenas ao trabalho. Ou ainda formar pessoas a partir de uma racionalidade técnica, num sentido voltado apenas à transmissão, à reprodução mecânica daquilo que é abordado, tendo um preparo aligeirado, o qual tem, como pretensão, a formação de mão de obra para atividades cujo pensamento crítico não é incentivado.

As análises conjunturais explicitadas conduzem-nos a uma profunda busca de sentido para o fazer escolar, para o papel social da escola e o papel formativo dos educadores, o que envolve também a sua atuação política. Se há algo que essa pandemia elucidou é essa questão. Essas dicotomias conceituais, valorativas e éticas, que perpassam os fazeres pedagógicos, ficaram em evidência e precisam ser analisadas, pois definem o que se almeja quanto ao futuro da educação em um momento em que se evidencia uma crise, tendo em vista que, conforme a filósofa Martha Nussbaum (2010), com o tempo, pode chegar a ser muito mais prejudicial para o futuro da democracia.

A partir da obra de Ball, Maguire e Braun (2016), é possível um olhar sobre a atuação da escola na definição de políticas educacionais, de sua interpretação e recontextualização. Esse olhar, no contexto atual, desafia-nos a pensar a escola e o direito

à educação diante de uma situação de desigualdades ainda mais explícitas no contexto da pandemia da Covid-19.

A escola, numa perspectiva democrática, envolve a defesa de uma educação gratuita, laica, igualitária, a qual constitui uma necessidade debatida a partir da Constituição Federal de 1988 e que, no contexto das políticas educacionais implementadas posteriormente, sobretudo, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, tornou possível avançar alguns aspectos relacionados à expansão da oferta de vagas, de uma maior qualidade nos recursos didáticos disponíveis, de investimentos em programas voltados à educação básica.

No entanto, após um processo de expansão da educação de modo democrático, como bem de direito de toda a população, vem se fortalecendo um discurso que questiona a educação pública, enfatizando que esta não possui uma boa gestão e não garante aprendizagem de qualidade. Embora sabendo das limitações que existem no que tange à esfera educacional pública, temos observado o esfacelamento das instituições públicas a partir de um discurso que mostra os aspectos negativos e invisibiliza as experiências positivas dessas instituições. Ocorre, assim, a tendência cada vez maior à diminuição de recursos e investimentos na educação de caráter público (COPATTI, 2020).

Distintos desafios mantêm-se e tornam-se ainda mais evidentes na atualidade, diante de um complexo momento que envolve muitos retrocessos. Dentre eles, estão os cortes nos investimentos na área social, a partir da Emenda Constitucional aprovada em 2016. Segundo Oliveira e Silva (2018, p. 254):

Em 2016 o governo federal propôs Emenda à Constituição referente ao Novo Regime Fiscal; o documento tramitou como Projeto de Emenda Constitucional, PEC 241/2016, na Câmara Federal, como PEC 55/2016 no Senado Federal, sendo promulgado como Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016. A iniciativa estabelece limites para as despesas primárias correspondentes à inflação do ano anterior, corrigidas pelo IPCA, Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo. Fica, assim, estabelecida a desvinculação orçamentária para a Educação e Saúde. A medida entra em vigor por duas décadas, podendo ser corrigida a partir do décimo ano.

Consideramos, neste sentido, a importância de debates desde a escola, no contexto de atuação dos professores, a respeito das fragilidades que ainda são evidentes na educação básica do país, no sentido de lutar pela garantia de condições para avançar na sua qualificação e no atendimento às diversidades. Tais reflexões precisam ser realizadas de modo consciente, com conhecimento desses documentos, da sua organização e, como consideram Ball, Maguire e Braun (2016), em relação aos efeitos que podem gerar a partir dos processos relacionados à tradução dessas políticas na escola.

A perspectiva de participação ativa, sensível e consciente dos professores ao pensar o papel da escola e a projeção de movimentos contra a barbárie, a favor da democracia e do exercício da cidadania, requer um processo colaborativo e dialógico por dentro da escola e em contato direto com as políticas educacionais, o que vai muito além da ideia de uma educação escolar proposta apenas como meio de acesso a conhecimentos mínimos. Diante disso, Dardot e Laval (2004) entendem que nem a escola está morta a ponto de promover a incultura, nem seus sujeitos (aqueles

mais ligados à ética e à dimensão política) aceitam a ideia de uma escola a serviço da economia capitalista, o que chama à responsabilidade os atores desse cenário educacional - os professores, os quais desenvolvem os processos educativos e que são implicados nas escolas pelas políticas implementadas. Os autores salientam ainda que “não é suficiente mudar as palavras e dar ordens para que as realidades se amoldem aos dogmas”, o que pode ser pensado como uma possibilidade de resistência e de reafirmar o papel social da escola (DARDOT; LAVAL, 2004, p. 290).

Neste sentido, retomamos a centralidade das proposições advindas de Ball, Maguire e Braun (2016) ao considerarem a importância das práticas a partir das quais as políticas são colocadas em ação no cotidiano das escolas. Os autores interpretam a política como desdobramento “microfísico” e os professores como elaboradores de sentidos, os quais interpretam essas políticas e podem resignificá-las, ou também podemos dizer que essas políticas podem ser rejeitadas. Dessa forma, chamamos a atenção para a consciência social, histórica e política no intuito de conhecer conteúdo e dinâmicas sociais que perpassam o país. Isso porque sem a consciência crítica e a consciência política dos professores, mantêm-se os inúmeros desafios apontados anteriormente, tanto na construção de uma educação de qualidade quanto na manutenção da perspectiva cidadã e democrática, estas tão ameaçadas e fragilizadas atualmente.

Construir resistência por dentro das escolas e na relação com as políticas educacionais parte do pressuposto de que o conhecimento contribui para a construção dos sujeitos, para ampliar a dimensão dosensível e expandir sua consciência, compreendendo-se como parte de um coletivo, de uma sociedade que precisa tratar dos interesses que dizem respeito a todos.

A educação pública, sob esse viés, pode ser defendida, problematizada e repensada a partir da atuação dos professores, tanto no exercício efetivo da docência quanto no processo de ação dialógica com seus pares, no intuito de ampliar conhecimentos e significar sua atuação política na interação com leis, decretos, normas e outros movimentos das políticas educacionais que chegam, por vezes, de modo impositivo às escolas. Há, neste sentido, segundo os autores, uma complexidade e uma fragilidade da escola em relação à atuação da política e os esforços de configuração e reconfiguração que a tornam uma organização estável.

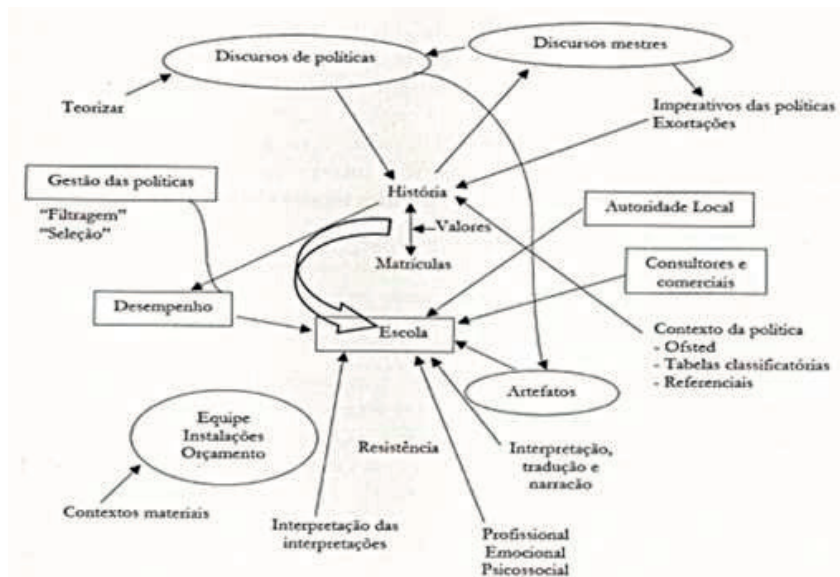
Entretanto é preciso reconhecer que persistem, ainda, formas de poder automáticas e generalizadas, a partir de mecanismos e dispositivos, embasados em técnicas e procedimentos de reprodução, que desconsideram o protagonismo dos professores e a complexidade da formação humana. E tem sido cada vez mais evidentes, como advertem Ball, Maguire e Braun (2016), as perspectivas políticas que mantêm o foco no desempenho, na classificação, comparação, testagem, o regime de números, o modo de vigilância, de controle e monitoramento.

As políticas educacionais, a partir desses modelos, prestam-se à padronização e ao silenciamento dos profissionais que atuam nas escolas. Frente a essa constatação, Spillane (2004), *apud* Ball, Maguire e Braun (2016), reforça que as escolas precisam e têm que ser capazes de atuar frente a políticas múltiplas e competitivas, sendo que, geralmente, conforme os autores, as escolas querem fazer isso com sucesso e de forma tão eficiente quanto possível.

Diante de tamanhos desafios que envolvem as políticas educacionais que chegam à escola e que são ressignificadas nela, Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que a atuação política não é um processo simples e racional, por isso defendem que não é possível produzir um modelo linear de prática de atuação ou qualquer história simples de política que viaje para dentro e pelas escolas, ou de atuação da política como uma forma de osmose. Esse processo envolve, portanto, a participação ativa, consciente, crítica e sensível que viemos defendendo ao longo deste escrito.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 199) reforçam, na figura 01, um esquema visual, sobre a atuação política: “é uma ilustração do pensamento enfatizado na obra *Como as Escolas fazem Políticas - Atuação em Escolas Secundárias*”, mas também de desenvolvimento do pensamento dos autores, durante o trabalho de campo, trabalho e escrita”. De acordo com os autores, a escola representa o ponto de partida: é central, mas não necessariamente, no centro, sua história e suas matrículas (e valores relacionados) são centrais também, mas também são frágeis.

Figura 1: Esquema de pensamento sobre a atuação da política na escola



Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 200).

No diagrama, a escola parece em apuros - todas as setas caindo sobre ela - mas estas são também os seus componentes, tais como os contextos materiais de pessoal, de instalações e de orçamentos e os discursos e as políticas diversificadas e que constituem a escola. Esse esquema contribui para analisarmos a interpretação dos autores a respeito da escola, da gestão das políticas, dos desdobramentos que ocorrem ao longo do tempo a partir da dinâmica de influência e de interferência de distintos

atores envolvidos nas suas definições e na sua recontextualização nas escolas. A Teoria da Atuação, neste sentido, como apresentam os autores, envolve um complexo conjunto de movimentos que geram determinados efeitos, os quais são distintos em cada contexto, em cada interpretação, de acordo com os agentes envolvidos, com os modos de pensar dos sujeitos implicados nesse processo.

Por essa via, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 200) afirmam que o desempenho paira, embora o tamanho das caixas não tem significado particular - e sua construção específica é moldada pela “gestão” institucional da política. História, matrículas e valores medeiam a política, os contextos políticos e os discursos, como eles acham expressão na escola.

Há um monte de ação humana nesse diagrama: interpretação e tradução da política (assim como interpretações de interpretações); dimensões profissionais e emocionais; e a filtragem e o fazer do trabalho com políticas. Há também resistência, e deixamos esse aspecto deliberadamente desconectado, como sua expressão em murmúrios e descontentamentos, são em certa medida, de flutuação livre, em vez de sistemática. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 200).

Para os autores, nem o modelo, nem o relato do modelo que estamos apontando aqui é abrangente ou acabado. Por meio da visualização, é possível perceber uma espécie de “mapa pensante”: um modelo que está em fluxo como este pode desenvolver, em sua própria dinâmica, é exatamente o que os autores enfatizam que tinham em mente quando começaram a traçar o pensamento sobre a atuação de políticas.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), a escola está no centro da atuação da política, mas esta não é nem uma entidade simples, nem coerente, por isso precisa ser compreendida em suas diferenças, nos modos como atua nas políticas. As escolas não são uma peça só, mas redes precárias de grupos diferentes e sobrepostas de pessoas, de artefatos e de práticas. Essa ideia apresentada pelos autores traz a dimensão das fragilidades, dos embates e das disputas que existem não somente no contexto de criação/proposição de políticas, mas no espaço escolar, nas práticas em que são recontextualizadas e colocadas em movimento, em processos, cujos efeitos são distintos de acordo com as interpretações e com as decisões e definições de cada grupo. Essas decisões têm, como base, distintas percepções, diferentes conhecimentos e entendimentos a respeito das políticas e dos processos que perpassam a escola.

Neste sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201) afirmam que:

Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitam várias maneiras de ver com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos profissionais.

Para além de um espaço vivo de atuação de diferentes profissionais, cada qual com percepções, conhecimentos, funções distintas, as escolas, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano,

do dia, ou do semestre. Esse lugar transforma-se e é transformado de acordo com as relações e as vivências ali evidenciadas. São, portanto, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 201): “organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto de seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política”.

Diante disso, muitas vezes, os discursos pedagógicos ficam em segundo plano nos processos de decisão que envolvem as políticas. Dentre elas, estão os interpretativos financeiros, os quais têm se constituído como um aspecto central numa perspectiva de educação sob moldes do neoliberalismo. Há, também, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), arenas da política em que, por exemplo, na avaliação nas disciplinas do núcleo do currículo, o “senso comum” presente na escola interpreta que essas políticas são prioritárias e comandam a atenção, precisando, portanto, de financiamento adicional, prevalecendo na tomada de decisões.

As considerações com base nesses autores e em reflexões realizadas por meio de outros pesquisadores, contribuem para a defesa que viemos apontando com relação à consciência, ao diálogo e à sensibilidade dos professores para além do seu papel, que vai muito além da atuação como mediadores na construção de conhecimentos por meio de conteúdos de área. Sua atuação envolve compreender as dinâmicas que perpassam a escola e que, em grande medida nas últimas décadas e especialmente nos últimos anos, passam pela dimensão das políticas educacionais e da sua interpretação e readequação nos espaços escolares.

A consciência da importância desse processo viabiliza outros olhares sobre os documentos de políticas, sobre a atuação na escola e, sobretudo, diante da defesa de uma educação de qualidade, compreendendo a necessidade de defender o caráter público dessa educação e a significação de uma escola pública na qual sejam possíveis movimentos de aprender, de construir conhecimento, de desenvolver a sensibilidade, a empatia, a formação cidadã, como processos de direito de cada sujeito inserido no mundo.

Diante dos desafios atuais, nos quais se evidencia um movimento que se faz sob um modelo padronizado, imposto a partir do viés mercadológico, cuja perspectiva torna os professores aplicadores de modelos externos e pouco relacionados às realidades em que atuam, temos o desafio de ampliar os espaços de debate sobre a educação que queremos e sobre o seu papel no contexto atual, diante do cenário que se apresenta de cortes orçamentários, de desvalorização dos docentes, do esgotamento e adoecimento de seus profissionais, evidenciados e multiplicados no contexto da pandemia da Covid-19 que se estende ainda pelo país e o mundo.

Conclusões

A atual crise vivenciada no país em distintos aspectos, para além do contexto da pandemia, escancara os desafios que persistem socialmente e as fragilidades no que tange à educação e, especialmente, à perspectiva de educação de qualidade.

Compreendemos que, embora tenham ocorrido avanços em seu caráter público, gratuito e acessível a todos, defendido no contexto da redemocratização do país e que se encontra na Constituição Federal de 1988, a educação pública de qualidade e voltada à formação cidadã não tem sido efetivamente garantida na atualidade, permanecendo inacessível para milhares de pessoas, o que faz com que esse “direito” não seja uma garantia para todos, principalmente, no contexto atual evidenciado pela pandemia da Covid-19.

Diante dessas questões que nos desafiam, predomina um movimento cada vez mais latente de alinhamento da educação sob o viés neoliberal, com modelos padronizados e engessados, que, dentre outras ações, implementam políticas alinhadas à perspectiva de uma educação voltada ao mercado, uma educação que perde seu caráter humanista, sua perspectiva de formação para o exercício da cidadania. Essa educação desvia o compromisso da formação dos sujeitos de modo sensível, crítico e consciente, de modo a atuar na transformação da sociedade e na luta por justiça social.

Esses processos são delineados por meio de políticas que vão sendo moldadas e que, de alguma forma, recaem sobre a escola, nem sempre refletidas, debatidas e ressignificadas em um movimento consciente, crítico e dialógico. Nesse contexto, defendemos a conscientização e o envolvimento possível a partir do núcleo central que constitui as escolas e a ampla articulação com relação às políticas educacionais, seus questionamentos, quando necessário, e a ressignificação desses processos. Isso requer conhecimentos para além de conteúdos, ou seja, requer uma docência atuante e envolvida nos processos de ensino-aprendizagem, mas em suas articulações junto aos movimentos sociais, históricos e políticos, considerando, como centralidade, a função da escola na sociedade e a qualidade da educação que se pretende dispor na formação dos sujeitos.

A atuação dos professores com consciência e participação ativa nas decisões que envolvem aspectos da sua função profissional e da sua função social como trabalhador na escola pública contribui para a luta pela perspectiva democrática, pelo acesso à educação, pela sua qualidade, pelo atendimento às diversidades e respeito às realidades de cada escola, de cada contexto em que as políticas educacionais são recontextualizadas.

Ademais, contribui para analisar a que tipo de formação a escola tem se ocupado e ainda sobre o papel dos profissionais professores nesse processo, compreendendo, analisando e repensando a dimensão das políticas nos movimentos que envolvem a escola e o seu papel social num contexto complexo, marcado por inúmeros problemas, como na atual situação evidenciada, seja pelos cortes de investimentos com a educação pública e pela grave crise evidenciada pela pandemia da Covid-19.

São, portanto, inúmeros os desafios. No entanto, é possível, pela atuação política, compor resistência a partir dessas interações que ocorrem entre escola, políticas públicas, professores e sociedade. Esse movimento evidencia o caráter político da escola e das políticas que não somente são criadas para serem implementadas pela

escola, mas denotam o papel da escola, especialmente de seus gestores e docentes, na produção e ressignificação das políticas educacionais, provocando o pensar sobre os meios a partir dos quais garantir educação de qualidade, suprir os processos decorrentes da pandemia ora em curso e lutar pela manutenção da democracia, tecendo caminhos, via formação cidadã, para a construção de valores humanos que perpassem a vida em sociedade.

Referências

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo de manejo clínico para o novo coronavírus (2019-nCoV)**. Biblioteca Virtual em Saúde. 2020. Disponível em: www.saude.gov.br/bvs. Acesso em: 24 mar. 2020.

CABRAL, E. R. *et al.* Contribuições e desafios da Atenção Primária à Saúde frente à pandemia de COVID-19. **Inter American Journal Medicine Health**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31005/iajmh.v3i0.87>. Acesso em: 21 ago.2020.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout: o estresse ocupacional do Professor**. Canoas: Editora da ULBRA, 2010.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. IN: **Educar em Revista, Curitiba**, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/about/contact>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

COPATTI, C. O neoliberalismo chega à escola: discursos produzidos e possibilidades de enfrentamento pela dimensão ético-estética. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C.; CONSÁLTER, E. **Leituras sobre Educação e neoliberalismo**. CRV, Curitiba, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

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

KOHL, R. **Ensino superior, crise das humanidades e a fragilidade democrática: reflexões a partir do pensamento de Martha Nussbaum**. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARCELINO, P. C. **Humanização e Sensibilidade: Educação e Uso do Corpo em Giorgio Agamben**. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

MARCELINO, P. C.; FAVERO, A. A. “Criar capacidades” para a sensibilidade e a humanização em meio à pandemia da covid-19: reflexões a partir de Nussbaum e

Agamben. IN: **Revista Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-19, 20 mar. 2021. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

NUSSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires, Argentina: Katz, 2010.

OLIVEIRA, C.; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **RBP**AE - v. 34, n. 1, p. 253 - 269, jan./abr. 2018.

REIS, D. S. Coronavírus e debates educacionais: reposicionado o debate IN: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 15 ago.2020.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina: Coimbra, 2020.

