

AS INTERFACES GLOBAL E LOCAL NA FORMULAÇÃO E GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

THE GLOBAL AND LOCAL INTERFACES IN THE FORMULATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL POLICIES

Joelma de Sousa Lemos¹ - SEDUC/CE
Marcia Betânia de Oliveira² - UERN

RESUMO

Neste artigo apresentamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, a partir de levantamento bibliográfico no qual discutimos a articulação global e local na formulação e gestão de políticas educacionais. Destacamos como o neoliberalismo tem transformado a formulação de políticas, analisamos o processo de recontextualização ao qual as políticas estão submetidas e discutimos o predomínio de uma lógica empresarial na gestão das políticas e suas implicações para o currículo. Consideramos que esse entrecruzamento entre o global e o local na produção de políticas demonstra a complexidade em torno da sua formulação expressa na maneira como as ideias que circulam globalmente se conectam aos contextos locais e nas narrativas que são produzidas no âmbito dessas redes em relação à considerada qualidade da educação, voltadas à definição de um currículo nacional, à ênfase nas avaliações em larga escala e à formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Redes políticas; Políticas educacionais; Recontextualização; Performatividade

ABSTRACT

In this article, we presented qualitative research, of an exploratory nature, based on a bibliographical survey in which we discuss the global and local articulation in the formulation and management of educational policies. We highlighted how neoliberalism has transformed policy-making, analyze the recontextualization process to which policies are submitted, and discussed the predominance of a business logic in policy management and its implications for the curriculum. We believed that this intersection between the global and the local in policy production demonstrates the complexity around its formulation expressed in the way ideas that circulate globally connect to local contexts and in the narratives that are produced within these networks in relation to the considered quality of education, aimed at defining a national curriculum, emphasizing large-scale assessments and training teachers.

KEYWORDS: Political networks; Educational policies; Recontextualization; Performativity

DOI: 10.21920/recei72021724116128

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021724116128>

¹Professora da Educação Básica – Ensino Médio do Estado do Ceará; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN. Associada à ANPED e membro do grupo de pesquisa Contexto. E-mail: joelma.lemos@prof.ce.gov.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7135-1874>.

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ; docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN; orientadora da pesquisa. E-mail: marciabetaniauern@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7881-1565>.

INTRODUÇÃO

Segundo Ball (2014), apesar de a globalização ser um tema muito debatido na pesquisa em educação, essas análises ainda utilizam o quadro conceitual de Estado-Nação que se mostra insuficiente para apreender a formação e o dinamismo das políticas em tempos globais. Para esse autor, é necessário pensar a educação de uma perspectiva “cosmopolita”, para “[...] identificar e conectar iniciativas locais e globais, seus defensores e aqueles que as colocam em prática, tanto para entender o que é igual entre esses contextos quanto o que é diferente – ou seja mediações locais e traduções do movimento de tecnologias de educação global” (BALL, 2014, p. 19).

Nesse sentido, percebemos que Ball (2011), ao refletir sobre os fluxos e influências das políticas, adota uma posição relacional e não determinística; daí reside o interesse do autor na trajetória das políticas, por entender a formulação das mesmas como processos que ocorrem em diferentes arenas.

Neste artigo apresentamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória a partir de levantamento bibliográfico no qual discutimos a articulação global e local na formulação e gestão de políticas educacionais. Destacamos, inicialmente, como o neoliberalismo tem transformado o processo de formulação de políticas mediante dois processos tipificados por Ball (2014) como Nova Governança e formação de Redes Políticas. Em um segundo momento, analisamos o processo de recontextualização aos quais as políticas estão submetidas. Por fim, discutimos o predomínio de uma lógica empresarial na gestão das políticas que retira da educação sua dimensão política, abordando o conceito de performatividade e suas implicações para o currículo.

Passaremos a discutir como as políticas educacionais são alteradas pela redefinição do papel do Estado, os atores que para além do estado participam do processo de constituição de políticas e como o Brasil participa dessa rede transnacional de ideias.

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS

Para Ball (2014), a redefinição do papel do Estado faz com que este deixe de ter exclusividade na formulação das políticas educacionais e na prestação dos serviços por ela gerados para assumir uma “[...] combinação de regulação, monitoramento de desempenho, contratação e facilitação de novos prestadores de serviços públicos” (BALL, 2014, p. 73). Quando o Estado deixou de ser o produtor de bens e serviços, passando a regular processos de mercado, o dinamismo gerado a partir dessa nova organização hierárquica de poder nos Estados impulsionou as condições de disseminação das políticas neoliberais e de suas tecnologias (privatização, parcerias público-privadas, mercantilização, escolha, liderança) e transformou a política contemporânea educacional em um negócio global ao criar condições para a expansão dos mercados.