CAPÍTULO 14

O PROFESSOR PADRONIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DOCENTES PRESENTES NO PERIÓDICO ‘APRENDIZAGEM EM FOCO’ DO INSTITUTO UNIBANCO

*Caroline Simon Bellenzier
Evandro Consaltér*

Introdução

O exercício docente tem sido constantemente tomado por um discurso oportunista de que o bom professor é aquele que consegue conduzir seus alunos para atingir os melhores indicadores em avaliações externas. Dentre elas, destaca-se o desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ou até mesmo na aprovação no vestibular em cursos com maior disputa por vagas, como ocorre com a Medicina, por exemplo. Na mesma direção, também está a concepção de que o bom professor é aquele que consegue desenvolver, nos alunos, determinadas competências apreciadas pelo mercado de trabalho ou pelo viés político-cultural dominante. Nesse prelúdio conceitual, a imagem do bom professor está muito mais associada aos aspectos protocolares e de gestão do que, propriamente, a uma compreensão pedagógica do exercício docente.

Esse viés profissional implica na concepção de um professor padronizado, pouco sensível ou indiferente ao que se passa às margens da sala de aula, mas implacável quanto às suas metas e objetivos práticos. Nessa perspectiva, Masschelein e Simons (2018) consideram que esse “professor de portfólio” tem marcas de controle ao lado de todas as subcompetências corretas, ou seja, “[...] ele pensa, permanentemente, em termos de graus de competência”. (MASSSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 147). Para esse ideal de professor, perfeitamente treinado, temáticas acadêmicas não são mais o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo com vistas ao exercício docente crítico e reflexivo, mas, sim, cada vez mais, a norma é uma estrutura modular baseada em uma lista de competências que atendem aos anseios de uma população dominante, que dita as regras, os caminhos e as direções da escola.

Diante desse contexto, elegemos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como a noção de professor padronizado provoca o recuo da teoria no exercício docente e, conseqüentemente, a instrumentalização do exercício pedagógico? Para dar conta desse problema, desenvolvemos um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e bibliográfico-documental quanto aos procedimentos. Ele está ancorado no método analítico-dedutivo e o seu referencial teórico é sustentado por Ball, Maguire e Braun (2016), Fávero e Tonieto (2016), Laval (2004) e Masschelein e Simons (2018). Além dis-

so, ele se estrutura em duas partes, a saber: na primeira, exploramos a concepção de professor instrumentalizado, domado por uma gestão escolar pautada pelo gerencialismo empresarial e pelo recuo da teoria no exercício docente; e na segunda parte, analisamos a noção de professor padronizado presente no boletim “Aprendizagem em Foco”, uma publicação do Instituto Unibanco com periodicidade quinzenal desde 2015. Por fim, conduzimos este estudo fazendo a denúncia de que essa noção de professor padronizado, instrumentalizado aliada a esse modelo de gestão e formação estão muito mais voltados para atender às demandas do mercado neoliberal e do gerencialismo empresarial na educação do que, propriamente, para a melhoria da qualidade da educação.

O professor tarefeiro como um padrão profissional do gerencialismo empresarial

Com o crescente aumento de políticas públicas de descentralização da educação, pautadas, principalmente, no argumento de melhoria da qualidade educacional a partir de indicadores de avaliações de larga escala – tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em âmbito global, e o IDEB, em âmbito nacional –, observa-se uma invasão do gerencialismo empresarial no campo da educação como norma para o alcance desses indicadores que, supostamente, representariam qualidade. Essa concepção tem provocado intensamente a perpetração do setor privado sobre o público, através de parcerias público-privadas não apenas no âmbito da formação continuada dos professores, mas, também, no que diz respeito à gestão das escolas, à infraestrutura e ao fornecimento de materiais didáticos. Além disso, ela assume uma instrumentalização do fazer docente e uma compreensão do professor, majoritariamente, como um executor de tarefas, previamente estabelecidas e com o objetivo de atingir determinados resultados. Tais atividades fazem parte do exercício da profissão, o problema é quando o fazer docente se reduz a elas.

Esses atores internos e externos à escola assumem um papel muito importante na execução das políticas educacionais. As leis, diretrizes e normas não estão simplesmente postas, elas precisam ser interpretadas por esses sujeitos que habitam o universo escolar e que, dessa forma, dão vida ao que chamamos de escola. Essa interpretação não se dá única e simplesmente por um fazer prático, mas por um fazer e compreender teórico que pauta o exercício pedagógico. Dessa forma, Ball, Maguire e Braun (2016) entendem que a teoria é indispensável para a compreensão do trabalho com políticas educacionais e o efeito das políticas no cotidiano da escola.

Todavia, é através das práticas que as políticas são colocadas em ação. Muitas vezes, essas práticas são provenientes de uma interpretação teórica frágil, um tanto banais e rotineiras, como reuniões, eventos educacionais e trocas com abordagens, prescrições e observações que colocam a política reduzida apenas às interações imediatas no cotidiano da escola. Outro aspecto apontado por Ball, Maguire e Braun (2016) como uma interface entre a teoria e a prática são os artefatos da política, como cartazes, textos e outros materiais, tanto para a realização quanto para a representação da política em relação à prática. É nesse âmbito que circulam muitos materiais de apoio para gestores e professores provenientes das parcerias público-privadas, que se configuram como uma espécie de manuais ou cartilhas para a boa execução de práticas escolares. Prescrições que, se seguidas minuciosamente, seriam sufi-

cientes e capazes de conduzir a escola ao êxito representado por uma posição no topo dos rankings das avaliações em larga escala.

Entretanto, no âmbito da implementação da política educacional, encontra-se a escola e os seus sujeitos constituintes. Sujeitos que carregam consigo uma bagagem histórica, cultural e social que faz com que cada escola seja única, especial, diferenciada. Ball, Maguire e Braun (2016) definem as escolas como redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. As escolas são compostas de “[...] coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201), bem como de outros sujeitos que vivenciam os espaços escolares “[...] com diferentes formas de ‘formação’, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos ‘profissionais’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

Essa heterogeneidade característica do “ambiente escolar” é costumeiramente desconsiderada em propostas gerencialistas que colocam a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, exclusivamente, nas escolas e nas ações dos professores, desconsiderando ou silenciando explicações que buscam compreender os processos educativos escolares relacionados ao contexto social e econômico. Fávero e Tonieto (2016) compreendem que esse panorama aponta para um significativo trabalho discursivo e disciplinador, realizado pela pesquisa sobre a eficácia, o que o torna ainda mais premente quando vinculado às noções de responsabilização, avaliação escolar e planejamento de desenvolvimento escolar. “Diante desse panorama, fica fácil compreender as consequências para a pesquisa educacional de um discurso e de uma prática científica calcados na dimensão técnica-instrumental, em que a figura do expert, portador de receitas eficazes, ganha relevância” (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 235).

Seguindo essa perspectiva, no bojo do conjunto diversificado de atores de política, tecidos em textos e práticas da atuação política, Ball, Maguire e Braun (2016) entendem que há evidências de discursos poderosos de como ser um bom professor, produzir o bom aluno e fazer a boa escola. Esses discursos são incorporados no vasto número de políticas inter-relacionadas que se reúnem para abordar as especificidades e os mecanismos do desempenho escolar. Ball, Maguire e Braun (2016) consideram que, no passado, muitas pesquisas de “implementação” se concentravam no papel e no poder dos diretores, gestores e líderes seniores da escola em relação à sua capacidade de efetuar mudanças. Essas análises costumam ignorar o trabalho de todos os outros atores da política (e sujeitos da política) que compõem a escola, tais como alunos, professores e pais.

Esse tipo de abordagem tem ganhado um novo impulso com a interface entre o público e o privado, principalmente no âmbito da gestão educacional. Geralmente, essas abordagens reducionistas são apoiadas em estudos empíricos frágeis, pautados por amostras específicas, tomadas intencionalmente para provar o êxito de determinada política ou ação pedagógica. Conforme Fávero e Tonieto (2016), o desenvolvimento de estudos educacionais seguindo uma vertente empirista racionalista branda tem acarretado prejuízos significativos às pesquisas teóricas. Além disso, o rigor científico associado às pesquisas com cunho político, social e moral vem perdendo seu espaço no contexto científico, demonstrando que as dimensões técnicas e instrumentais estão se sobressaindo e contrariando desfavoravelmente os processos científicos intelectuais e críticos.

No âmbito dessas concepções, Fávero e Tonieto (2016) esclarecem que muitas pesquisas têm percorrido um trajeto que desconsidera os processos e contextos presentes nos cotidianos escolares, sendo eles sociais e econômicos. Essas ações responsabilizam inteiramente as escolas e seus profissionais, ignorando o percurso trilhado pelo estudante, seu capital cultural, o lugar e as condições em que ele vive. A investigação rigorosa e legítima perde espaço em detrimento de análises científicas que vinculam a excelência educacional aos resultados, rankings e receitas prontas que dizem ser eficazes. É nessa perspectiva que Ball (2011) denuncia esse gerencialismo da escola como forma de obter os resultados esperados para determinadas finalidades. “Virar-se com desenvoltura pode não incluir capacidade crítica e criativa, apenas habilidade de resolver problemas de modo imediato e espontâneo, oferecer soluções, receitas para as ‘más escolas’ se transformem em ‘boas escolas’ por meio de práticas eficientes e eficazes” (BALL, 2011, p. 87).

Formar um professor padronizado, portanto, implica em um perfil profissional insensível ou indiferente ao que se passa às margens da sala de aula. Na perspectiva do gerencialismo empresarial, o bom professor é aquele de portfólio, conforme apontado por Masschelein e Simons (2018). “É o professor que como um gerente, exerce um contínuo automonitoramento do capital adquirido em seu portfólio e dos seus pontos fortes e fracos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 147). Assim, entendemos que o professor deixa de servir à educação como uma prática de liberdade, de emancipação e transformação social (FREIRE, 2011) para ser um agente do mercado e para ser colonizado pelo próprio mercado, assim como para servir aos interesses de grupos econômicos que veem a educação como um negócio, ou seja, que veem a escola como uma empresa e o conhecimento como um produto.

Um professor padronizado é aquele que se afasta dos valores pedagógicos e aproxima sua atuação profissional dos valores empresariais. De acordo com Laval (2004), essa postura docente busca alinhar sua atuação e proposta pedagógica ao discurso das competências necessárias ao mercado de trabalho, que são valorizadas pelo mundo empresarial. Isso é buscar um distanciamento dos valores pedagógicos e uma aproximação dos valores empresariais, tais como competitividade e inovação.

É nessa perspectiva que toda gestão escolar pautada pelo viés gerencialista empresarial compreende o professor como um executor de tarefas, previamente estabelecidas e com o objetivo de atingir determinados resultados. Em relação à formação continuada oferecida a esses professores, Masschelein e Simons (2018) consideram que, nesse viés instrumental, acaba se criando um ideal de professor perfeitamente treinado. Dessa forma, “[...] os assuntos com um fundo mais ou menos acadêmico não são mais o ponto de partida para o desenvolvimento do currículo dentro do treinamento do professor. Cada vez mais, a norma é uma estrutura modular baseada numa lista de competências” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 149).

Diante desse cenário de padronização docente proveniente de modelos de gestão escolar pautados pelo gerencialismo empresarial, propomo-nos a analisar, na seção seguinte, a noção de “bom professor” presente no boletim “Aprendizagem em Foco”, uma publicação do Instituto Unibanco com periodicidade quinzenal, que tem seu foco justamente voltado para a gestão escolar. Criado em 1982, o Instituto Unibanco é responsável pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco. O instituto tem como objetivo “[...] atuar pela melhoria da educação pública no Brasil

por meio da gestão educacional para o avanço contínuo”. Ele apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas no que tangencia às metas e indicadores de qualidade e, mais recentemente, como destacado por Caetano (2019), ele exerceu influência direta na elaboração da Reforma do Ensino Médio e na elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

O professor padronizado pelos artefatos das políticas educacionais: o exemplo do periódico “aprendizagem em foco”, do instituto unibanco

Como analisado na seção anterior, tanto Ball, Maguire e Braun (2016) como Fávero e Tonieto (2016) deixam o indicativo de que o leque de prescrições para o sucesso das práticas escolares tem focado, principalmente, na gestão da escola e da aula, sugerindo práticas e métodos importados do ambiente empresarial. Essas práticas, geralmente carentes de um consistente respaldo teórico, são uma espécie de manuais de como treinar professores e alunos para atingirem determinados resultados. Dessa forma, não são necessários grandes exercícios reflexivos, basta que sejam seguidos os caminhos apontados por esses manuais.

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que esses manuais, muitas vezes, caracterizam-se como artefatos das políticas educacionais, uma vez que promovem a interface entre a teoria e a prática. É no cerne desse princípio que está o boletim *Aprendizagem em Foco*, do Instituto Unibanco. O periódico é uma publicação quinzenal do Instituto Unibanco com o objetivo de aprofundar os debates sobre o contexto educacional brasileiro e colocar em pauta temas relevantes para a discussão de políticas públicas. O boletim foi lançado em novembro de 2015 e já ultrapassou a marca de 60 edições. Em sua trajetória, abordou assuntos como reprovação, evasão, avaliação, entre muitos outros temas, sempre com especial atenção ao papel do gestor.

O seu conteúdo, como característico do espectro gerencialista empresarial (LAVAL, 2004, FÁVERO; TONIETO, 2016), é ancorado em evidências empíricas, pesquisas brandas e na avaliação de experiências nacionais e internacionais. O periódico *Aprendizagem em Foco* é mais uma interface do Instituto Unibanco com a educação pública, servindo, implicitamente, como um menu de apresentação de seu portfólio de produtos e ações, que vão desde a oferta de serviços de gestão, formação continuada até mesmo à própria participação na elaboração das políticas educacionais, como bem nos mostram Silva (2018) e Fávero e Consaltér (2020).

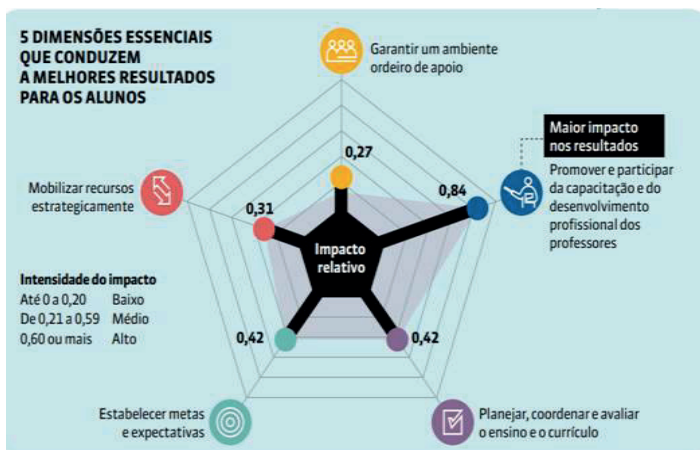
Para nossa análise, optamos por um recorte a partir dos títulos das edições, utilizando como critério a presença dos seguintes descritores: “professores e/ou professor”, “diretor e/ou diretores”, “aluno e/ou alunos” e “aprendizagem e/ou aprendizagens”. A partir desse mecanismo de corte e seleção, selecionamos um montante de 05 edições, as quais passamos a analisar na sequência.

Em sua edição inaugural, em novembro de 2015, o periódico traz como pauta principal “O que faz um bom diretor para melhorar o desempenho dos alunos?”. De acordo com o texto, é preciso instituir três fatores primordiais, são eles: i) possibilitar momentos de capacitação e participação dos docentes; ii) estreitar as relações, permear os espaços com positividade e solidificar a confiança; iii) alcançar a qualidade do professor por meio da supervisão das práticas pedagógicas em sala de aula.

Esses três fatores externalizam o princípio do professor executor de tarefas. Primeiro, os docentes devem ser submetidos à “capacitação”. Ou seja, o treinamento necessário para bem reproduzirem em sala de aula as diretrizes estabelecidas pelo plano de trabalho da apostila ou das normas de gestão. Em segundo lugar, como aponta o periódico, é primordial conquistar a confiança dos professores, de modo que não apresentem resistência à proposta que se deseja implantar. Por fim, a terceira condição é estonteante e aponta que a qualidade do professor está diretamente relacionada à supervisão de suas práticas em sala de aula. Em outras palavras, espera-se um professor executor de tarefas, não pensante e obediente às normas impostas pela gestão da escola, que, nesse caso, fundamenta-se pelo princípio do gerencialismo empresarial. Essa percepção reafirma a crítica de Masschelein e Simons (2018) ao gerencialismo empresarial na educação, em que o exercício docente é reduzido a uma estrutura modular baseada em uma lista de competências, criando, assim, um ideal de professor perfeitamente treinado.

A sequência do texto aponta alguns caminhos para o êxito escolar a partir de Anthony Mcnamara – segundo o periódico, profissional reconhecido pela liderança eficaz e pelos resultados obtidos pelos estudantes, o qual apresentou esses dados no seminário “Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar”, evento, esse, também coordenado pelo Instituto Unibanco, no ano de 2015.

Figura 01: 5 dimensões essenciais que conduzem a melhores resultados para os alunos



Fonte: APRENDIZAGEM EM FOCO, 2015, p. 02.

A Figura 01 é utilizada no periódico para ilustrar as dimensões fundamentais para condução dos estudantes aos melhores resultados. Dentre as dimensões apontadas, destacam-se duas: utilizar os recursos existentes de forma qualificada e estabelecer metas e expectativas para alcançar os efeitos desejados. O primeiro, parte do pressuposto que todas as escolas possuem recursos adequados para serem utilizados a serviço dos processos de aprendizagem, deixando-se de lado os contextos desfavorecidos.

recidos, como, por exemplo, aqueles em que há infraestrutura precarizada e a escola situa-se em áreas periféricas e de violência.

O segundo, demonstra-se, mais uma vez, vinculado à lógica empresarial ao estabelecer metas e objetivos que resultam em “bons resultados”, preconizando a prática docente. Nesse caso, evidencia-se a concepção de instrumentalização dos professores, os quais precisam seguir estratégias e lógicas engessadas, baseadas em uma visão geral que desconsidera os contextos e os indivíduos dos processos. Essa concepção ratifica o postulado por Ball, Maguire e Braun (2016) de que as políticas educacionais, muitas vezes, são colocadas em prática através de uma interpretação teórica frágil, um tanto banais e rotineiras, com prescrições e observações que colocam a política nas interações imediatas e íntimas no cotidiano da escola.

Ainda no escopo da edição inaugural, articula-se e desenvolve-se a ideia da necessidade de “Quebrar as muralhas”. Nesse caso, entende-se muralhas como as salas de aula e as práticas pedagógicas desenvolvidas nelas. A ideia de que as aulas devem ser observadas, ou melhor, supervisionadas, como uma forma de verificar o que os docentes têm ensinado e praticado em sala de aula vem atrelada ao discurso da busca pela qualidade da aprendizagem. Dessa forma, para subsidiar a argumentação sobre a prática evasiva e de fiscalização autoritária do trabalho docente, o periódico apresenta dados do Banco Mundial o qual afirma que “[...] boa parte do tempo de aula era desperdiçado com tarefas não relacionadas à aprendizagem do estudante” (2015, p. 3).

Nesse sentido, o periódico apresenta uma série de dados e aponta que, após a observação de mais de 15 mil salas de aula em sete países da América Latina e Caribe, pesquisadores do Banco Mundial identificaram que boa parte do tempo de aula era desperdiçado com tarefas não relacionadas à aprendizagem do estudante. Assim, sugere-se que um bom professor deve dedicar pelo menos 85% do tempo de uma aula para ensinar e perder apenas 15% com tarefas burocráticas, como fazer chamada ou manter a disciplina. Contudo, o estudo aponta que, no Brasil, apenas 65% do tempo de aula era dedicado às atividades de ensino. Os pesquisadores do Banco Mundial chegaram a constatar, em várias escolas, uma grande variação da qualidade da aula. Em uma escola de Minas Gerais, com bons resultados, por exemplo, indica-se que existiam docentes que conseguiam dedicar 100% do tempo de aula ao aprendizado, enquanto colegas do mesmo estabelecimento não passavam de 40%. Em outra, a variação era de 20% a 80%. O mesmo fenômeno já havia sido captado em uma pesquisa de 2010 do Instituto Unibanco e do Ibope Inteligência, que analisou a audiência do Ensino Médio ao observar, em profundidade, o cotidiano de 18 escolas de três grandes regiões metropolitanas. “Em algumas escolas, 89% do tempo de aula previsto foi de fato realizado. Em outras, o percentual foi de apenas 52%. Na média do grupo analisado, foram 71%” (APRENDIZAGEM EM FOCO, 2015, p. 3).

As aulas, conforme defende o periódico do Instituto Unibanco, devem dedicar-se integralmente às atividades de ensino e aprendizagem, porém percebe-se que o desenvolvimento cidadão, a análise crítica e responsável e os valores pedagógicos são totalmente desconsiderados nos movimentos de atuação dos professores, o que aponta para indícios da lógica empresarial e mercadológica que monopoliza os contextos educacionais. De acordo com o desenvolvimento da publicação, entendemos que a resposta da pergunta – “O que faz um bom diretor para melhorar o desempenho dos alunos?” – a qual intitula o texto é, justamente, a instrumentalização dos

professores, a fiscalização e os condicionantes que padronizam os sujeitos, que limitam suas ações que contribuem para um ensino automatizado, o qual desqualifica os agentes e os processos educacionais.

Na edição de número 08, de abril de 2016, o artigo em destaque intitula-se “Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem”. De acordo com o editorial, ter como instrumento quantificável da qualidade do ensino os resultados obtidos por meio das avaliações externas, foi uma das conquistas mais importantes dos últimos 20 anos. Na sequência, o artigo apresenta uma relação de avaliações externas no âmbito nacional e cita um fator central em relação às avaliações, respaldado no discurso de que algumas instituições e redes utilizam-se dos resultados obtidos como balizadores de qualidade. O periódico ressalta que as avaliações não devem ser utilizadas “exclusivamente” para a elaboração de rankings e preparação reduzidas a testes. No entanto, observa-se que instituições e redes de ensino têm se dedicado à preparação dessas avaliações, buscando os melhores resultados e desconsiderando os contextos existentes em cada realidade, bem como suas trajetórias e singularidades. A exploração desses resultados, vende a ideia de “melhores escolas” com os “melhores professores” e “melhores alunos”, essas compreensões “[...] são incorporadas em uma determinada representação moral (e visual) do sujeito” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 177).

Além disso, esse acompanhamento, relacionado aos resultados e aos títulos alcançados, trata-se de uma estratégia de controle de desempenho que se associa a um movimento de comparação entre os sujeitos e os espaços escolares vinculado ao discurso de que esses resultados são importantes para a melhoria da qualidade do ensino (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Isso demonstra a movimentação para uma educação voltada ao crescimento econômico e restritiva quanto à perspectiva sensível e reflexiva da sociedade (NUSSBAUM, 2015).

A análise e o acompanhamento qualitativo dessas avaliações e testes externos são importantes, todavia, é perceptível que muitas instituições que alcançam os melhores resultados dedicam-se às práticas de ensino voltadas ao preparatório dessas provas e testes externos, como, por exemplo, os colégios militares e as escolas particulares. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 194) afirmam ser esse “[...] um projeto político para a educação em relação à competitividade nacional e as forças e o discurso da globalização. Isso pressupõe tornar os alunos (e os professores e todos nós) em cidadãos economicamente úteis”.

Ainda na edição de nº 8, uma passagem chama atenção. Na seção intitulada “Avaliar é preciso”, indica-se que “[...] o uso gerencial das avaliações é de extrema relevância para uma gestão comprometida com a qualidade e a equidade da educação” (APRENDIZAGEM EM FOCO, 2016a, p. 4, grifo nosso). Embora o discurso político apresente fatores primordiais da educação, como qualidade e equidade, verifica-se a presença do discurso empresarial ao respaldarem a supervalorização dos resultados em avaliações de larga escala, o que tem contribuído para redução de espaços de análise, de discussão e de reflexão, o que desvincula a educação da cidadania.

A edição de nº31, de julho de 2017, recebe como manchete intitulada “Equidade: os alunos que mais precisam têm os melhores professores?”. A problemática, de fato, é pertinente e necessária para o contexto escolar. Ao desenvolver essa questão, introduz-se o conceito de equidade e a sua importância para o contexto social atual. Porém, alguns dados e argumentos chamam atenção, como, por exemplo, o fato do

periódico apontar a inexperiência dos professores e gestores como um elemento determinante para a iniquidade educacional. Sem considerar a necessidade de formação continuada de qualidade para esses profissionais, a reportagem considera mais adequado que os gestores indiquem os professores mais capacitados e experientes, nas palavras do periódico, “os melhores professores”, para as turmas com maiores dificuldades. Essa manobra tentaria driblar a necessidade da formação continuada e buscar uma saída imediata para um problema que exige uma solução a longo prazo e deve passar por bons projetos de formação continuada.

Nesse viés, de acordo com Masschelein e Simons (2018, p. 140) “[...] a experiência do professor é geralmente traduzida como ‘competência’, isto é, como (supostos) conhecimentos e habilidades e atitudes que podem ser empregados para realizar tarefas concretas”. Os autores ainda ressaltam que, nessa perspectiva, os critérios tecnicistas relacionados à eficiência e à eficácia sobrepõem a educação moral, humanizadora e afetiva.

Porém, o periódico faz uso de uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann, utilizada como referência teórica na edição, que aponta que as escolas com realidade econômica favorável (escolas majoritariamente privadas) dispõem de baixos índices de professores formados há menos de 8 anos e as escolas com realidade econômica desfavorecida (escolas públicas) possuem alta porcentagem de professores e gestores recém formados. Os dados evidenciam a tendência de o periódico apontar que as escolas devem adotar estratégias para lidar com a suposta “falta de experiência” dos professores em início de carreira, dado que pode ser tomado mais pelo viés técnico-instrumental do que pelo viés da formação continuada desses profissionais.

A saída pelo viés técnico-instrumental parece ser um atalho para um problema complexo, que demanda estudo e compreensão não apenas dos desafios que se colocam ao professor novato, mas, também, da compreensão sociocultural em que os alunos estão inseridos. Uma saída padrão para um problema tão diversificado, que pode se apresentar com diferentes facetas em cada escola, parece não ser a saída mais adequada para quem busca qualidade educacional. Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun afirmam que “[...] as escolas não são uma peça, elas são complexamente estruturadas e culturalmente diversificadas” (2016, p. 138) e essas diversificações e “[...] distribuições também produzem espaços de evasão e criatividade e diferentes formas de ser professor e fazer ensino - diferentes possibilidades de atuação” (2016, p. 138).

Todavia, não podemos desconsiderar que o embasamento central do periódico está constituído na perspectiva da instrumentalização e do gerencialismo, tal qual se a escola fosse uma empresa, que precisa atingir metas, indicadores e, é claro, gerar lucros (LAVAL, 2004). Por isso, o periódico argumenta que os professores recém formados perdem muito tempo com atividades administrativas e relacionadas ao comportamento dos estudantes. Além disso, aponta que “[...] os novatos também se mostram menos confiantes em relação ao seu domínio sobre os conteúdos a serem ensinados, práticas pedagógicas ou no gerenciamento da turma” (APRENDIZAGEM EM FOCO, 2017, p. 3). Esses elementos justificariam a necessidade e eficácia de um gerencialismo firme, com diretrizes sólidas e claras para esses profissionais, de modo a apontar um caminho padrão que garantisse uma boa desenvoltura profissional. Isso é o culto ao portfólio, ao receituário de como fazer escola e como exercer docência.

É nesse sentido que o periódico do Instituto Unibanco sugere aos gestores que o “[...] caminho ideal a seguir nesses casos é buscar o convencimento do corpo docente,

trazendo o debate da equidade para dentro da escola”, responsabilizando os professores pela regência das turmas e tratando as dificuldades dos docentes iniciantes como uma questão de ajuste, uma vez que supõe que os melhores e mais experientes sejam convencidos a assumirem as turmas com mais dificuldades. Esse convencimento refere-se ao fato de os gestores persuadirem os “melhores professores” a assumirem as “piores turmas” para qualificar e conquistar a equidade – temática desenvolvida nessa edição – em todas essas “posições oficiais”, há suposições sobre “como” fazer escola e “para que” é a escola e “como ela deve ser” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 182).

O discurso, reducionista ainda alude que os professores recém formados não possuem a qualificação pretendida para alcançar os resultados desejados. Masschelein e Simons (2018) contribuem com a discussão ao afirmarem justamente o contrário, que os educadores não podem ser reduzidos à qualificação, tempo de serviço ou meras habilidades. Os professores possuem uma “arte”, uma função especial de envolver, criar foco e apresentar o novo, fazer algo existir aos estudantes, de olhar e perceber as dificuldades a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista. “Essa não é uma arte que os professores podem possuir por meio do conhecimento ou habilidades. É uma arte incorporada e, assim, uma arte que corresponde a uma maneira de vida” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 135).

Avançando na nossa análise, na edição de número 49, de março de 2019, o periódico destaca como matéria de capa “As lições dos quatro estados líderes no IDEB”. Conforme o editorial, Goiás, Espírito Santo, Pernambuco e Ceará tiveram esses resultados como fruto de políticas próprias no ensino médio, mas em comum, entre todos os estados, está a gestão com foco nos resultados de aprendizagem combinada com apoio intensivo às escolas.

Figura 02: IDEB série 2005-2017 nos estados de Goiás, Espírito Santo, Pernambuco e Ceará



Fonte: APRENDIZAGEM EM FOCO, 2019, p. 01.

Dos quatro estados analisados, três – Goiás, Espírito Santo e Ceará – têm parceria com o Instituto Unibanco. Conforme o editorial, os gestores desses estados citam o conceito de corresponsabilização, muito trabalhado no programa Jovem de Futuro, como estratégia fundamental para que as escolas se sentissem apoiadas – em vez de meramente cobradas – pelas secretarias para alcançar as metas pactuadas.

O Projeto Jovem de Futuro (PJF) utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), cuja ideia básica busca apresentar, para os gestores escolares, estratégias e instrumentos que tornem seu trabalho mais eficiente e mais produtivo. Seus princípios orientam um trabalho com foco nos resultados de ensino e de aprendizagem. A proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades e a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, para o controle e para a avaliação. Isso ocorre através da formação de professores, gestores e supervisores das redes, bem como através da construção dos planos de ação com foco na Gestão Escolar para Resultados que fazem a intervenção na escola. Para Peroni e Caetano (2016), o PJF induz as escolas e a educação pública ao gerencialismo, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional. Portanto, é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade.

De modo geral, o boletim Aprendizagem em Foco evidencia uma concepção de professor padronizado, controlado e orientado a partir dos mecanismos de gestão escolar. Essa concepção é externalizada no seu boletim número 19, de outubro de 2016, quando traz estampado em seu editorial a capa da revista britânica “The Economist”, que tem como manchete principal a frase “How to make a good teacher?” (Como formar/“fazer” um bom professor?):

Figura 03: Capa de revista britânica “The Economist”




Fonte: APRENDIZAGEM EM FOCO, 2016b, p. 03.




Considerando que a revista *The Economist* possui como escopo as publicações voltadas às temáticas relacionadas ao livre comércio, associando o panorama economicista a diversos conteúdos como agricultura, política e educação, percebe-se que o periódico *Aprendizagem em Foco* ilustra e relaciona a formação docente como algo protocolar. Um bom professor, nesse sentido, não é fruto de uma consistente formação, mas, sim, de práticas eficazes de modelagem e de treinamento de acordo com determinados objetivos.


Nesse sentido, “fazer um bom professor” significa elaborar as melhores estratégias de treinamento, capacitação e modelagem dos professores de acordo com os objetivos da gestão da escola. Em tal perspectiva, o periódico destaca a matéria da *The Economist* que aponta o Brasil como um dos países em que há menor proporção de diretores/gestores, afirmando haver em sua escola algum tipo de programa específico para adaptação dos professores novatos – os que estão iniciando sua carreira docente. Esse cenário evidencia a necessidade de a gestão escolar se preocupar com essa capacitação dos professores iniciantes considerando, principalmente, a precária formação inicial que muitos cursos de licenciatura oferecem. Essa formação parte de um pressuposto técnico e instrumental de exercício docente como um ajuste, uma adaptação. Todo o cunho mais teórico e reflexivo pode ser dispensado quando o objetivo é capacitar, em curto prazo, para executar tarefas docentes, e não o pleno exercício docente em sua dimensão crítico e reflexiva.

De forma geral, a análise do *Aprendizagem em Foco* evidenciou que, na concepção do periódico, a qualidade da educação está diretamente relacionada às práticas de gestão que estão muito mais próximas do universo empresarial e mercantil do que propriamente à gestão escolar. As ações pautadas nas edições analisadas nos permitem esse diagnóstico, conforme estampa o Quadro 01.

Quadro 01: ações e pressupostos identificados nas edições analisadas

EDIÇÕES ANALISADAS	AÇÕES	PRESSUPOSTOS
<p>Nº 1, nov. 2015</p> 	<p>Capacitação e treinamento dos professores;</p> <p>Fomentar a afetividade e a positividade;</p> <p>Supervisionar as práticas do professor em sala de aula.</p>	<p>A atividade docente entendida como uma ação instrumentalizada;</p> <p>A afetividade e amorosidade em detrimento de uma consciência crítica;</p> <p>Reduzir a autonomia e controlar o exercício do professor.</p>

<p>Nº 8, abr. 2016</p> 	<p>Considerar as avaliações externas como critério de qualidade;</p> <p>Pautar a gestão escolar a partir de dados das medições;</p> <p>Professores precisam aprender a usar dados das medições no planejamento das aulas.</p>	<p>Ranking como critério de qualidade;</p> <p>Melhorar o ranking em avaliações como prioridade da gestão escolar;</p> <p>Professores precisam preparar os alunos para as avaliações externas.</p>
<p>Nº 19, out. 2016</p> 	<p>A gestão deve traçar o perfil ideal de professor para atingir os objetivos esperados;</p> <p>Os professores precisam ser treinados e modelados de acordo com o perfil estipulado pela gestão;</p> <p>Criar um serviço de mentoria para capacitar os professores novatos ou que iniciam os trabalhos na escola.</p>	<p>A gestão atuando na instrumentalização do exercício docente;</p> <p>O professor é um executor de tarefas;</p> <p>A formação docente é compreendida como uma adaptação ou uma capacitação para se atingir determinados fins esperados.</p>
<p>Nº 31, jul. 2017</p> 	<p>Gerencialismo firme, com diretrizes sólidas e claras para professores;</p> <p>A gestão deve eleger como prioridade criar um manual de boas práticas de docência;</p> <p>Os professores mais experientes devem atender as turmas com maiores dificuldades.</p>	<p>A instrumentalização de processos em detrimento da práxis pedagógica;</p> <p>Evidencia o culto ao portfólio, ao receituário de como fazer escola e como exercer docência;</p> <p>Buscar alternativas paliativas para problemas complexos, que exigem a formação continuada dos professores.</p>

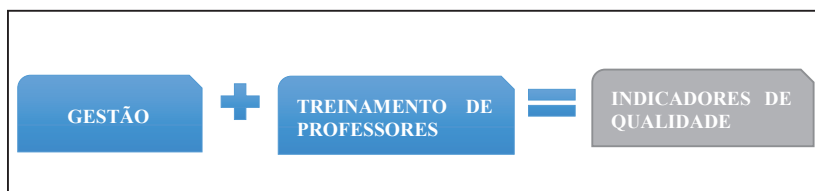
<p>Nº 49, mar. 2019</p> 	<p>A gestão escolar deve ter foco em resultados;</p> <p>Utilizar avaliações externas como ferramentas pedagógicas;</p> <p>Adotar políticas de suporte, como parcerias público privadas voltadas para o aumento de indicadores como o IDEB.</p>	<p>Resultados da aprendizagem estão diretamente relacionados às práticas de gestão;</p> <p>Boas práticas de gestão estão inspiradas na perspectiva mercantil de controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade;</p> <p>O Projeto Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco, é muito eficaz para o aumento do IDEB.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores

O diagnóstico traçado no Quadro 01 aponta para um viés editorial que exige a autonomia do professor, a sua capacidade crítica e criativa, uma vez que o seu trabalho é entendido como sendo um mero executor de tarefas predeterminadas pela gestão escolar. Nesse sentido, o bom professor é o professor padronizado, domado. Aquele que, como um bom executor de tarefas, cumpre a cartilha, forma seus alunos em escala, apagando as subjetividades, desafios e potencialidades de cada um. Metaforicamente falando, a sala de aula se torna uma linha de montagem, em que o professor é o operador – que pode ser substituído a qualquer momento – e os alunos são o produto dessa montagem, modelagem em massa.

Uma equação simples basta para estampar o receituário que o periódico infere como requisitos para o sucesso:

Quadro 02: Requisitos para atingir bons indicadores de qualidade



Fonte: Elaborados pelos Autores

Essa equação, apresentada no Quadro 02, emanada de um discurso simplista, está consolidada nesse tipo de literatura, amplamente difundida e consumida por professores, que parece assegurar um caminho menos tortuoso, emblematicamente suas vidas e levezas ao professor submerso em uma realidade desgastante. O professor padronizado não precisa de formação continuada. Ele precisa apenas de treinamento. Dessa forma, a gestão seleciona os indicadores e as metas que devem ser alcan-

çadas, traça as estratégias e, a partir de então, seleciona ou elabora o melhor pacote de treinamento para professores. Ela faz isso como se não existissem variáveis externas, como se seu alunado configurasse uma população homogênea e como se todos tivessem os mesmos anseios em relação à escola. Além disso, deixa-se explícita a visão de alunos enquanto sujeitos passivos no processo de aprendizagem, negando sua autonomia e capacidade de constituírem-se como protagonistas de sua caminhada escolar e processo de aprendizagem.

Em um país com tamanha diversidade como o Brasil, propostas homogêneas como essa ratificam a concepção de educação apenas para uma elite e da perpetuação do neoliberalismo na escola. Isso implica a instituição de um novo modo de compreender e gerir a educação, pautada pela concorrência, por metas e indicadores, por mecanismos de seleção e exclusão e por programas padronizados para atingir um maior número de pessoas a um menor custo. A gestão escolar é substituída, em um processo contínuo e gradativo, por uma nova gestão, assimilável à gestão de uma empresa.

A partir da noção de escola e de professor presente no *Aprendizagem em Foco* é possível afirmar, assim como Nussbaum (2015, p. 21), que se essa tendência persistir, ao invés de consolidarmos uma sociedade democrática, em breve vão produzir-se pelo mundo inteiro gerações de “[...] máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas”, em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros.

Conclusões

Após a análise das edições do periódico *Aprendizagem em Foco*, evidenciou-se um editorial que prioriza a importância de investir em gestão em detrimento de formação. Além disso, pressupõe-se que o sucesso e o desempenho escolar estão diretamente relacionados às boas práticas de gestão e a formação dos professores, por sua vez, é compreendida como um processo de adaptação à diretriz de gestão da escola. O escopo do periódico ratifica tanto a noção de “professor de portfólio”, apontada por Masschelein e Simons (2018), ou seja, um professor que tem marcas de controle ao lado de todas as subcompetências corretas, como também confirma o que Ball, Maguire e Braun (2016) definem como artefatos da política, materiais que fazem uma interface entre a teoria e a prática, tanto para a realização quanto para a representação da política em relação à prática.

Artefatos que, como apontado por Fávero e Tonieto (2016), desconsideram os processos e contextos presentes nos cotidianos escolares, fazendo a investigação rigorosa e legítima perder espaço para esses materiais, que, pretensiosamente, pautam o exercício docente a partir de pesquisas com vertente empirista-racionalista branda e que vinculam a excelência educacional a resultados, rankings e receitas prontas que dizem ser eficazes. Esses artefatos das políticas são consumidos por professores e gestores como se representassem algo sofisticado, material de qualidade e como um diferencial ofertado pelas escolas, digno de reconhecimento e destaque. Porém, carregam em suas retóricas uma fragilidade conceitual e teórica que legitima o professor padronizado e reduzem sua prática à execução de tarefas pré-definidas pelo seu “gestor”, legitimando o recuo da teoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, é possível denunciar que o periódico analisado não aborda a precária estrutura física e pedagógica das escolas, tais como materiais didáticos, conectividade, banheiros, bibliotecas, acessibilidade e laboratórios. Ele desconsidera o salário e a carreira docente, as condições precárias de vida e vulnerabilidade de muitos estudantes brasileiros e as grandes dificuldades enfrentadas por muitos alunos para estarem na escola, tais como a violência e as dificuldades de acesso. Dessa forma, é impossível falar em qualidade de educação sem considerar esses fatores, os quais ficam à margem de artefatos como o *Aprendizagem em Foco*, evidenciando uma visão padronizada, redutivista e instrumentalizada de educação, típica do espectro neoliberal (Laval, 2004).