Nesse novo paradigma de atuação, os governos perdem sua posição privilegiada na formulação de políticas, porém ganham novos poderes ao catalisar outras forças nesse processo. A partir do momento em que essas políticas são construídas de forma compartilhada, os Estados-Nação sempre podem se beneficiar do êxito dessas políticas em outros lugares, o que facilita a construção de consensos e limita a resistência a essas propostas. A esse respeito, Cossio (2015, p. 620) ressalta que:

Em alguns casos, as agendas dos organismos internacionais são convenientemente utilizadas para reafirmar as concepções dos próprios grupos que estão no poder, o que significa dizer que alguns países não apenas se submetem, mas concordam e se valem do apoio global, não se referindo aos países centrais, idealizadores das mudanças, mas aos periféricos.

Segundo essa autora, ao alterar o papel e as funções dos Estados Nacionais e as relações dos países entre si, a globalização neoliberal fez surgir no cenário global novos atores que passam a mediar políticas econômicas, ambientais, sociais, inclusive educacionais, área anteriormente considerada estratégica e por isso de responsabilidade de cada nação. Essa nova configuração do processo de formulação das políticas foi denominada de “governança” pelos organismos internacionais.

A ideia é de alargamento das relações e de ampliação das possibilidades de atingir objetivos e metas em favor do “bem comum”, contando com a participação e colaboração de parceiros, quer sejam países, instituições, pessoas, para além do Estado, visto que este, sozinho, na acepção dos formuladores, não é capaz de fazer frente aos grandes desafios dos tempos atuais (CÓSSIO, 2015, p. 624).

Na governança, o que surge é um Estado heterárquico, no qual o poder, antes centralizado e vertical, é diluído entre vários agentes que passam a formular políticas em redes. O conceito de redes destaca “[...] que as políticas se movem ao redor do mundo e são recontextualizadas em diferentes espaços/tempos” (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017, p. 25).

Concordamos com as autoras que a mobilidade de ideias políticas em tempos de globalização não produz homogeneidade, pois os sujeitos locais atuam na produção da política, reinterpretando as influências recebidas através do entrecruzamento dos contextos macro e micro, o que resulta na construção cultural da própria política (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017).

Desta forma, como nos afirma Ball (2014), as políticas são desnacionalizadas e passam a ser elaboradas tanto a partir de influência de organizações internacionais tradicionais (ONU, UNESCO, OCDE, FMI, Banco Mundial) como de novos atores, que passam a integrar o contexto de influências das políticas - a nova filantropia, os institutos, as fundações, as ONGs, os empresários e os empreendedores de política - a partir das ideias que circulam na rede global de soluções educacionais. Portanto:

Em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados (BALL, 2014, p. 181).

Dentro dessas redes ocorre a mercantilização das políticas educacionais, onde a própria política “[...] é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias” (BALL, 2014, p. 222), uma vez que o ideário neoliberal difunde a

ineficiência do Estado em gerir a política e apresenta o mercado como modelo de excelência na prestação de serviços públicos como também na proposição de soluções simples e baratas para sanar os problemas da educação.

Essa mobilidade das políticas pelas redes de relações sociais tenciona as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil e traz implicações para o contexto de influência e de produção de texto das políticas. É cada vez mais difícil seguir o curso dos discursos e dos sentidos da política devido à opacidade das quais eles se revestem à proporção que circulam nos diversos locais dentro e entre as redes. De acordo com Ball (2014), em virtude dos contínuos e flexíveis deslocamentos das políticas não fica claro de onde partiu o discurso, quem o proferiu, o efeito causado e em troca de que determinados sentidos foram atribuídos ou não aos discursos. Nas palavras do autor, “[...] relações de redes são opacas, consistindo em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos bastidores” (BALL, 2014, p. 33).

Segundo Ball (2014), o Brasil participa desse movimento transnacional de idéias políticas, por meio de seis instituições brasileiras que fazem parte da rede *Liberty Network*: os Institutos *Millenium*, Liberal, Liberdade, Atlântico, Mises e o de Estudos Empresariais. O Todos pela Educação (TPE), programa fundado por empresários e bancos brasileiros e que tem exercido grande influência na definição de nossas políticas educacionais, é uma das organizações parceiras do instituto Liberdade. Esses institutos são ramificações locais das redes internacionais que exercem influência nos governos nacionais, garantindo, assim, o fluxo das políticas neoliberais em escala mundial (BALL, 2014). Além disso, institutos como Ayrton Sena e Unibanco e a fundação Lemann, membros do Todos pela Educação, são atores empresariais cujas vozes têm tido destaque e bastante espaço na definição da política educacional brasileira ao promoverem a venda de “pacotes prontos” aos estados.

Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), o movimento Todos pela Educação foi criado por um grupo de empresários através de alianças com a sociedade civil, organizações sociais, educadores e gestores das escolas públicas para reverter os baixos índices da educação brasileira. Seu principal objetivo é alavancar a qualidade do ensino traduzida na melhoria dos indicadores educacionais obtidos por meio das avaliações externas.

Conforme apontam os atores citados, para o acompanhamento da evolução dos indicadores educacionais, o movimento TPE atua em diversas frentes: difusão de conceitos mediante a produção de documentos e sua divulgação em eventos como também através de parcerias com profissionais da mídia; difusão de indicadores educacionais a partir da criação do portal “De olho na educação” para fornecer à sociedade indicadores sobre a educação brasileira; difusão de recomendações individualizadas mediante links direcionados aos pais, professores e gestores com sugestões de ações personalizadas e eficazes para a mudança desejada (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011).