Por fim, entendemos que o propósito de materiais como os analisados neste estudo ratifica a perspectiva apontada por Ball, Maguire e Braun (2016), de que “virar-se com desenvoltura”, no viés do gerencialismo empresarial na educação, parece definitivamente não incluir capacidade crítica e criativa, isto é, isso inclui, apenas, certa “[...] habilidade de resolver problemas de modo imediato e espontâneo, oferecer soluções, receitas para que as ‘más escolas’ se transformem em ‘boas escolas’ por meio de práticas eficientes e eficazes” (BALL, 2011, p. 87). Nesse sentido, o bom professor, o professor padronizado, não precisa de formação continuada e autoformação, apenas treinamento, pois sua subjetividade e seu ímpeto investigativo não cabem dentro de um molde docente elaborado pelo mercado, pelo espectro neoliberal, que vê o professor como um servidor, como um colaborador, que deve ser dócil e zeloso no exercício de sua prestação de serviços.

Referências

APRENDIZAGEM EM FOCO. **O que faz um bom diretor para melhorar o desempenho dos alunos?** Instituto Unibanco, nº 1, nov. 2015. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/boletim-aprendizagem-em-foco/>>, acesso em 31 de out. 2021.

APRENDIZAGEM EM FOCO. **Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem.** Instituto Unibanco, nº 08, abr. 2016a. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/boletim-aprendizagem-em-foco/>>, acesso em 31 de out. 2021.

APRENDIZAGEM EM FOCO. **Escolas precisam saber acolher os professores novos.** Instituto Unibanco, nº 19, out. 2016b. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/boletim-aprendizagem-em-foco/>>, acesso em 31 de out. 2021.

APRENDIZAGEM EM FOCO. **Equidade:** os alunos que mais precisam têm os melhores professores? Instituto Unibanco, nº 31, jul. 2017. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/boletim-aprendizagem-em-foco/>>, acesso em 31 de out. 2021.

APRENDIZAGEM EM FOCO. **As lições dos quatro estados líderes no IDEB.** Instituto Unibanco, nº 49, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/boletim-aprendizagem-em-foco/>>, acesso em 31 de out. 2021.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: Ball, S.; Mainardes, J. (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. (p. 78-99). São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem Políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez., 2019.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 1, n. 2, 2016.

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre Nós**. Rio de Janeiro e São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>>. Acesso em jan. 2022.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NUSSBAUM, M. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

CAPÍTULO 15

AS POLÍTICAS ANTIDEMOCRÁTICAS QUE FRAGILIZAM A ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ana Lucia Kapczynski

Altair Alberto Fávero

Andressa Bessa Machado Lima

A educação é a ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. Educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com entecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 2003, p. 247).

Introdução

Em seu livro *Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias*, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam duas ideias centrais que interessam ao nosso estudo: a carência de pesquisas em políticas educacionais e o caráter normativo assumido nas escolas. Partimos da premissa de que a universalização da Educação Básica representa um aspecto da democracia, mas que na deliberação e na forma como as escolas implementam as políticas transparece o caráter antidemocrático que faz da educação mero instrumento de produtividade que atende aos interesses mercantilistas. O distanciamento entre a pesquisa em educação e as práticas escolares facilita a instrumentalização, o que se justifica pela carência de análises que

poderiam ajudar a entender e a resistir a esse sistema. Isso se deve à concepção amplamente compartilhada nos meios escolares de que a pesquisa em educação é um trabalho acadêmico que compete às universidades, enquanto a docência na escola básica é o lugar da prática de ensinar conteúdos e competências. As políticas de instrumentalização retroalimentam a precarização da escola, reforçando o descrédito na educação.

Na concepção de Ball, Maguire e Braun (2016), a leitura acrítica das políticas induz as escolas ao ajustamento às leis, a perseguir padrões de qualidade e modelos de instituições de destaque, pressão por desempenho, padronização da política em diferentes contextos e altos níveis de conformidade com as políticas. Essa constatação nos instiga a analisar de que forma as políticas antidemocráticas colaboram com a fragilização da escola pública, transformando-a em uma instituição subserviente à instrumentalização das políticas neoliberais. Para realizar tal análise, nos servimos das críticas de Biesta (2018; 2020; 2021) sobre o viés utilitário da escola, predominante nas políticas neoliberais⁷⁴. O autor observa que o teor das políticas educacionais designa uma função que não corresponde ao que a escola deveria ser, pois o caráter funcional atribuído à educação afasta a escola do seu sentido originário de tempo livre. O estudo sugere que em diferentes momentos históricos a perspectiva da escola inovadora mostrou-se como estratégia de ajustamento da educação às leis do mercado e aos ditames do neoliberalismo. Análise semelhante encontramos em Masschelein e Simons (2014; 2018) ao defenderem a escola como tempo livre, na qual o conhecimento deve ser disponibilizado como bem comum. O que se faz por meio *da* e *na* escola é determinante para que a educação seja ou não democrática. A escola é o lugar da democracia por excelência porque retira crianças e adolescentes da ordem social e econômica desigual, oferecendo a chance de deixar o passado e antecedentes familiares para oportunizar tempo igualitário, como defendem Masschelein e Simons (2018, p. 29; 31); mas, para ser democrática, a escola não pode ser o espaço e o tempo organizado para reproduzir a ordem social ou os interesses de suas elites, sendo, assim, reduzida a uma máquina lucrativa aos moldes empresariais e ajustada à ideologia neoliberal classista, hierárquica, moralista e fundamentada em privilégios e exclusões.

O estudo define-se como pesquisa de natureza básica, qualitativa quanto à abordagem do problema, de caráter teórico-bibliográfico e documental, e é ancorado nos estudos de Biesta (2018; 2020; 2021) e de Ball, Maguire e Braun (2016) Ball (2011). A partir do referencial teórico, o texto discute a relação da democracia com a escolarização prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, seguida de uma análise crítica acerca das políticas neoliberais evidenciadas na Lei 13,415/17, que alterou a versão inicial da LDB. O estudo tem como pergunta de pesquisa a seguinte questão: de que forma as políticas antidemocráticas em curso instrumentalizam e fragilizam a escola pública e a tornam subserviente aos interesses neoliberais? O texto está dividido em três momentos. Na primeira seção, discute a relação entre o direito universal à Educação Básica e a democracia, partindo da hipótese de que, em geral, as escolas recebem e aplicam as políticas educacionais de maneira acrítica, o que colabora com a implantação de projetos antidemocráticos na educação. Na segunda seção, investiga sobre a contribuição da escola pública para o fortaleci-

⁷⁴ Para mais informações sobre o assunto, sugerimos a obra *Leituras sobre educação e neoliberalismo*, organizada por Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) e resultante das pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior.

mento da democracia, tendo como fundamentação as teorizações de Biesta (2018; 2020; 2021), especialmente em relação ao conceito de escola e ao dever de resistir à ideologia neoliberal que define o modelo de educação vigente. Ainda nessa seção, constata-se que, para atender aos interesses das agências investidoras, as políticas educacionais pós Lei 13.415/17 explicitam diretrizes contrárias aos princípios democráticos. Já na terceira seção, o texto analisa a teorização das políticas educacionais como estratégia de resistência. Na sequência, são apresentadas as considerações finais, nas quais se defende a posição de que a escola será democrática à medida que as ações educativas sejam assumidas como práxis, tempo livre, capaz resistir às expectativas da sociedade e às prescrições das leis do mercado, um tema sugerido para a continuidade nas pesquisas em políticas educacionais.

As pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016) e as reflexões de Biesta (2018; 2020; 2021) e Masschelein e Simons (2014; 2018) encorajam a denunciar a instrumentalização da escola e a repensar as políticas educacionais direcionadas pela ideologia mercantilista que se apresentam como antidemocráticas e a repensar o seu sentido como forma de resistência às injustiças do projeto de sociedade classista que faz da escola um instrumento de manutenção da ordem social, com seus privilégios e exclusões. Em sua essência, a escola revela a tensão entre a necessidade de atender às exigências sociais e a de preservar-se dessas exigências. Diante do compromisso social e da disputa de interesses que atravessam as políticas que organizam a educação formal, compete à escola encontrar o equilíbrio entre a sua tarefa de educar e as funções a ela delegadas. O problema é que as determinações da sociedade são postas como imperativos que excluem outras ações essenciais à formação humana e que enfraquecem a sua característica democrática. Na condição de provedor da escola pública, o Estado exerce controle por meio de políticas educacionais direcionadas por interesses sociais e práticas que permeiam o sistema governamental, muitas vezes alheias ao compromisso com a democracia. O caráter utilitário tem burocratizado a escola com prescrições curriculares e vem sendo condicionado aos resultados de avaliações unilaterais ditadas por forças econômicas. Nesse aspecto, Biesta (2018) questiona se ainda há escolas ou se a educação foi transmutada em trabalho e produção.

A democracia e a universalização da educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 demarcou o projeto de consolidação da democracia previsto na Constituição Federal de 1988, com base no princípio da igualdade por meio da escolarização. Porém, os desdobramentos das diretrizes que sucederam à LDB deixam margem para posturas antidemocráticas que contradizem o objetivo inicial da universalização do ensino como política de afirmação da democracia por estarem atrelados à ideologia mercantilista que perpassa a educação escolar. Para compreender melhor a relação entre escolarização e democracia, encontramos nas reflexões de Masschelein e Simons (2014, p. 81) duas perspectivas de análise. A primeira concepção de democracia se refere à política de igualdade do acesso à escola, em sintonia com a lei da universalização da Educação Básica, assegurada como direito de cidadania e dever do Estado de prover políticas, infraestrutura e currículos. A segunda concepção fundamenta-se no direito de apropriação do conhecimento como bem comum, no desenvolvimento de capacidades iguais, incluindo a vivência

democrática nas relações entre os pares, entre gerações e entre docentes e estudantes.

Conforme ressaltam Masschelein e Simons (2014, p. 120), em suas origens, a democracia surgiu como subversão ao *status quo* da sociedade tradicional e arcaica em que o poder era exercido com base em qualificações específicas, tais como riqueza, saber, sabedoria ou linhagem familiar. O conhecimento era protegido, conservado e partilhado de acordo com as posições sociais e seu acesso regulado através da seleção e iniciação, prática questionada por Sócrates – que ousou levar o conhecimento às ruas e às escolas. Observa-se que o saber e a curiosidade eram (e ainda são) tratados como perigosos nas sociedades antidemocráticas. Centrada no princípio da liberdade, a democracia é permeada por tensões entre o que liberar e o que conservar, o que deve ser abolido e o que deve ser preservado. Com base no pensamento de Hannah Arendt, Masschelein e Simons (2014; 2018) defendem que a escola democrática deve ser conservadora para apresentar às novas gerações os conhecimentos produzidos pelas gerações adultas e transformá-los em bem comum, liberado e colocado à disposição para novos usos. A democracia por meio *da e na* escola não se efetiva pela ruptura com os saberes do passado, priorizando o que é inovador, ou ainda, como uma prática norteadas apenas pelas aptidões e interesses individuais. Ela prevê o direito de usufruir do patrimônio social e cultural. Por isso, as gerações adultas devem partilhar seus saberes e não abandonar as novas gerações aos próprios recursos, delegando a crianças e adolescentes a responsabilidade pela própria formação. Esse processo requer disciplina do corpo e da mente para apreender o mundo, concentrar-se, dialogar, trabalhar em equipe e perseguir critérios de cientificidade.

O descaso com a educação expõe posturas antidemocráticas na medida em que não oferece oportunidades iguais de experiência com o conhecimento, ainda que a universalização assegure o direito de frequentar a escola. Não basta estar na escola; é preciso democratizar o que se faz nela, incluindo os investimentos necessários de espaço, tempo e materiais. Além de precarizar as estruturas de manutenção das escolas, os cortes de verbas corroem todo o sistema educacional, comprometem a formação de docentes e abrem espaço para as empresas parceiras se inserirem como investidoras e adquirirem poder de controle político, ideológico e econômico sobre a educação. Com isso, a escola perde a autonomia de ser lugar de tempo livre e se torna refém dos interesses privados. As estratégias de controle significam uma reação ao potencial revolucionário que a escola democrática representa. O conhecimento como bem comum, na compreensão de Masschelein e Simons (2018, p. 9), amplia direitos de participação política e desestabiliza os privilégios dos grupos que se mantêm no poder por medidas autoritárias, às custas da ignorância e das incapacidades econômicas, de pensamento crítico e de participar da política. Ao longo da história, prosseguem os autores, houve esforços para punir as transgressões da escola, motivo das suas constantes reformas.

A escola foi tolerada quando se submetia aos programas de ajuste ou acatava o conjunto de ideais políticos e religiosos fixos que sustentavam os projetos de sociedade previamente determinados. Diante da exigência de aprender permanentemente e porque as tecnologias virtuais permitem adquirir aprendizagens fora do ambiente escolar, a escola é acusada de ser uma instituição conservadora que não atende às expectativas do tempo vigente. Contrapondo a esse discurso, Masschelein e Simons (2018, p. 10) reafirmam que ela é uma instituição necessária porque

transforma conhecimentos e habilidades em bem comum e de modo igualitário, independentemente dos antecedentes, do talento natural e da aptidão. Por seu caráter democrático, a escola ajuda a romper as barreiras das classes sociais.

As contribuições da escola pública na defesa da democracia

Masschelein e Simons (2014), embasados nos escritos de Jacques Rancière, analisam a democracia não apenas pelo viés político do acesso, acrescentando a perspectiva pedagógica e educativa do que se faz na escola e qual é o papel público da educação. O princípio básico dessa teoria é a igualdade de inteligência, o direito de pensar, falar e agir como emancipação e capacidade de enfrentar a desigualdade que condena ignorantes e pobres a permanecer em seu lugar na ordem social. Na escola democrática não pode haver limites entre o que deve e o que não deve ser ensinado, nem entre quem ensina e quem aprende; o conhecimento é algo público. Nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p. 89), a perspectiva democrática da escola não se encerra na importância política de preparar para a futura cidadania pela aquisição de competências e conhecimentos necessários para participar dos processos deliberativos, pois a educação não é condição e não prepara para a política, mas desenvolve capacidades e potencialidades em vista da igualdade de poder. Na ordem social posta, o fato de colocar as pessoas vistas como não qualificadas ou incompetentes em condição de igualdade é tido como perigoso, abusivo e escandaloso, pois estremece a ordem social sustentada na desigualdade. Para além de ser o poder que emana do povo e lugar de consensos, a democracia exige capacidade de pensar, falar, agir e descobrir novas respostas às questões comuns e sua efetiva ocorrência está condicionada à presença de capacidades individuais de fazer as coisas acontecerem.

Masschelein e Simons (2014, p. 95) observam que a democracia é abordada na escola por duas perspectivas: a) nas ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades democráticas; b) na escolha dos conteúdos curriculares e de didáticas que contribuem com a formação pautada no desenvolvimento das capacidades necessárias à ascensão social das camadas populares por meio da educação. Em contrapartida, a maneira como as escolas fazem política, problema investigado por Ball, Maguire e Braun (2016), revela os paradoxos acerca do que se entende por escola democrática, permitindo que ações antidemocráticas se instalem na educação, especialmente quando está envolvida a avaliação das aprendizagens. Quando as metas de resultados não são atingidas, culpa-se a escola e o professorado por ineficiência, incidindo em reformas políticas por soluções pedagógicas, sociais, psicológicas e culturais.

As pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2016) levam a inferir que a precarização da escola não resulta da incapacidade de gestão e dos governos; ela é, sim, um processo intencional e faz parte do projeto ideológico mais amplo de manutenção do status quo, baseado na negociação e em mecanismos de controle que corroem a escola por dentro, em sua estrutura física, na prescrição curricular, na formação, na burocratização e na desvalorização do trabalho docente, gerando um círculo vicioso de alienação. A crítica de Biesta (2018) a esse modelo de escola concentra-se no problema da função utilitária prescrita nas reformas educacionais, centrada na aprendizagem de técnicas e conteúdos, retirando do currículo o tempo livre necessário para tratar de

questões básicas, tais como problemas existenciais que dizem respeito à vida e não simplesmente à sobrevivência. Na concepção de Biesta (2018), uma educação para além do aprenderismo⁷⁵ deve incluir habilidades de socialização e de subjetivação, ou seja, o senso de responsabilidade e as capacidades de ser no mundo.

As análises de Masschelein e Simons (2014; 2018) e de Biesta (2018; 2020; 2021) indicam que o tempo livre é a principal característica da escola democrática porque coloca o conhecimento como bem comum e de uso público. O caráter antidemocrático das políticas educacionais vigentes está em substituir o tempo livre por um tempo produtivo. Na sutileza dos discursos de inovação, as respostas técnicas oferecidas pelas reformas para problemas políticos “despolitiza” a política, pois as decisões coletivas são substituídas por teorias do gerenciamento definidas fora do contexto escolar e os seres humanos que fazem a escola são reduzidos a meros objetos a serem administrados. Sem haver resistência, o exercício da autoridade assume o caráter autoritário e se torna o principal instrumento hierárquico de controle contínuo e funcional. Os referenciais de eficiência e eficácia que embasam as políticas educacionais funcionam como mecanismos de controle e de mensuração do sistema educacional, subtraindo o aspecto humano da educação.

Uma escola como “tempo livre” que disponibiliza o conhecimento como bem comum para conviver, praticar e tentar coisas⁷⁶ amplia as liberdades fundamentais⁷⁷. Perspectivas antidemocráticas nas políticas educacionais são citadas por Ball, Maguire e Braun (2016), incluindo o viés normativo das diretrizes escritas por governantes, por suas agências ou investidores/as influentes. A aplicação acrítica faz com que outros aspectos e processos de formulação e atuação das políticas que acontecem dentro e fora das escolas sejam marginalizados ou passem despercebidos. Os altos níveis de conformidade com as políticas, o ajustamento às normas, a padronização da política em diferentes contextos e os currículos são projetados para produzir o/a estudante, desconsiderando as diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades que coexistem nas escolas. Em geral, docentes e estudantes não participam da elaboração das políticas e simplesmente as implementam. Quando atuam, isso se dá por meio de conferências, questionários on-line e nem sempre as contribuições são consideradas e inseridas nos documentos oficiais. Trazemos como exemplo a reda-

⁷⁵ *Learnification* (aprenderismo) é caracterizado por Biesta (2018, p. 23) como sendo a “nova linguagem da educação” no discurso e na prática educacional. Essa “nova linguagem” passou a referir-se como “aprendentes” aos estudantes que chegam na escola, da educação infantil a universidade; como “apoiadores da aprendizagem” ou “facilitadores de aprendizagem” aos professores; como “ambientes de aprendizagem”, “lugares para aprendizagem” ou “comunidades de aprendizagem” às escolas e universidades. Para Biesta (2018, p. 23), o problema não é a aprendizagem em si, mas “o fato de que a linguagem da aprendizagem é demasiadamente limitada como uma linguagem educacional”.

⁷⁶ Em recente conferência proferida por ocasião da IV Mostra de Educação (MEDUC) promovida pelos alunos do PPGEdu/UPF, os pesquisadores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons ressaltaram a ideia do “tentar” como lutas escolares que possibilitam a defesa da escola pública como forma de eliminar a condenação antecipada dos alunos pelas suas condições de origem. Para acesso na íntegra da conferência: <https://www.youtube.com/watch?v=QVIJc6FVxEs>

⁷⁷ Reflexões acerca da relação da educação com as liberdades fundamentais estão amplamente descritas em diversos capítulos que compõem a coletânea *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação*, organizado por Fávero, Tonieto, Consaltér e Centenaro (2021).

ção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve a versão inicial radicalmente alterada com as trocas de governo. Algo semelhante ocorreu com o Plano Nacional de Educação 2014/2024, Lei N° 13.005/2014 (BRASIL, 2014), em que reacionários do governo retiraram as temáticas de gênero e orientação sexual. As recorrentes reformas reduzem a política a um processo fragmentado para consertar problemas. Por não levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação, muitas políticas perseguem um ideal de escola que não é implementável. Em geral, as políticas são norteadas por padrões, avaliação e disciplina, com pouco espaço para as diferenças e inoperantes em termos de ações de equidade, tornando-se antidemocráticas.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 8) constatam que as políticas não são ideacionais ou ideológicas; são materiais, isso é, não se limitam às concepções de escola e à definição de conteúdos que devem ou não devem ser ensinados. As orientações políticas repercutem em toda a organização das escolas e nas oportunidades que são dadas ou retiradas na formação de crianças e adolescentes, incidindo no futuro da sociedade, na relação com o conhecimento, na cultura, na participação política ou na passividade que endossa a permanência de regimes de governo autoritários, injustiças e desigualdades sociais. Por essa ótica, as análises dos autores permitem aproximações com o pensamento de Biesta (2018), ao inferir que a concepção utilitária de escola retira a experiência escolar como tempo livre por concentrar os esforços em torno da produtividade. A padronização do conceito de escola, do currículo, da avaliação e da atuação docente ignora a complexidade de questões que envolvem o processo cognitivo, pois não reconhece o modo como as diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades coexistem e incidem sobre a formação. Agentes que elaboram as políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Assim, as análises de políticas tendem a concentrar-se em políticas únicas e isoladas. Nesse cenário, presume-se que as escolas irão responder rapidamente às múltiplas demandas de políticas, desconsiderando que os contextos são determinantes para o êxito ou o fracasso; bem como se crê que irão elaborar política é fácil, as atuações não são simples, constatam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22).

As reflexões de Ball e Mainardes (2011, p. 85-86) ressaltam que o caráter tecnicista de gestão despolitiza a política em três aspectos: a) o referencial de eficácia desconsidera os fatores sociais e econômicos no desempenho dos/as estudantes e taxam as escolas como as causas de problemas sociais e econômicos na sociedade como um todo; b) a ênfase na excelência e métodos de avaliação do desempenho de docentes, com punição para docentes que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos e recompensa financeira para docentes que se destacam; c) sistemas de controle pela utilização de indicadores supostamente neutros, mas que monitoram informações e medem mais do que a escolarização, adentrando às estruturas profundas das atitudes e percepções dos sujeitos da escola. Assim, o discurso disciplinador se efetiva pelas noções de responsabilização, avaliação e planejamento de desenvolvimento escolar. Interpretada como norma unilateral, o jogo e os efeitos do poder e da dominação em funcionamento materializados nas políticas dinamizam-se nas relações diretas e nas estruturas imediatas da organização escolar. Trata-se de uma estratégia dissimulada em que docentes esbarram em uma armadilha, assumindo a responsabilidade pela própria disciplinarização. Observam Ball e Mainardes (2011, p. 86) que “a eficácia é uma tecnologia de normalização”, visto que elabora modelos

de escola eficiente e qualifica de anormal a escola ineficiente, segundo critérios e padrões pré-estabelecidos. Inclusive os conceitos de revisão crítica e autoavaliação recorrem a uma “técnica de confessionário” para admitir a transgressão e acatar um ritual de reconciliação. Os julgamentos normalizadores colocam as escolas em um campo de comparações polarizadas (eficiente e ineficiente) que se articula com outros aspectos da política educacional. Além disso, tais julgamentos são dotados de técnicas disciplinadoras e, portanto, antidemocráticas.

A teorização das políticas educacionais como estratégia de resistência

Do ponto de vista do acesso, a universalização da Educação Básica é democrática por cumprir a determinação prevista no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No entanto, a perspectiva democrática que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho pode ser questionada diante das reformas curriculares que retiram ou restringem disciplinas e eliminam as humanidades,⁷⁸ distanciando-se da análise crítica e do compromisso com a formação integral dos sujeitos. Os crescentes cortes de verbas da educação também colocam a escola básica diante de um futuro incerto quanto à igualdade de condições de acesso e permanência prevista no artigo 206.

Um conjunto de reformas educacionais – dentre elas, a reforma do Ensino Médio – está em curso no Brasil, com o propósito de se adequar aos ditames neoliberais. Paralelamente à reforma do Ensino Médio e a outras alterações na LDB 9.394/96, a Lei 13.415/17 trouxe a redução de verbas destinadas à educação e levou à retirada das humanidades dos currículos e ao enfoque na formação técnica. Além disso, acirrou as fragilidades na formação docente inicial com o avanço da Educação à Distância, levou à superficialidade na formação continuada de professores/as e a cortes de bolsas e financiamento da pesquisa científica e instaurou um contexto de bloqueio de verbas já orçadas para aplicar em fundo de investimentos⁷⁹. Esses cortes de verbas repercutem nas políticas de provimento dos recursos materiais, de infraestrutura nas escolas e investimentos em recursos humanos, na formação inicial e continuada em nível de pós-graduação, afetando a pesquisa em educação desenvolvida nas universidades, o que precariza todas as esferas que estruturam a educação.

No cenário brasileiro, os últimos anos foram marcados por ações de desmonte das políticas educacionais, os quais precisam de enfrentamentos, a começar pelo fortalecimento da pesquisa educacional, acometida por frequentes cortes e bloqueios de verbas, conforme mencionando anteriormente. Para dar conta do dever de resistir, proposto por Biesta (2018), faz-se necessário o esforço coletivo da escola com as universidades na elaboração de teorizações robustas que sejam capazes de analisar

⁷⁸ Em estudo recente, Fávero, Centenaro e Santos (2020) ressaltam o ataque ao pensamento crítico/reflexivo e o sutil desaparecimento da Filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil ocasionado pelas Reformas Curriculares que estão em curso.

⁷⁹ A informação de que os recursos bloqueados para a pesquisa científica poderão ser aplicados em fundos de investimentos foi divulgada pela Academia Brasileira de Ciências, em 05/01/21. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2021/01/05/ciencia-brasileira-sofre-com-cortes-de-verbas-e-encara-cenario-dramatico-para-pesquisas-em-2021/>

as políticas educacionais por diferentes perspectivas, considerando as diversidades sociais, econômicas e culturais presentes nos contextos escolares, com suas particularidades. Para Ball e Mainardes (2011, p. 93) e Fávero e Tonieto (2016), a teoria é um veículo que instiga a pensar diferente, é uma arena para forjar hipóteses audaciosas e análises provocantes. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta, pois oferece uma linguagem que desafia o pensamento hegemônico e possibilita formas diferentes de pensar daquelas que foram instituídas pelos grupos dominantes. Formas alternativas de pensar são operacionalizadas por uma linguagem rigorosa e irônica que pode indicar que as formas instituídas são contingentes, temporais, históricas e ideologicamente definidas. Conhecer e articular outras teorias possibilita desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência, pois a teoria tem o efeito subversivo de trabalhar sobre e contra as práticas predominantes de sujeição ideológica. Citando Foucault, Ball e Mainardes (2011, p. 95) destacam que o potencial da teoria “incide em ‘minar o poder’, engajar-se na luta, revelar e descobrir o que é mais invisível e insidioso nas práticas dominantes”. As teorias propiciam outra linguagem, distanciada, irônica, imaginativa, opondo-se à linguagem amena, técnica e desoladora do empreendedorismo político, concluem os autores.

A pesquisa em educação, fundamentada em métodos analíticos e críticos, ajuda a evidenciar quando as teorias são usadas para legitimar discursos ideológicos, evocar normas e leis pregressas e oprimir mortalmente a criatividade intelectual. Nos estudos educacionais, quando ocorre a ausência do pensamento crítico e reflexivo, facilmente a teoria torna-se apenas a reafirmação de crenças já instituídas e deixa de ser ferramenta de investigação, para pensar, projetar e articular outras maneiras de criar outras linguagens e viabilizar outras práticas. Para ser crítica, a teoria precisa abandonar o lugar seguro de suas verdades e migrar para o pensar incerto e sem garantias, bem como a atitude de assumir a desidentificação como prática para os estudos educacionais. Em termos de reformas educacionais que estão em curso, a presença da teoria no estudo das políticas educacionais possibilita uma compreensão mais alargada dos mecanismos de poder que estão em jogo, do papel dos atores envolvidos, das circunstâncias de influência em que foram produzidas tais reformas e dos possíveis desdobramentos que tais políticas podem ter no contexto de tradução e atuação das políticas nas práticas escolares.

O rigor científico que perpassa a pesquisa educacional num processo de teorização das práticas é uma ferramenta indispensável para enfrentar o senso comum que muitas vezes se faz presente na escola, o qual se torna uma causa primordial da aceitação passiva das políticas que enfraquecem a escola pública. Entendida como lugar de transição entre a vivência familiar e as práticas da vida adulta (ARENDT, 2003), a escola precisa dialogar com esses espaços, constituir-se como lugar de escuta, de ressonância e de experiências, mas, ao mesmo tempo, também precisa usufruir de certa autonomia para colocar-se como lugar do conhecimento em relação à família, à tradição, à cultura mediática e aos interesses dos distintos setores da sociedade. A escola não pode limitar-se a ser subserviente às exigências de certos setores empresariais que instrumentalizam o espaço escolar para preparar mentes e corpos para o mercado de trabalho e para o ávido e insaciável mundo do consumismo. Ceder aos ditames dessa instrumentalização significa estar subserviente às políticas antidemocráticas neoliberais que determinam currículos, metodologias e as próprias ações pedagógicas.

Como bem expressa Biesta (2018, p. 28), a escola pode se tornar um encontro de interrupção, um lugar de indagações “nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável”. O enfrentamento dessa questão, a capacidade de pô-la em pauta, de tentar respondê-la de forma profunda, talvez seja menos um assunto de aprendizagem e mais um encontro de ensino, com a experiência de ser ensinada por quem possua mais trajetória de formação e, portanto, não fica restrito ao mundo do estudante. Assim, o tempo e o espaço escolar, ao invés de se constituírem como um restrito lugar de aprendizagem e de qualificação, podem tornar-se um rico universo de qualificação, socialização e subjetivação. Sobre isso, Biesta (2018, p. 28) ressalta, com propriedade, que “a educação deve ajudar crianças e jovens a entrar de uma forma concreta e adulta no mundo, uma forma que torna possível existir nesse mundo sem se posicionar no centro deste”, possibilitando dessa forma uma “qualidade do crescimento” e evitando “um modo ego-lógico de ser no mundo”, elementos que se revelam necessários e imprescindíveis para uma forma responsável e democrática de viver. Tal posição implica renunciar e colocar-se em oposição a certas formas autoritárias de instrumentalização da escola que se dão por meio de certas reformas educacionais que estão em curso e que foram planejadas e projetadas por setores empresariais que, em nome da eficácia e da eficiência, domam a escola e seus sujeitos, para se tornarem subservientes aos princípios e às políticas neoliberais.

Teorizar sobre as políticas educacionais enquanto estratégia de resistência significa dar-se conta, seguindo os passos de Biesta (2018, p. 28), de que “uma boa educação deve saber que qualificação não é a única coisa que importa” e que “a escola deve ter uma concepção mais ampla de educação, resistindo às contínuas tentativas de reduzi-la apenas à qualificação”. Compreender a educação e a escola nessa perspectiva significa tornar “as questões da democracia, da ecologia e do cuidado” como questões básicas, fundamentais e urgentes da vida contemporânea, e que não podem ser esquecidas e negligenciadas pela escola, pois dizem respeito à vida de toda coletividade. Assim, a escola não é reduzida à tarefa de cumprir “uma função da sociedade”, de ser subserviente aos ditames instrumentais de preparar para mercado de trabalho; “deve-se manter sempre a possibilidade de que a escola seja um ‘espaço livre’, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade” (BIESTA, 2018, p. 28). Pensada dessa forma, a escola se torna uma espécie de “refúgio” em que “outros modos de ser e estar juntos possam ser praticados” sejam percebidos como estratégias de resistência para defender “a qualidade do crescimento em um mundo que muitas vezes prefere manter as pessoas como crianças” (BIESTA, 2018, p. 29). A educação pensada e exercida dessa forma se torna um empreendimento humano que se liberta das formas instrumentais de gerenciamento e controle impostos pelos burocratas que tentam domar a escola.

Conclusões

Os autores estudados no presente texto ofereceram subsídios para compreender que a universalização da Educação Básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, significa apenas um aspecto da democracia, mas não é suficiente para assegurar que a escola seja democrática de fato. São vários fatores a serem considerados,

a começar pelos objetivos postos à educação e o modo como as políticas são dinamizadas na escola. Somam-se a isso as formas de participar na elaboração das políticas, a inserção da comunidade escolar, as especificidades dos diferentes contextos, a interpretação atribuída às políticas, a organização dos currículos e o conjunto das ações que trazem implicações às práticas pedagógicas. O enfoque em algumas disciplinas, a eliminação das humanidades nos currículos e da experiência do diálogo e do pensamento crítico, a fragilidade da formação docente e a implantação da lógica mercantil são medidas antidemocráticas que se instalaram nas escolas. De acordo com as análises de Biesta (2018), temos o dever de resistir, pois a escola democrática é aquela que disponibiliza o conhecimento como “bem comum” e “tempo livre” para fazer coisas, sem pressão por resultados prefixados. Masschelein e Simons (2014; 2018) também fundamentam a relevância da escola para a democracia e apresentam referenciais teóricos sobre o que é a escola democrática, delimitando ações necessárias de enfrentamento ao desmonte que acomete a educação em geral, especialmente a escola pública. Por fim, as pesquisas empíricas de Ball, Maguire e Braun (2016) expõem o teor globalizado sobre como as políticas educacionais são definidas e implementadas nas escolas.

No âmbito das políticas, há vários papéis e atuações que nem sempre dialogam entre si e colaboram com a fragmentação ou o distanciamento entre o propósito inicial de elaboração e a sua aplicação. A dificuldade de fazer distinções no sentido de que algumas políticas são obrigatórias, outras são recomendações e outras tornam-se abordagens da moda, resulta em diferentes tratativas das políticas nas escolas. Diante das inúmeras instâncias pelas quais passam as políticas e das respostas almejadas pelas reformas, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 11) observam que, no percurso da política, há empreendedores, negociadores e defensores, intérpretes legítimos, mediadores e tradutores, críticos e recusantes, fazendo com que as políticas às vezes sejam mal pensadas e/ou mal escritas, reescritas ou reajustadas, resultando em um processo fragmentado de consertar problemas. A reforma educacional tornou-se uma epidemia de proporções globais, por meio da proliferação de políticas, baseadas na ideia de modernizar a educação e de elevar os padrões, encerrando uma perseguição implacável do inatingível.

Biesta (2018) explica que a função da escola e o seu propósito para a sociedade moldaram seu papel ao longo do percurso histórico. Por ser um lugar entre a casa e a rua, a escola define-se “como lugar de transição, onde não se está mais em casa, mas também ainda não se está no mundo real, o da produção econômica e dos processos políticos” (BIESTA, 2018, p. 22). Para o autor, essa é uma instituição que sempre cumpriu uma função social, a qual emerge quando a sociedade perde o seu poder educativo e passa a simplesmente reproduzir conhecimentos. Em contrapartida, por ser um lugar de transição, a escola pode praticar e tentar coisas sem que tudo tenha de ser perfeito. Para dar conta dessa tarefa, ela precisa estar protegida das demandas da sociedade para que seja possível praticar e tentar coisas. Mais do que uma função social, a tarefa última da escola é ajudar crianças e jovens em seu percurso de desenvolvimento, na formação e na constituição de sujeitos adultos.

Constatamos que na relação da escola com a democracia, as políticas podem ser encaixadas no *ethos* e na cultura da escola, ou podem receber um caráter conflituoso e produzir mudanças radicais, de forma a mudar conceitos. Às vezes, parece que

os/as docentes não fazem a política, a política os faz, pois são recebidas e aplicadas de maneira acrítica. Outras vezes as políticas são incorporadas na documentação da escola e limitadas a burocracias para fins de auditoria e prestação de contas, ao invés de efetuar mudanças pedagógicas e organizacionais necessárias ao contexto. Citando Jaques Rancière, ressaltam Masschelein e Simons (2014, p. 101-104) que a escola da desigualdade é aquela que direciona a formação com base nos talentos, nas capacidades intelectuais, nas necessidades e nos interesses individuais. Uma escola democrática precisa romper os limites da ordem social e se consolida quando um grupo ou um indivíduo se declara apto a exercer uma atividade que não está de acordo com o seu lugar social, uma vez que desenvolve capacidades que o afastaram das (in)habilidades que lhe pertenciam anteriormente. Complementam Masschelein e Simons (2014, p. 105) que “a democratização da escola não está ligada a oportunidades ou acesso iguais, mas a momentos de igualdade relacionados à estrutura espaço/tempo da própria escola e ao *ethos* do mestre da escola que torna a escola um espaço *público*”. A escola é o lugar em que o conhecimento é democratizado, disponibilizado para novas elaborações cognitivas, o espaço onde conhecimentos e práticas podem ser libertados de seu uso regular e oferecidos por si mesmos como bem comum para tentar coisas.

Tanto Masschelein e Simons (2014; 2018) quanto Biesta (2018) definem a escola como lugar situado entre o passado e o futuro, a família e a sociedade, entre a casa e a rua, entre gerações, um lugar de transição, onde coisas precisam ser conservadas e ensinadas para oferecer uma base educacional às novas gerações e outras liberadas para que o mundo seja renovado. A escola democrática é entendida como lugar de “tempo livre”, onde os saberes são trazidos para a investigação pública, de modo que cada sujeito sintá-se responsável por si e pelo mundo ao tentar coisas, sem que tudo seja perfeito. Enquanto representante do mundo adulto, o/a docente tem a tarefa de partilhar o que sabe por amor àquilo que conhece e deve apontar possibilidades para os sujeitos que serão adultos. Ball, Maguire e Braun (2016) mostram que o foco na produtividade que norteia as políticas educacionais retira o espaço de tempo livre, reduzindo a escola a uma instituição antidemocrática que serve aos interesses mercadológicos.

As políticas educacionais orientadas por padrões técnicos, mensuradas pela avaliação e reguladas pela disciplina, tese discutida por Ball, Maguire e Braun (2016), ecoam na crítica de Biesta (2018) aos prejuízos trazidos pelo aprenderismo à educação. O autor concebe a escola como refúgio em que outros modos de ser e estar no mundo possam ser praticados. Sobre o assunto, elencamos as expectativas profissionais da família, de viver sem violência, a crítica às práticas de opressão e exclusão, a compreensão de direitos e deveres e a esperança em dias melhores, a fim de que a escola seja um lugar de praticar o que significa existir de um modo adulto no mundo. Ela não deve ser pensada a partir de uma função na sociedade, mas como espaço livre e não previsível, ainda não completamente determinado pelas demandas da sociedade e capaz de ajudar crianças e jovens a entrar no mundo de modo não ego-cêntrico de ser.

Encerramos nosso estudo reafirmando a tese de Biesta (2018) no sentido de que a escola deve resistir às tentativas de manter a educação afastada das questões básicas, existenciais e que dizem respeito à vida e não apenas à sobrevivência. Tal contexto é muito bem expresso por Hannah Arendt (2003, p. 247), referenciada na

epígrafe deste texto: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo” e da mesma forma “se amamos nossas crianças e jovens para não abandoná-las a seus próprios recursos”. Tal posição pode se mostrar promissora para evitar a instrumentação das escolas, dos jovens e crianças para o mundo do trabalho, para o preparo mental de consumidores passivos ou para a competição. Concordamos com Biesta (2018) quando diz que a educação não deve ser pensada apenas como um produto que formará cidadãos para o mercado de trabalho, mas a escola também precisa estar interligada às questões básicas da existência humana, mantendo sempre a possibilidade de que ela, apesar de ser vista em função da sociedade, seja também um espaço livre no qual os acadêmicos possam significar e ressignificar o seu existir. Em vez de fazer da educação uma máquina de aprendizagem, a escola deve orientar as crianças para uma maneira diferente do que a atual de ser no mundo, e deve focar no desenvolvimento do potencial completo do ser humano e no amadurecimento dos futuros adultos.

Referências

- ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n.1, p.21-29, jan./abr., 2018.
- BIESTA, G. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João editores, 2020.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Câmara dos deputados. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf. Acesso em: 08/12/21
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Atualizada pela Lei 14.191/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 06/11/21.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06/11/21.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/11/21.
- FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. vol. 1, n. 2, 2016.
- FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFile - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, periodicos.ufsm.br/refilo, v.6, p.1-17, 2020.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J. B. (Orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MENDES, P. O. S. P.; MAHEIRIE, K.; GESSER, M. A retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Revista Diversidade e Educação (FURG)**, v. 8, n. 2, p. 128–151. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.12282> .

CAPÍTULO 16

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO E O “CONTROLE DE QUALIDADE” DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS E DA ATUAÇÃO DOCENTE

*Altair Alberto Fávero
Giovanna Dalquiavon
Lidiane Limana Puiati Pagliarin
Thalia Leite de Faria*

Introdução

As reformas educativas implementadas nos últimos anos principalmente na educação básica têm um propósito mais amplo de mudar a escola, sua organização, seus conteúdos de ensino, suas formas de ensinar e recursos e materiais didáticos a serem utilizados. Também têm a intenção de modificar a formação docente, de modo que essa seja alinhada ao propósito de formar alunos para o mercado de trabalho.

Para que essas reformas sejam mais efetivas, tem se desenhado mecanismos padronizados de avaliação da aprendizagem, de forma a controlar – e a quantificar – a aprendizagem discente e de controlar e direcionar o trabalho docente. Ou seja, procede-se a um “controle de qualidade”, semelhante ao que as empresas desenvolvem. Essa relação não é mera coincidência, já que a privatização adentrou nas escolas e a lógica neoliberal já está presente de diversas formas na educação.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo discutir as recentes reformas da educação básica e os mecanismos que agentes externos utilizam para controlar a aprendizagem discente e a atuação docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica ancorada principalmente em Ball, Maguire e Braun (2016), Masschelein e Simons (2017), Laval (2019) e Freitas (2018). O estudo é qualitativo quanto à abordagem e tem como problema central a reflexão: como as reformas educativas em curso promovem o controle da aprendizagem discente e da atuação docente na educação básica e que impactos isso pode gerar para a formação integral dos sujeitos?

O texto está organizado, além da introdução e das considerações, em quatro partes: a primeira aborda “a retórica da qualidade nos discursos dos reformadores”; na segunda parte, “a privatização e a estratégia neoliberal de dominar a escola”; na terceira, “a padronização nas avaliações e a precarização da atuação docente”; na quarta, “o controle do processo e a precarização da atuação docente”; por fim, nas considerações, são apresentados alguns indicativos de “formas de resistência” para fazer frente a essa forma instrumentalizada de dominar as escolas e as avaliações.

A retórica da “qualidade” nos discursos dos reformadores

Em estudo recente, Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 27) denunciaram que tem ganhado muita força nas últimas décadas “a retórica de que sob a perspectiva do gerencialismo empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública”. Essa tendência vem desde os anos de 1990, quando os organismos internacionais induziram os países a produzir um conjunto de reformas educacionais “estritamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais e da associação da escola a uma estrutura empresarial”. Nessa mesma direção, Tello (2013) chama esse redirecionamento de reformas de “neoliberalismo pedagógico”, mostrando que tal processo, além de favorecer a perpetuação do setor privado sobre o público, acaba produzindo a perda de sentido e de identidade da escola como um bem público e da própria democracia educacional, comprometendo a ideia de escola enquanto entidade constituída de sujeitos que conduzem suas práticas por meio de um colegiado representativo. Assessoramento pedagógico, apostilamento, alimentação, instalações desportivas e aconselhamento pedagógico ou vocacional são serviços paralelos indicados por Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 28) como estratégias que vão “preparando o terreno” para instituir a mentalidade de privatização interna da escola pública. Cabe aqui mencionar também os estudos de Abrams (2016), que indicam a transferência da gestão de escolas públicas para a iniciativa privada ou o subsídio de fundos públicos para escolas privadas com o argumento de uma gestão de resultados. Todas estas estratégias utilizadas pelos reformadores estão ancoradas na forte retórica da “qualidade” na educação.

Mas de que qualidade estamos falando? Na qualidade que produz a desigualdade de formação entre aqueles que podem pagar e aqueles designados a estar numa escola pública precarizada em todos os aspectos, com professores mal remunerados e desanimados? Nos indicadores das avaliações de larga escala (Saeb, Prova Brasil, Enem, Pisa dentre outros), que têm produzido uma indução instrumental dos currículos que passam a se preocupar excessivamente com o treinamento dos alunos para responderem adequadamente aos testes? Na qualidade de preparação para o mercado de trabalho (que nem sempre existe)? Na qualidade da preparação de mentes dóceis para o consumismo? Na qualidade de formatação de indivíduos assujeitados a uma racionalidade neoliberal que “diaboliza” o Estado de bem-estar e promove o empoderamento dos donos do capital? Na qualidade do treinamento técnico em detrimento da formação para o pensamento crítico?

A retórica neoliberal presente no campo da educação, na interpretação de Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 29), “carrega em si um princípio contraditório”: defende a escola como uma instituição laica e universal que possibilita o progresso individual, social e econômico, mas, ao mesmo tempo, promove “aspectos doutrinários do capitalismo” que promovem “a livre concorrência, o lucro e mecanismos de seleção e exclusão”. Perceber essa contradição é fundamental para compreender os “traços de qualidade” que constituem a retórica dos reformadores. Os sistemas de avaliação de desempenho escolar, amplamente ovacionados como estratégia para dar suposta “cientificidade baseada em evidências” e para “medir a qualidade educativa”, acabam encobrindo ou ofuscando as desigualdades históricas decorrentes de

um sistema educacional que sempre marginalizou os mais pobres e que favorece os estabelecimentos educacionais mantidos pelo viés privado empresarial.

Com o propósito de avaliar para qualificar, prestar contas para a sociedade, traçar metas e definir políticas públicas para a melhoria do ensino público, e tendo por objetivo fazer um diagnóstico da educação básica e identificar fatores que interfiram no desempenho escolar, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem sistematicamente divulgado os dados de modo a comparar o desempenho entre as redes públicas e privadas, evidenciando a contribuição de cada uma na composição do índice nacional. Um olhar panorâmico sobre os números nos levam a perceber a forma perversa e esconde muitas vezes a “retórica da qualidade” facilmente evidenciando certos resultados e esconde outras análises que também precisam ser feitas para uma compreensão mais alargada dos resultados. A título de exemplo, observamos a Tabela n.1:

Tabela 1: Distribuição das matrículas da educação básica por rede e sua distribuição no espaço geográfico

	Matrículas	Nº de escolas	Matrículas - Urbana	Matrículas - Rural
Municipal	48,4%	60,1%	81,5% (18.671.354)	18,5 (4.227.257)
Estadual	32,1%	16,6 %	94,7% (14.388.374)	5,3% (811.126)
Federal	0,9%	0,4 %	87,4% (354.876)	12,6% (51.121)
Privada	18,6%	22,9%	99% (8.702.718)	1% (88.468)
Total	47.295.294	179.533	89,1% (47.295.294)	10,9% (5.177.972)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do resumo técnico do censo da educação básica de 2020 (INEP, 2021).

Um olhar atento sobre os números nos permite observar que, em 2020 (INEP, 2021), 81,4% das matrículas da educação básica estavam concentradas em escolas públicas e apenas 18,6% nas escolas privadas. Isso significa que os que têm condições de pagar pela educação acabam tendo o privilégio de estudar em melhores escolas. É o que revela o ranking da Folha de São Paulo (2019), que evidenciou que as escolas privadas e com alunos mais ricos estão no topo da lista, enquanto as escolas públicas com estudantes mais pobres registram desempenho inferior. Isso nos faz perceber que o problema da qualidade educativa não tem muito mais relação com a desigualdade social do que com a condição de a escola ser pública ou privada. Dentre as dez escolas mais bem colocadas, 84% são privadas; dentre as públicas desse grupo, estão as unidades federais, técnicas estaduais e colégios de aplicação que realizam processo seletivo de estudantes; no outro extremo – ou seja, as dez unidades com piores desempenho – estão instituições públicas e com alunos com níveis socioeconômicos mais baixos.

Em relação aos dados apresentados pelo ranqueamento das escolas feito pela Folha de São Paulo (2019), têm razão Fávero, Tonieto e Consaltér (2020, p. 33) quando indicam que “os dados colocam o seguinte paradoxo: as melhores escolas fazem os melhores alunos ou os melhores alunos fazem as melhores escolas?”. Escolas que têm alunos com um perfil socioeconômico mais elevado ou mesmo que realizam processos seletivos para o ingresso de estudantes têm muito mais probabilidade de apresentar melhor desempenho nos processos avaliativos do que escolas públicas precarizadas em todos os aspectos, com alunos provenientes de classes mais empobrecidas.

Outro aspecto importante a ser sublinhado na estratégica “retórica da qualidade” utilizada nos discursos dos reformadores diz respeito à subordinação da organização do trabalho pedagógico à lógica empresarial. Rodrigues e Ferronato (2018) ressaltam que a lógica empresarial dos reformadores “se apresenta ideologicamente pelo discurso em defesa da qualidade educacional”. Trata-se de um discurso genérico, apelativo e simplório que produz efeitos na opinião pública. Como ressalta Silva (1995), é difícil ficar contra uma proposta de qualidade. Quem poderia ser contra a qualificação da educação? Quem poderia se opor à proposta de gerar excelência, eficiência e eficácia nos processos educativos? Quem poderia se colocar contra a defesa de um processo de transparência que pudesse gerar resultados quantitativos de avanços educacionais? Assim, conforme ressaltam Rodrigues e Ferronato (2018, p. 29), “o discurso ideológico deslocado do mundo empresarial ocupou o espaço nas políticas oficiais transformando-se em sinônimo de qualidade”. Nesse sentido, com a “retórica da qualidade”, a linguagem da empresa adentrou nas políticas educacionais, fortaleceu a centralidade da gestão (elementos gerenciais), a instauração de processos de responsabilização docente (o docente também tem de se tornar um gestor da sala de aula) e notabilizou-se em controlar os processos por meio de avaliações externas.

A aplicação de testes padronizados tem uma forte tônica por parte dos reformadores da educação, ancorados na justificativa de que é necessário monitorar os resultados e, com isso, controlar as ações realizadas na escola. Como ressaltam Rodrigues e Ferronato (2018, p. 29), “o foco nos resultados atua como peça central na responsabilização de escolas/docentes e configura-se como potente instrumento de controle e direcionamento do processo educativo”. O trabalho pedagógico – que deveria ser orquestrado na “natureza dinâmica e contraditória das categorias que permitem organizar o processo de ensino-aprendizagem” (FREITAS *et al.*, 2009, p. 14), articulando as ações em torno da dinâmica tensional entre objetivos/avaliação e conteúdo/método – torna-se refém das metas estabelecidas externamente às escolas. Muitas pesquisas (SCHNEIDER, 2013; ARCAS, 2009; FREITAS, 2018; RAVITCH, 2011; RODRIGUES; FERRONATO, 2018) têm denunciado que, no firme propósito de atingir as metas projetadas por organismos externos à própria escola, muitas instituições têm direcionado seus conteúdos para atender aos testes padronizados e, assim, têm reduzido seu trabalho pedagógico e suas práticas de instrução como “treino para os testes e o preenchimento de gabaritos” das avaliações de larga escala. Nesse processo, o professor torna-se um mero executor, “uma vez que um ‘centro pensante’, externo à escola, já definiu o que ensinar (os poucos componentes curriculares presentes nos testes padronizados), como ensinar e de que forma avaliar (via testes de múltipla escolha)” (RODRIGUES; FERRONATO, 2018, p. 30).

A “suposta qualidade” proveniente dessa dinâmica gerencial não vem da formação de sujeitos críticos que possam fazer uma leitura alargada do mundo, que tenham condições de perceber as contradições produzidas por uma sociedade desigual e excludente ou ainda do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelas distintas ciências; a “qualidade” vem de uma escola instrumentalizada por uma lógica que, segundo Laval (2019), faz com que a organização do trabalho pedagógico esteja subsumido na razão econômica, de maneira que suas ações só ganham sentido quando colocadas a serviço empresarial, reduzindo, dessa forma, as questões educacionais e sociais a questões técnicas de produtividade e de consumo. Tal dinâmica é reforçada pelo processo em curso de privatização da escola. A seção seguinte discute essa privatização e a forma como ela modifica a escola.

A privatização e a estratégia neoliberal de dominar a escola

A educação, como diversos outros setores públicos, vem sofrendo uma forte tentativa de privatização. A privatização da educação se trata de um projeto que já está em curso há algum tempo, como uma das consequências das ações neoliberais que estão cada vez mais introjetadas no meio educacional. O fato a ser analisado é o de que a privatização da educação, em sua essência, pouco refere-se à educação, como suscita Rikowski (2017, p. 395), ao afirmar que o cerne desse projeto é o desenvolvimento e o domínio do capitalismo em instituições educacionais. A privatização diz respeito à forma como o capitalismo adentra a educação e transforma em mercadorias tudo que a ela pertence, reforçando o que é conveniente e ameaçando ou extinguindo aquilo que impeça a sua implementação. Dessa maneira, o processo de privatização não afeta somente a escola enquanto estrutura, mas também altera sua ordem de funcionamento, sua ética e seus valores, interferindo, por conseguinte, em tudo que exija produção de força de trabalho dos seus agentes, que, assim como os testes, as apostilas e os livros, tornam-se meras mercadorias.

Diante dessa perspectiva, Rikowski (2017, p. 396) afirma que quando as atividades são privatizadas, os processos e as formas pedagógicas envolvidas na produção de força de trabalho também são necessariamente privatizados. Em outras palavras, o processo de privatização como fora estudado até então enfatiza a invasão mercadológica que está cada dia mais presente no ambiente escolar, mas pouco se percebe que esse processo privatiza os setores mais importantes da escola, como um meio de dominá-la. Nessa perspectiva, Ball *et al.* (2016) apontam uma estreita relação entre a educação e os interesses do mercado, a qual se legitima a partir do momento em que os processos de globalização no ambiente escolar tornam-se meros instrumentos criados para corrigir problemas econômicos. Essa correção se dá por meio de uma produção de força de trabalho, ou seja, as escolas devem manter um aumento gradativo dos padrões “com o objetivo de maximizar a produção de corpos dóceis, mas mentes produtivas” (p. 117).

A título de exemplo, o surgimento da chamada ciência de entrega ou “cadeia de entrega”, mencionada por Ball, Maguire, Braun (2016) como “*deliverology*”, é constituído como forma de resposta ao desafio de produtividade. Essa cadeia de entrega consiste basicamente em uma pressão da competitividade econômica global e dos interesses comerciais relacionados à habilidade de força de trabalho e ao desempe-

nho nacional. Pressão essa que cai sobre a secretaria do estado, por exemplo, e, como uma cadeia, atinge agências do governo e autoridades locais, escolas e diretores, alunos, pais e as próprias escolhas da escola. Essa ciência tem abrangido não somente o âmbito educacional com testes e tabelas classificativas, ela também tem recaído no setor da saúde, transportes e índices de criminalidade, através de dados, relatórios e definição de objetivos, como forma de etapas ou processos.

As estratégias neoliberais utilizadas para uma “tomada de controle” na educação expõem a forma como a escola acaba sendo domada nesse processo, sob um falso pretexto de gerir bons resultados. A concepção de domaçaõ da escola no processo de privatizaçaõ é denunciada por Masscheleïn e Simons (2017) quando apontam que “domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriaçaõ ou a reprivatizaçaõ do tempo público, do espaço público e do ‘bem comum’” (p. 106). Em geral, a domaçaõ da escola vem atrelada ao discurso de que a instituiçaõ escolar deve se modernizar para entregar melhores resultados que possam comprovar a sua eficácia e a boa performance dos estudantes. A adaptaçaõ emergencial às demandas de eficácia e modernizaçaõ impostas à escola culminou na sua reorganizaçaõ, abrindo brechas para a dinâmica empresarial adentrar no contexto escolar, visando à eficácia e à performance “que intimida a escola a ser competitiva e a prestar uma espécie de procedimento serviço-cliente” (FÁVERO; DAL-QUIAVON; FARIA, 2020, p. 321). Com essa nova dinâmica, a escola passa a ser dominada pela razão neoliberal, viabilizando o processo de privatizaçaõ da educaçaõ.

Por conseguinte, com o aumento constante de demandas e tarefas às quais a atuaçaõ docente vem sendo submetida, o seu fazer diário tem se condicionado a uma mera burocratizaçaõ da profissõ. Os processos, os testes padronizados e a pressõ que se efetiva sobre os docentes para que apresentem resultados e garantam boas notas consistem em uma das estratégias para domar a escola. A cobrança sobre melhores resultados exige um trabalho dobrado aos professores, que, na maioria das vezes, não recebem uma formaçaõ adequada, nesse sentido, “o discurso dominante aponta o professor como ‘protagonista’ da educaçaõ e, por isso, cobra de sua atividade o máximo de produtividade, mas sem contrapartida para a sua formaçaõ e condições de trabalho” (GOMES; MACIEL, 2012, p. 161).

Nesse âmago, os ideais pedagógicos também sofreram modificaçaõs, na medida em que “passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentado como reflexo da incapacidade do Estado de gerir o bem público” (GOMES; MACIEL, 2012, p. 161). A empreitada do neoliberalismo na escola produz um discurso de que tudo que é estatal tende a ser ruim. Em oposiçaõ, o mercado é comumente associado à ideia de modernizaçaõ, progresso e maior investimento, apresentando uma faceta positiva da iniciativa privada na educaçaõ, de modo que ficam implícitas as suas consequências negativas, como a pressõ sobre as instituiçaõs, estudantes e professorado, no que tange à performance e ao “desenvolvimento das ‘competências’ dos alunos e o trabalho docente deve ocorrer de maneira a adaptar os educandos à realidade econômica competitiva do mercado” (GOMES; MACIEL, 2012, p. 161).

O processo de privatizaçaõ da educaçaõ no Brasil tem se desenvolvido por meio de *think tanks*, que são instituiçaõs e fundaçaõs sociais que atuam na gestõ da educaçaõ pública. A organizaçaõ *Todos pela Educaçaõ*, por exemplo, conta com instituiçaõs sociais fomentadas por empresas, tendo como pilar a atuaçaõ em escolas pú-

blicas periféricas visando ao desenvolvimento estudantil e à formação técnica com ênfase no empreendedorismo (CATINI, 2020, p. 56). Por via de programas como esse, a formação técnica passa a compor o currículo das escolas com base de projetos que visam à educação financeira e ao empreendedorismo, fortalecendo o controle empresarial e o vínculo com o ensino-aprendizagem. Diante desse exemplo, é possível analisar de que forma essa lógica intimida a escola e a pressiona com estratégias ligadas ao empresariamento, fortalecendo cada vez mais o vínculo entre escola e empresa, deixando a formação à mercê do mercado e suas demandas. Diante desse cenário, Catini (2020) é precisa ao afirmar que “nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação” (p. 66). Assim, a privatização da educação vem ganhando espaço, a partir do fortalecimento da razão neoliberal crescente na sociedade contemporânea, tornando a educação um capital lucrativo em desenvolvimento. A padronização nas avaliações de larga escala e a *accountability* são formas de controle que têm por objetivo atingir metas, como se a escola fosse uma empresa. Essa é a discussão da próxima seção do texto.

A padronização nas avaliações de larga escala e a *accountability*

Freitas (2018) denuncia como a escola vem sofrendo reformas que se aproximam de uma privatização e, ao mesmo tempo, de um controle das suas ações. Ele cita exemplos da educação norte-americana, mas que podemos relacionar com as últimas reformas educativas brasileiras, dentre elas, o controle da organização do ensino, a interferência por meio de materiais didáticos e ferramentas digitais e a padronização das avaliações de larga escala (políticas de testes e *accountability*).

Um dos exemplos mais recentes de controle da organização do ensino no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que descreve competências e habilidades que os alunos de toda a educação básica precisam aprender. É a ideia de um “padrão” nacional de aprendizagem semelhante a programas em desenvolvimento na educação norte-americana que mostram até o momento resultados insignificantes e que estabelecem relação direta com a lógica empresarial” (FREITAS, 2018, p. 92).

A estreita relação entre a educação e os interesses do mercado se legitima a partir do momento em que tais processos de globalização no ambiente escolar tornam-se meros instrumentos criados para “corrigir” problemas econômicos”. Essa correção se dá com base em uma produção de força de trabalho: as escolas devem manter um aumento gradativo dos padrões. Assim, os alunos passam a ter acesso a certas “competências essenciais”, tais como o letramento e a capacidade de raciocinar e de aplicar conceitos numéricos simples. Competências essas voltadas unicamente para sanar as demandas do mercado e da indústria (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106).

Ao mesmo tempo, o alinhamento de um currículo comum a exames nacionais padronizados que geralmente dão enfoque à língua portuguesa e à matemática tem por objetivo o aumento nos índices que “medem” a aprendizagem dos alunos da educação básica. Ao mesmo tempo em que “medem” a aprendizagem, realizam o ranqueamento das escolas e buscam os responsáveis pelos índices não satisfatórios.

Fávero, Pagliarin e Sobrinho (2020) apontam que empresas estão apostando em interferir no currículo escolar de modo a supervalorizar conteúdos e disciplinas es-

colares úteis ao mercado de trabalho e relativizar conteúdos e disciplinas que não auxiliam diretamente o indivíduo a construir competências e habilidades do rol que empresas consideram importantes para atuação no mercado. Os autores citam que nessa lógica da profissionalização do ensino a área das Humanidades vem sendo suprimida ou colocada em segundo plano.

Escolas e professores sentem-se pressionados a prestar contas (*accountability*) de seu trabalho, a atender especificamente àqueles conteúdos previstos em tais exames e a competir com outras escolas e outros docentes. Vale destacar que essa competição leva em consideração apenas índices e, portanto, confunde quantidade com qualidade na medida em que utilizam índices quantitativos para estabelecer rankings das escolas.

Freitas (2018) cita diversas consequências dessas políticas, dentre elas, a limitação do conceito de educação e a privatização. Para o autor, tais políticas reduzem o conceito de educação à aprendizagem de leitura e matemática em testes padronizados, geralmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas em detrimento daquelas que tais testes não abordam. Além disso, a pressão que as escolas e os professores recebem para alinhamento de suas práticas pedagógicas à BNCC e para alcançar bons índices nas avaliações de larga escala (testes padronizados) faz com que esses busquem por alternativas. Nessa busca, o mercado de consultorias e assessorias aparece como instituição que sabe lidar com essas exigências.

Assim, tal mercado começa a dizer o que as escolas e os professores podem ou não fazer e como fazer para garantir esse alinhamento e atingir os índices estabelecidos. Essas assessorias, muitas vezes, vendem “pacotes” para municípios e estados que incluem capacitação profissional, materiais didáticos, ferramentas digitais e até a elaboração de documentos pedagógicos orientadores.

Além de a privatização invadir os espaços escolares, essas ações trazem para a escola uma proposta tecnicista de ensino ou o neotecnicismo, como nomeia Freitas (2018). Para o autor, o tecnicismo retorna à escola reformulado, utilizando-se de novos (ou não tão novos) desenvolvimentos científicos da neurociência, psicologia, administração e informação. O tecnicismo volta ao cenário educacional em uma “segunda onda neoliberal” e potencializa seu ingresso na educação pública “pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica” com o desenvolvimento de novas formas de “interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensada antes”, tendo como consequência a redefinição do “próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 104-105).

Dessa forma, vê-se a influência direta das políticas educacionais de padronização e *accountability* nos conteúdos previstos (o que ensinar) e a influência na própria formação e no trabalho do professor. A próxima seção discute como tais políticas estão controlando o processo de formação e atuação docente e como isso está incidindo em uma precarização da ação docente.

O controle do processo e a precarização da atuação docente

Para Freitas (2018), as reformas educativas estão impactando e controlando o trabalho docente de diversas maneiras. Uma delas é pela própria pedagogia (neo)

tecnicista que vem sendo reintroduzida nas escolas. Pelo neotecnismo, agências externas à escola e a própria base nacional curricular regulam os conteúdos que os professores precisam ensinar, regulam as metodologias de ensino, bem como os materiais didáticos.

O neoliberalismo e a ideia de disputa entre indivíduos em que sobrevive o mais forte na concorrência do livre mercado – “darwinismo social” – estão chegando até a escola com o argumento de que “se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é”. Em consequência dessa lógica, “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

Essa competição também é estimulada e entre as escolas e entre os professores quando da divulgação de resultados de testes padronizados e o desenvolvimento de uma narrativa meritocrática. Ao mesmo tempo, há um discurso apoiado pela mídia no sentido de tornar o professor e a escola os únicos responsáveis pela aprendizagem do aluno e culpabilizá-los pelos índices insatisfatórios dos testes. Geralmente, são comparações simplistas entre escolas públicas e privadas ou comparações que desconsideram as especificidades entre as escolas públicas (FREITAS, 2018).

Essas situações colocam o professor à mercê de executar um trabalho que é projetado e planejado por outras instâncias governamentais (e, portanto, impostos verticalizadamente) e com interferência do setor empresarial. Além disso, algumas escolas e docentes recebem bônus/incentivos se atingirem os resultados esperados. Nesse sentido, algumas escolas destinam grande parte de seu tempo para preparar os alunos para tais testes e para enfatizar as disciplinas que compõem as avaliações externas. Esse processo todo faz com que o trabalho do professor seja reduzido em relação à natureza do que envolve o trabalho docente (FREITAS, 2018).

As reformas educativas também estão impactando e controlando a formação inicial de professores. Freitas (2018) chama a atenção para a formação aligeirada ou para a flexibilização da formação que pode estar em curso. Tais formações privilegiam o pragmatismo e, por vezes, até o tecnicismo, ao passo que diminuem a formação teórica mais consistente.

Vale ressaltar que, em 2019, no Brasil, foi promulgada a Resolução CNE/CP n.2 (BRASIL, 2019), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica, a chamada BNC-Formação. Como a própria normativa define, a BNC-Formação “deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” tendo como referência “a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica” (art. 1). A Resolução enfatiza bastante a expressão “competências docentes”, utilizando a mesma concepção da BNCC.

Mais recentemente ainda, em 2021, o Ministério da Educação lançou o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada para Professores e Diretores Escolares. No mesmo ano, publicou o Edital n. 35, que trata de chamada a fim de selecionar propostas de Instituições de Educação Superior para a formação inicial de professores, cursos de Pedagogia e Licenciaturas, visando à oferta de até 5.280 (cinco mil, duzentas e oitenta) vagas (BRASIL, 2021).

O referido edital tem como um de seus objetivos propiciar “adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial” (item 2.3.2). Além disso, exige que os projetos submetidos ao edital devem incidir, dentre outros, no “alinhamento de Propostas Pedagógicas da Pedagogia e Licenciaturas às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (item 4.4), (BRASIL, 2021).

Tais políticas recentes no cenário brasileiro em relação à formação de professores fazem-nos lembrar de Freitas (2018) quando cita várias reformas educativas e afirma ser um “alinhamento” de ações como se fosse uma engenharia. Também, remetem-nos à reflexão sobre os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 105) quando afirmam que “as políticas não são encenadas em isolamento”. Ou seja, são várias ações articuladas entre si, bem planejadas e com concepções claras que objetivam modificar a formação de professores no país e deixá-la mais próxima de uma lógica empresarial.

Conclusões

Pode-se afirmar que a influência das empresas no currículo escolar é uma das formas de controlar tanto as ações da escola quanto a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor. A aprendizagem do aluno é controlada pelo que ele pode e o que não pode aprender, quais conteúdos são necessários e quais não são, que comportamentos podem ser aprendidos e quais deles devem ser evitados, etc. O trabalho do professor é controlado a partir de uma concepção do que é e do que não é importante ensinar, e considera quais tendências pedagógicas e metodologias de ensino o professor precisa priorizar e quais disciplinas ganharão ênfase e maior carga horária, por exemplo. As ações da escola são controladas quando se sentem refém de avaliações externas que induzem e determinam o trabalho pedagógico e as ações dos sujeitos escolares.

A educação vem sendo controlada e submetida à lógica empresarial advinda do neoliberalismo, de forma que sua essência se esvai, a formação fica cada vez mais em segundo plano e a atuação docente, como consequência, sofre com as demandas e com as pressões por resultados. A resistência é a maior forma de defesa nesse momento de profunda incerteza na educação, fazendo com que seja necessário retomar o sentido da escola como um espaço de tempo livre, de ócio produtivo, em que os alunos tenham seus direitos garantidos, como uma formação de qualidade. Dessa forma, as avaliações deveriam ser um meio para avaliar o progresso dos alunos na apreensão do conhecimento. Quando as avaliações e os testes em larga escala tornam-se ferramentas que visam a aferir rótulos para dizer o que é qualidade no ensino, tornam-se meros quantitativos que transformam a educação em ganhos e lucros.

Como nos inspira Biesta (2018), temos o “dever de resistir” e impedir que as escola seja instrumentalizada para ter uma função da sociedade ou de interesses mercadológicos. Nas palavras do próprio Biesta (2018, p. 28), “a educação deve ajudar

crianças e jovens a entrar de forma concreta e adulta no mundo, uma forma que torna possível existir nesse mundo sem se posicionar no centro deste”. Isso significa pensar a escola como um lugar de “resistência”, um espaço no qual se pensam e se articulam questões fundamentais e urgentes da vida contemporânea e futura que extrapolam uma simples instrumentalidade para uma função. A resistência, seguindo os passos de Biesta (2018, p.28), se apresenta aqui como uma forma de pensar “a educação como um empreendimento humano, destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens” para produzir vida de qualidade. Diferente de pensar a escola e a educação como uma forma de gerenciamento e controle.

Referências

ABRAMS, S. E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

ARCAS, P. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na Avaliação Escola: tensões, dilemas e tendências**. [Tese Doutorado]. São Paulo: USP, 2009.

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

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. **Edital n. 35, de 21 de junho de 2021**. Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial continuada de professores e diretores escolares. Diário Oficial da União, 22.jun.2021, ed. 115, sec 3, p. 79.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, nº 127, out/nov/dez 2020, p. 53-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 22. ago. 2021.

FÁVERO, A. A.; DALQUIAVON, G.; FARIA, T. L. Modernizar ou domar? A escola sob as rédeas da ideologia neoliberal. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. São Paulo: CRV, 2020, p.321-338.

FÁVERO, A.; PAGLIARIN, L; SOBRINHO, S. A lógica perversa da profissionalização: a ideologia empresarial invade os processos formativos. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. São Paulo: CRV, 2020, p. 123-137.

FÁVERO, A.A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. Eficácia ou proselitismo? A escola sob os ditames do gerencialismo empresarial. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. (Orgs.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. São Paulo: CRV, 2020, p.27-40.

FOLHA DE SÃO PAULO. Colégio particular do Piauí lidera ranking do Enem 2018 por escola. **Folha de São Paulo**: 2019. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/colégio-particular-do-piaui-lidera-ranking-do-enem-2018-por-escola.shtml>>. Acesso em: 22 de agosto 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOMES, M. A. O; MACIEL, A. C. O liberalismo e a privatização da educação: a impossibilidade da democracia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 153-167 Dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640014>. Acesso em: 25 ago. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2020**. MEC/INEP: 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>. Acesso em: 22 ago. 2021.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, J. D. Z.; FERRONATO, L. Gerencialismo e responsabilização docente: a subordinação da organização do trabalho pedagógico aos interesses empresariais. In: CARVALHO, S. R.; CAVALCANTE, R. G. (Orgs.). **Neoliberalismo e resistência na educação**. Curitiba: CRV, 2018, p.13-38.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHNEIDER, M. Políticas de avaliação em larga escala e a construção do currículo nacional para a educação básica. **Revista Científica**, São Paulo, n.30, p. 17-33, jan./abr., 2013.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (Orgs.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

ORGANIZADORES/AS

Altair Alberto Fávero

Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (PUC/RS). Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF). Graduado em Filosofia (UPF). Atua como professor titular III e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da UPF, onde coordena os projetos de Pesquisa *Docência Universitária e políticas educacionais* (em andamento desde março de 2012) e *Políticas Curriculares para o Ensino Médio* (em andamento desde outubro de 2020). Além de diversas publicações em periódicos qualificados pela Mercado de Letras é autor do livro *Educar o educador: reflexões sobre formação docente* (em coautoria com Carina Tonieto, lançado em 2010) e é organizador das Coletâneas *Leituras sobre John Dewey e a educação* (em co-organização com Carina Tonieto lançado em 2011), *Leituras sobre Hannah Arendt: educação, filosofia e política* (em co-organização com Edison Alencar Casagrande, lançado em 2012), *Leituras sobre Richard Rorty e a educação* (em co-organização com Carina Tonieto, lançado em 2013) e *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas* (em co-organização com Carina Tonieto e Leandro Carlos Ody, lançado em 2015). Pela Editora CRV publicou *Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa* (em co-organização com Maria de Lurdes Pinto de Almeida e Afrânio Mendes Catani, publicado em 2015) e *Políticas de Educação Superior e Docência Universitária: diálogos Sul-Sul* (em co-organização com Gionara Tauchen, lançado em 2016); *Epistemologias da Docência Universitária* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, publicado em 2016); *Interdisciplinaridade e formação docente* (em co-organização com Carina Tonieto e Evandro Consaltér, publicado em 2018); *Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação* (em co-organização com Carina Tonieto e Evandro Consaltér, publicado em 2019); *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo* (em co-organização com Carina Tonieto e Evandro Consaltér, publicado em 2020); *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação* (em co-organização com Carina Tonieto, Evandro Consaltér e Junior Bufon Centenaro, publicado pela CRV em 2021). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio".
E-mail: altairfaver@gmail.com

Carina Tonieto

Doutora em Educação (UPF). Mestre em Educação (UPF/Bolsista Capes). Especialista em Gestão Educacional (UFSM). Graduada em Filosofia (UPF). Professora e pesquisadora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus de Ibirubá). Dentre suas inúmeras publicações, se destacam as obras *Educar o Educador: reflexões sobre formação docente* (em co-autoria com Altair Alberto Fávero, lançado em 2010); *Leituras sobre John Dewey e a educação* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, lançado em 2011); *Leituras sobre Richard Rorty e a educação* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, lançado em 2013); *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas* (em co-organização com Altair Alberto Fávero e Leandro Carlos Ody, lançado em 2015); *Epistemologias da Docência Universitária* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, publicação em 2016); *Interdisciplinaridade e formação docente* (em co-organização com Altair Alberto Fávero e Evandro Consaltér, publicado em 2018); *Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação* (em co-organização com Altair Alberto Fávero e Evandro Consaltér, publicado em 2019); e *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo* (em co-organização com Altair Alberto Fávero e Evandro Consaltér, publicado em 2020); *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, Evandro Consaltér e Junior Bufon Centenaro, publicado pela CRV em 2021). Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino Trabalho e Sociedade (IFRS). Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". **E-mail:** tonieto.carina@gmail.com

Evandro Consaltér

Doutor em Educação (Bolsista CAPES) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação (Bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha Políticas Educacionais (2016), Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação - FABE Marau/RS (2013). Graduado em Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas) pela Universidade de Passo Fundo (2009). É autor e organizador de coletâneas como *Interdisciplinaridade e formação docente* (publicada em 2018 pela CRV em co-organização com Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto); *Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação* (publicada em 2019 pela CRV e organizada Por Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Evandro Consaltér); *Políticas de formação de professores* (publicada em 2019 pela CRV e organizada Por Altair Alberto Fávero, Evandro Consaltér e Marcio Giusti Trevisol); e *Leituras sobre Educação e Neoliberalismo* (em co-organização com Altair Alberto F Carina Tonieto, publicado em 2020); *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Junior Bufon Centenaro, publicado pela CRV em 2021). Vice-coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil e ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas

sobre Educação Superior - GIEPES, ligado à Unicamp. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". **E-mail:** evandroconsalter@gmail.com

Junior Bufon Centenaro

Doutorando em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGedu/UPF na linha de Políticas Educacionais. Mestre em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGedu/UPF na linha de Políticas Educacionais; especialista em Espiritualidade pela Itepa Faculdades (2017); licenciado em Filosofia pela UPF (2016). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa "Políticas para Docência Universitária" e "Políticas para o Ensino de Filosofia". É organizador da coletânea *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação* (em co-organização com Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Evandro Consalter, publicado pela CRV em 2021). É pesquisador da Rede de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior (REPES/FURG); participa do projeto de extensão "Grupo de Estudos em Filosofia", vinculado ao curso de Filosofia do IFCH/UPF. Membro do Grupo Interinstitucional EMPesquisa e pesquisador do projeto "A reforma Ensino Médio com a Lei 13415/2017: percursos da implementação nas redes estaduais e da rede federal de Ensino Médio". Atuou como professor de Filosofia e Ensino Religioso no Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Franciscano Cristo Rei de Marau/RS. **E-mail:** junior.centenaro@bol.com.br

AUTORES/AS:

Ana Carolina Leite da Silva

Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Políticas Educacionais da Universidade de Passo Fundo (UPF), bolsista CAPES/PROSUC, (ingresso em agosto de 2019). Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade de Passo Fundo (UPF. Graduação em Pedagogia, pela Universidade de Passo Fundo (2014). Professora da Educação Básica na rede privada e pública. **E-mail:** 97203@upf.br

Ana Lucia Kapczynski

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha Políticas Educacionais (2017). Bacharela em Filosofia (IFIBE, 2010) e licenciada em Filosofia (UPF, 2014). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil **Email:** anakapczynski@gmail.com

Ana Paula Pinheiro

Doutoranda em Educação no PPGedu/UPF (ingresso em agosto de 2020). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim. Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Gama Filho, Especialização em Educação Ambiental de Universidade Federal de Rio Grande- FURG. Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Especialização em AEE pela Faculdade de Educação São Luís. Graduação em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, também graduada em Ciências Biológicas pela Uniasselvi. **E-mail:** anapaulapinheiro25@gmail.com

Andressa Bessa Machado Lima

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: andressa.bessa@unemat.br

Antônio Pereira dos Santos

Mestrando em Educação (UPF), graduado em Filosofia (Bacharelado) pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier - IFIBE (2016). Coordenador de Pastoral Escolar na Rede La Lasse em Caxias do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa "Políticas para Docência Universitária" e "Políticas para o Ensino de Filosofia". **E-mail:** antoniops1993@gmail.com

Aristeo Santos López

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2005), doutorado em Educação pela Unicamp (1997), Mestre em Administração de Empresas (1991) e em Educação Superior (1987) pela Universidad Autónoma del Estado de México (1991), Especialista em Motivação e Direção de Recursos Humanos (UAEMéx), Especialista em Administração e Organização de Instituições Educativas (ISCCEEM/Toluca/México) e licenciado em Psicologia pela Universidad Autónoma del Estado de México (1981). Coordena o convênio entre a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). **E-mail:** arisan3@gmail.com

Camila Chiodi Agostini

Doutoranda em Educação no PPGedu/UPF (ingresso em agosto de 2020). Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim. Especialização em Direito Público pela Fundação Meridional, IMED de Passo Fundo (2010). Graduação em Direito pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Campus Carazinho (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera, UNIDERP, Passo Fundo (2018). Servidora Pública Federal da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS, Campus Passo Fundo. **E-mail:** camila.chiodi.agostini@gmail.com

Carina Copatti

Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutora, bolsista PNPd Capes na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação - UFFS, campus Chapecó. Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2019). Graduada em Geografia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2010) e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2014). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER, 2020). Foi avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático nas seguintes edições: PNLD 2017; PNLEM 2018; PNLD 2019; PNLD 2020; PNLD 2021 - objeto 1 e objeto 2. Foi coordenadora adjunta na avaliação dos livros didáticos no PNLD 2019, versão de adequação à BNCC. Concentra suas pesquisas na área de Geografia e Educação, principalmente nos seguintes temas: Políticas educacionais, livro didático, diversidades, educação geográfica e pensamento geográfico de professor. **E-mail:** carina.copatti@gmail.com

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Pedagogia pela UPF. Especialista em Metodologia do Ensino do Primeiro e Segundo Grau e especialista em Supervisão Escolar. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Carazinho e atua no Curso Técnico em Secretária Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/Centro de Referência de Carazinho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliações externas, IDEB, qualidade da educação pública, políticas da educação pública, formação do professor na educação superior e história

da educação brasileira. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** carmem.albrecht@hotmail.com

Caroline Simon Bellenzier

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Linha de Políticas Educacionais (ingresso em agosto de 2020). Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade de Passo Fundo (2018). Graduada em Letras – Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2016).

E-mail: carolsimon@hotmail.com

Chaiane Bukowski

Doutoranda em Educação no PPGEdu/UPF (ingresso em agosto de 2019). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó. Especialização em Educação Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglicana de Erechim. **E-mail:** chaiane_bukowski@yahoo.com.br

Diego Bechi

Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui graduação em Filosofia (2007), especialização em Metodologia para o Ensino da Filosofia (2009) e mestrado em educação (bolsista Capes) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de Políticas Educacionais (2013). É pesquisador no GEPES/UPF. Tem direcionado seus estudos e pesquisas no campo das políticas educacionais, priorizando os seguintes temas: estado, reformas educacionais, políticas públicas, políticas da educação básica e superior no Brasil e na América Latina, financiamento da educação, formação de professores, docência universitária (pedagogia universitária e profissionalização docente). Desde 2004 é professor titular na rede municipal de ensino de Tapejara - RS. Foi professor (convitado) pela área de Ética e Conhecimento na Universidade de Passo Fundo. **E-mail:** diego_bechi@yahoo.com.br

Diocélia Moura da Silva

Mestre em Educação no PPGEdu/UPF (2021). Graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2018). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GEPES/UPF. **E-mail:** dioceliamoura@gmail.com

Elia Maria Leandro Uangna

Mestranda em Educação no PPGEdu/UPF (ingresso em agosto de 2020). Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Humanidades (2017) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) campos dos Palmares (2020).

E-mail: leandrouangna@gmail.com

Flávia Stefanello

Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Bioexperimentação (Bolsista FAPERGS) pelo programa de Pós-graduação em Bioexperi-

mentação da Universidade de Passo Fundo, na linha *Etiopatogenia*, epidemiologia, e diagnóstico laboratorial de doenças transmissíveis e não transmissíveis (2015). Especialista em Teorias e Metodologias da Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*Campus Sertão*, 2019). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Passo Fundo (2010) e graduanda em Formação Pedagógica para Docentes da Educação Básica e Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*Campus Sertão*). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** flavia.stefanello@hotmail.com

Giovanna Dalquiavon

Graduanda em Pedagogia na Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil. Ensino Médio pelo Instituto Estadual Santo Tomas de Aquino, IESTA, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **E-mail:** giovanna-dalquiavon@outlook.com

Jefferson Mainardes

É licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Doutor (PhD) pelo UCL - Institute of Education (2004). Realizou Estágio Sênior no Exterior, com bolsa da CAPES. É professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Possui Bolsa de Produtividade em Pesquisa - CNPq. Foi co-director da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa - ReLePe. É editor da Revista Práxis Educativa (UEPG) e da Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. Foi Presidente da Comissão de ética em Pesquisa da ANPED (2009-2021). Desenvolve pesquisas sobre Políticas Educacionais, Epistemologias da Política Educacional, Ético-ontopestemologia e Ética em Pesquisa. E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Jerônimo Sartori

Pós-doutorado em Educação pelo PPGEduc/UPF (2019). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995). Especialização em Supervisão Escolar, Faculdade de Educação, UPF (1986). Possui graduação em Ciências - LC pela Universidade de Passo Fundo (1978), graduação em Biologia - LP pela Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense (1982). Atuou como professor na educação básica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul de 1974 a 1997. Atuou como professor na Universidade de Passo Fundo de 1991 a abril de 2010. Atuou como professor na área de Ensino de Ciências e Biologia, Campus São Gabriel, Universidade Federal do Pampa - Unipampa (maio de 2010 a fevereiro de 2012). Atualmente, é professor das disciplinas Gestão e Organização da Educação, Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas, Estágio Curricular Supervisionado - Gestão Escolar, Metodologia de Pesquisa, docente permanente do Programa Mestrado Profissional em

Educação - PPGPE. Campus Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Pesquisador colaborador grupo de pesquisa A relação teoria e prática no cotidiano do professor (Faed/UPF), desde 2004. Membro do grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Processos Educativos, aprovado na UFFS e cadastrado no Cnpq a contar de outubro de 2013. Coordenador do projeto de pesquisa O Trabalho Do Coordenador Pedagógico: (Des) Caminhos na Educação E Desenvolvimento Social no Campo, Campus Erechim, UFFS (2018-2020). Líder do grupo de Pesquisa: "Educação e desenvolvimento social no campo", aprovado na UFFS e cadastrado no CNPQ em 2015. Coordenador do Projeto de Pesquisa: Formação Inicial de Professores em Ciências Da Natureza, Campus Erechim, UFFS (2016-2019). **E-mail:** jeronimo.sartori@uffs.edu.br

Jorge M. Gorostiaga

Doctor en Análisis Social y Comparado de la Educación por la Universidad de Pittsburgh y Licenciado en Ciencia Política por la Universidad del Salvador. Profesor Titular de Reformas Educativas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), donde integra el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS). Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas con sede en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (EH UNSAM-CONICET). Además, es Profesor de Posgrado en el área de educación de la Universidad Torcuato Di Tella. Dirige la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Su investigación actual se centra en los procesos de reforma educativa en América Latina y en la dimensión supranacional de las políticas educativas E-mail: jgorosti@unsam.edu.ar

Julia Costa Oliveira

Acadêmica do Curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-UPF/RS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Atualmente é bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC-CNPq. **E-mail:** 181739@upf.br

Larissa Morés Rigoni

Mestranda em Educação (UPF). Especialização em Gestão Escolar (2019) pela Uniaselvi. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (2018). Participou do Grupo de Pesquisa sobre Docência Universitária da UPF (2014-2015). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: improvisação docente, docência universitária e precarização docente. Atualmente é professora de Educação Infantil no município de Paraí/RS e professora de Ensino Fundamental I no Colégio Mater Amabilis - Rede Sagrado de Educação no município de Nova Araçá/RS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - UPF/RS). O GEPES/UPF está ligado ao GEPES nacional com sede na Unicamp e ao Grupo Internacional de Estudos sobre Educação Superior (GIEPES). **E-mail:** moreslarissa@gmail.com

Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Doutora em Educação na Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Licenciada em Pedagogia pela UFSM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul e do projeto de pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais. Atuou de 2009 a 2015 como professora de rede municipal de ensino e atualmente é professora de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Erechim. Centra seus estudos nas seguintes temáticas: formação de professores, políticas educacionais, aprendizagem da docência, docência na educação superior, coordenação pedagógica em escolas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **Email:** lidianeuiati@hotmail.com

Marcio Giusti Trevisol

Doutor em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Ética e Filosofia Política (UFSC). Especialista em metodologia do Ensino de Filosofia para Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Atualmente é professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), atuando nas áreas de filosofia e sociologia. Desenvolve atividades de extensão Universitária com enfoque a formação de professores das redes pública e privada de ensino. Na pesquisa, desenvolve estudos na área da educação e comunicação. Atualmente é líder do grupo de pesquisa “Comunicação, Mídia e Sociedade”. Membro e pesquisador do grupo de pesquisa GEPES –UPF (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior). Participa da Rede ibero-americana de estudos e pesquisas em políticas, processos de educação superior – RIEPPES – Unoesc/Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL, ambos sediados na PPGEd da Unoesc. **E-mail:** marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Marlon Sandro Lesniewski

Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Criação e Produção em Comunicação (UNOESC). Bacharel em Comunicação Social (UNOESC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Superior da Região Sul - GEPES Sul, sediado na UNOESC e vinculado ao Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GIEPES- UNICAMP. Pesquisador da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – RIEPPES. Editor de Comunicação da Revista Internacional de Educação Superior – RIESup/Unicamp. Professor na área das Ciências Sociais e na área das Ciências da Educação. **E-mail:** marlon.lesniewski@unoesc.edu.br

Marisa Fátima Roman

Doutora em Ciências Sociais e Políticas pela Universidade Autônoma do Estado do México (2012). Mestrado em Educação Superior também pela Universidade Autôno-

ma do Estado do México (2001). Graduação em Letras pela Universidade Integrada do Alto Uruguai e Missões (1981). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, Políticas Inclusivas e Cidadania. Participou com apresentação de trabalhos em diversos Eventos Internacionais. Possui diversas publicações na área de Educação e Políticas Inclusivas. É colaboradora estrangeira do Grupo de Pesquisa Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais do PPGEDU da UPF. **E-mail:** marisaroman60@gmail.com

Patrícia Carlesso Marcelino

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS). Graduada em Educação Física - Licenciatura Plena (Licenciada e Bacharela) pela UPF-RS (2002). Especialista em Atividade Física e Qualidade de Vida pela UPF-RS (2004) e Especialista em Docência na Saúde pela UFRGS (2015). Docente universitária desde 2007, atuando nas áreas: Educação, Linguagem Corporal, Educação Física, Estética e Envelhecimento Humano. Coordenou os cursos de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da ULBRA Carazinho de 2011/01 a 2019/01. Coordena e orienta os estágios supervisionados em Educação Física Licenciatura e Bacharelado, atividades de extensão em promoção da saúde e qualidade de vida, estética, corporeidade, Práticas Integrativas e Complementares (PICS) em Saúde e em Educação; é Terapeuta Floral e Personal Wellness com ênfase em terapias de bem-estar e terapias andinas com atendimento especializado para pessoas idosas e pacientes oncológicos. **E-mail:** patriciacarlessowellness@gmail.com

Renata Cecilia Estormovski

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na linha de Políticas Educacionais. Possui especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria e é graduada em Letras pela Faplan e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre gestão e indicadores de qualidade na educação básica (GE-Quali) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES). **E-mail:** renataestormovski@gmail.com

Rosana Cristina Kohls

Doutora em Educação pelo PPGEDU da Universidade de Passo Fundo - RS – UPF. Mestre em Educação pela Universidade do Contestado – UnC / UNICAMP. Especialista em História Econômica Contemporânea – FAFIL. Licenciada em Estudos Sociais pela UNIVALI/RS; Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Contestado-UnC. Licenciada em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNO-ESC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/UPF). Membro do Grupo de Pesquisa GPFORMA/UFSM. E-mail: rosanacrisk@gmail.com

Sandra Maria Zardo

Doutoranda em Educação no PPGEDU/UPF (ingresso em agosto de 2018). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

Especialização em Formação para o Magistério Superior em Geografia e Gestão Ambiental Municipal e Regional pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Graduada em Geografia - Licenciatura Plena pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). **E-mail:** samaza@unochapeco.edu.br

Simone Zanatta Guerra

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (Universidade de Passo Fundo - UPF), na linha de pesquisa Políticas Educacionais. Especialista em Ciências Sociais (UPF). Graduada em Serviço Social (UPF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **Email:** simonezg@hotmail.com

Thalia Leite de Faria

Graduada em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo, atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID/UPF (2017/2018) e como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC/UPF. Participa projeto de pesquisa intitulado Docência Universitária e Políticas Educacionais e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. **Email:** 159152@upf.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 10, 18, 19, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 235, 253

Artefatos da Política 7, 14, 59

Atores 17, 22, 23, 24, 35, 36, 37, 40, 41, 66, 71, 75, 76, 78, 80, 84, 85, 87, 92, 95, 101, 103, 108, 134, 173, 174, 177, 178, 180, 187, 193, 194, 196, 199, 211, 213, 220, 221, 245

Atuação 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 59, 60, 62, 66, 67, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 124, 126, 131, 134, 135, 139, 173, 187, 196, 198, 199, 200, 201, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 221, 222, 225, 227, 235, 237, 242, 243, 245, 250, 253, 258, 260, 262, 264

Avaliação 12, 21, 27, 30, 33, 34, 68, 84, 99, 102, 127, 134, 142, 145, 146, 170, 172, 174, 178, 185, 201, 214, 221, 223, 229, 241, 243, 248, 253, 254, 256, 265, 272

B

BNCC 15, 16, 17, 23, 26, 81, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 137, 143, 145, 147, 148, 150, 155, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 236, 242, 259, 260, 261, 262, 272

C

Capacidades 15, 22, 73, 78, 107, 110, 112, 114, 115, 116, 118, 147, 209, 217, 239, 241, 242, 248

Cartografia social 13, 14

Ciclo de políticas 13, 21, 24, 26, 30, 35, 37, 38, 43, 187, 196, 203

Competências 8, 16, 137

Comportamento 8, 15, 123

Contexto da prática 13, 21, 24, 25, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 187, 189, 196, 197, 198, 199

D

Disciplina 16, 68, 71, 79, 112, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 171, 179, 225, 240, 243, 248

E

Educabilidade Política 8, 15, 107

Educação 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 26, 31, 35, 36, 38, 40, 41, 57, 62, 64, 65, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 112, 114, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 170, 171,

173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 218, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 276, 277, 281

Educação Básica 15, 19, 60, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105, 143, 145, 190, 219, 237, 238, 239, 244, 246, 250, 255, 261, 262, 264, 265, 271, 274

Educação empresarial 93, 98, 100, 104

Educação escolar 79, 88, 105, 119, 140, 142, 170, 205, 211, 239

Educação Superior 11, 45, 114, 181, 238, 261, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 281

Ensino 11, 16, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 38, 40, 60, 63, 65, 70, 71, 73, 80, 83, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 110, 111, 113, 116, 123, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 170, 177, 178, 179, 180, 184, 189, 190, 191, 192, 194, 202, 203, 208, 215, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 233, 236, 239, 246, 250, 253, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 265, 273, 274, 276, 277

Ensino Médio 11, 14, 17, 23, 26, 28, 29, 30, 60, 63, 64, 66, 142, 144, 150, 153, 156, 188, 189, 198, 199, 201, 203, 219, 223, 225, 244, 267, 268, 269, 274

Escola pública 19, 65, 86, 98, 99, 103, 105, 124, 125, 126, 127, 199, 214, 215, 217, 238, 239, 241, 242, 245, 247, 254, 258

Estado 11, 30, 34, 39, 50, 51, 59, 77, 82, 84, 86, 89, 90, 92, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 127, 129, 131, 132, 155, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 180, 183, 189, 205, 239, 244, 254, 258, 267, 271, 272, 277

Etnografia de Redes 8, 14, 75

F

Formação 8, 14, 15, 91, 107

Formulação 21, 33, 34, 37, 41, 75, 94, 137, 150, 195, 196, 197, 198, 199, 242

G

Gerencialismo 17, 18, 90, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 180, 181, 182, 183, 220, 222, 224, 227, 229, 234, 254, 264

I

IDEB 7, 14, 27, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 143, 219, 220, 228, 232, 235, 273

Implementação 12, 13, 16, 21, 22, 31, 34, 35, 38, 40, 66, 75, 84, 93, 95, 96, 101, 108, 113, 116, 141, 143, 152, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 192, 195, 196, 198, 199, 221, 257, 267, 268, 269

Inclusão 4

Interpretação 13, 16, 23, 24, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 67, 81, 110, 111, 146, 150, 151, 171, 196, 197, 210, 213, 214, 220, 225, 247, 254

Ivanio Dickmann 282

Ivo Dickmann 282

M

Mestrado 283

N

Neoliberalismo 58, 105, 154, 183, 184, 251, 265, 267, 268

P

Pandemia 18, 63, 67, 80, 205, 206, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217

Performatividade 9, 17, 169

Pesquisa 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 60, 63, 64, 73, 75, 76, 81, 87, 100, 107, 108, 124, 138, 141, 143, 144, 171, 175, 176, 177, 178, 182, 183, 188, 194, 200, 201, 219, 221, 225, 227, 235, 237, 238, 244, 245, 250, 253, 269, 271, 272, 275, 276, 278, 282, 283

Política educacional 11, 12, 13, 14, 17, 30, 33, 34, 35, 36, 43, 61, 76, 143, 145, 146, 150, 187, 188, 196, 197, 199, 201, 221, 235, 244, 250

Políticas Educacionais 7, 8, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 21, 33, 75, 91, 169, 187, 237

Privado 8, 14, 75

Professor 15, 18, 28, 60, 61, 62, 68, 70, 80, 86, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 103, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 125, 128, 131, 134, 135, 180, 195, 196, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 256, 258, 260, 261, 262, 267, 269, 272, 273, 274, 275, 276

Projeto

Projeto 282

Público 12, 14, 15, 17, 24, 63, 65, 71, 73, 75, 76, 77, 80, 84, 86, 89, 92, 93, 102, 105, 124, 128, 129, 131, 132, 142, 145, 154, 162, 169, 170, 174, 175, 177, 178, 180, 184, 185, 193, 205, 210, 214, 215, 220, 221, 232, 236, 241, 242, 248, 254, 255, 258, 265

Q

Qualidade 18, 19, 36, 38, 40, 61, 71, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 110, 123, 142, 146, 147, 148, 170, 171, 174, 176, 177, 178, 210, 211, 214, 215, 216, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 246, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 262, 263, 265, 273, 277

R

Reformas 13, 19, 51, 66, 81, 92, 143, 152, 163, 171, 172, 174, 176, 177, 190, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 253, 254, 259, 260, 261, 262, 273

T

Teoria da Atuação 2, 7, 13, 21, 33

Tradução 13, 23, 24, 25, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 115, 176, 177, 195, 210, 213, 245

V

Vídeo 284

PUBLICAÇÕES DO GEPES

Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente (2010)

Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto

Leituras sobre John Dewey e a educação (2011)

Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto (Orgs.)

Leituras sobre Hannah Arendt e a educação: educação, filosofia e política (2012)

Altair Alberto Fávero e Edison Alencar Casagrande (Orgs.)

Leituras sobre Richard Rorty e a educação (2013)

Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto (Orgs.)

Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas (2015)

Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Leandro Carlos Ody (Orgs.)

Epistemologias da docência universitária (2016)

Altair Alberto Fávero e Carina Tonieto (Orgs.)

Políticas de Educação Superior e Docência Universitária: diálogos sul-sul (2016)

Altair Alberto Fávero e Gionara Tauchen (Orgs.)

Interdisciplinaridade e formação docente (2018)

Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Evandro Consaltér (Orgs.)

Leituras sobre Zygmunt Bauman e a educação (2019)

Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto e Evandro Consaltér (Orgs.)

Políticas de formação de professores (2019)

Altair Alberto Fávero, Evandro Consaltér e Marcio Giusti Trevisol (Orgs.)

Leituras sobre educação e neoliberalismo (2020)

Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Evandro Consaltér e Junior Bufon Centenaro (Orgs.)

Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação (2021)

Altair Alberto Fávero, Carina Tonieto, Evandro Consaltér e Junior Bufon Centenaro (Orgs.)

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título

Leituras sobre a pesquisa em Política Educacional e a Teoria da Atuação

Organizadores

Altair Alberto Fávero
Carina Tonieto
Evandro Consaltér
Junior Bufon Centenaro

Coleção

GEPES

Assistente Editorial

Nicole Brutti

Bibliotecária

Karina Ramos

Arte da capa

Ivo Dickmann

Projeto Gráfico e Diagramação

Paula Editorações
Site: www.paulaeditoracoes.com
Instagram: @paulaeditoracoes

Formato

15,5 cm x 22,5

Tipologia

Alegreya, entre 8 e 10 pontos

Papel

Capa: Suprema 280 g/m²
Miolo: Pólen Soft 80 g/m²

Número de Páginas: 286

Publicação: 2022

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:

livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA
Rua São Lucas, 98 E
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE SEU LIVRO NA LIVROLOGIA



Clique no link e visite o nosso site:

www.livrologia.com.br

(49) 98855-7566

A relevância do estudo da teoria da atuação reside na sua fecundidade analítica como referencial teórico-metodológico para compreender como as escolas e seus sujeitos lidam, no cotidiano das instituições, com as diversas políticas educacionais que interferem e ditam o rumo e o ritmo do trabalho escolar. As escolas são as instituições responsáveis por colocar em prática/ação uma gama de políticas públicas educacionais. Essa é uma tarefa complexa e exigente para os sujeitos que vivem e convivem no cotidiano escolar, pois não se trata apenas de um processo de execução ou implementação de um conjunto de normativas e orientações, trata-se, pois, de um longo processo de compreensão, apropriação, reflexão e de projeção das ações que têm reflexo na organização do tempo, do espaço e dos objetivos do trabalho pedagógico.

A constituição de parte dos textos que compõe a presente coletânea é resultado parcial dos estudos e investigações que aconteceram junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES/UPF) que desenvolveu o projeto de pesquisa Docência Universitária e Políticas Educacionais (2018-2022), dos convênios de cooperação entre o PPGEDU/UPF com a Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) e com a Universidad de Colima (UCOL/México), do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Giepes/Unicamp) e da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (Repes/Furg). A coletânea conta também com a participação de outros colaboradores de Universidades Brasileiras parceiras da PPGEDU/UPF: Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Relepe) e Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (Empesquisa).



ISBN 978-658621888-6