O empresariado brasileiro, por meio de organizações como o Instituto Ayrton Sena, o Unibanco e a Fundação Lemann, se colocam discursivamente como *experts* na criação de sistemas de assessoramento e de controle do trabalho docente que, após implementados em determinados projetos, são vendidos aos estados e às prefeituras. Portanto, é de olho em seus interesses comerciais que esses empresários passam a defender um maior aporte de recursos públicos para a educação

Macedo (2018), em diálogo com Ball (2012), assevera que as políticas educacionais estão perdendo o seu caráter público tanto pelo estabelecimento das parcerias público-privadas quanto pela assimilação de seus modos de gestão. A autora aponta que “[...] estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para ‘comprar’ parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição” (MACEDO, 2018, p. 31, grifo da autora).

Segundo Ball (2014), o próprio mercado cria constantemente espaços para articulação e difusão dos discursos políticos das redes através de reuniões, blogs, conferências, publicações de livros, premiações. Em geral, por meio dessas conexões são reafirmados valores caros ao receituário neoliberal: liberdade, individualismo, responsabilidade e empreendedorismo, liberdade de mercado e governo limitado. Para o autor, o neoliberalismo não é uma tendência natural do mundo contemporâneo, tampouco é inevitável, trata-se, na verdade, de um processo planejado, altamente organizado e bem financiado.

Os países não participam desse processo de agenda neoliberal de maneira idêntica. Essas mudanças têm ritmos diferentes nos Estados-Nação a depender da posição que ocupam na economia capitalista e das suas fragilidades perante as organizações multilaterais. Por isso, Ball (2014, p. 115) destaca a necessidade de se “[...] atentar para as especificidades, resistências e variações locais - a questão da recontextualização”. Esse conceito aponta como as políticas são acomodadas nas realidades nacionais, bem como as ressignificações que sofrem ao longo dos contextos pelos quais transitam.

AS INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: recontextualizando as políticas

Anteriormente, discutimos como o neoliberalismo tem transformado o processo de formulação de políticas mediante as novas relações que se estabelecem entre o Estado, o mercado e a sociedade civil. Nesta seção, destacamos o entrecruzamento entre as ideias circulantes no contexto global e aquelas que gravitam o microcontexto para discutir como as políticas são configuradas a partir de “[...] combinações de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p. 102).

Ball (2001) destaca que as políticas “[...] são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102). É da interconexão entre tendências globais e das particularidades locais que resultam as políticas nacionais

Nesse sentido, Ball (2001) ressalta que os discursos da política ao se deslocarem de um contexto ao outro são sempre ressignificados, recriados; ou seja, os discursos são recontextualizados, o que permite a heterogeneidade das políticas. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 106), o conceito de recontextualização:

Vem sendo utilizado para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas. Ou ainda para entender como a apropriação de textos internacionais vem sendo feita em dado contexto nacional.

A recontextualização ocupa lugar central no ciclo de políticas de Ball, uma vez que os discursos e os textos vão sendo recontextualizados para acomodar os interesses dos diversos grupos que participam desse processo, na medida em que circulam entre os diversos contextos.

Segundo Lopes (2005), em suas análises, Ball parte do conceito de recontextualização de Bernstein que a partir de uma matriz estrutural

Postulava a separação entre os campos pedagógicos oficial e não-oficial na produção do discurso pedagógico, pressupondo que o movimento de

transferência consiste na passagem verticalizada de ideias entre contextos distintos no âmbito de uma estrutura social fixa (LOPES, 2005, p. 395).

Ball (1992, 1994 *apud* LOPES, 2005) inicialmente entende recontextualização como uma bricolagem de discursos e textos, concepção próxima ao pensamento de Bernstein, mas, ao incorporar o conceito de cultura à análise de recontextualização, passa a discutir esse processo como produtor de discursos híbridos. Segundo Lopes (2005, 2013), a incorporação da noção de hibridismo ao conceito de recontextualização torna-o mais complexo.

A potência da abordagem de Ball encontra-se no reconhecimento de que a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação e, por isso, produzem a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos e tenta por eles construir regras para as políticas (LOPES, 2013, p. 393).

Para Lopes (2006), o processo de recontextualização gera políticas híbridas; o hibridismo envolve a mescla de perspectivas teóricas diferentes, como, por exemplo, a mistura que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Brasil, fazem entre construtivismo e abordagem instrumental de currículo, como também “[...] a negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos [...]” (LOPES, 2006, p. 40).

Do exposto, destacamos que o processo de recontextualização é importante para a compreensão de como o macro e o micro contextos se entrecruzam ao longo da trajetória das políticas. Tomando como exemplo a política de currículo, as orientações oriundas de agências multilaterais são modificadas nos contextos dos Estados-nação; as orientações curriculares nacionais resultantes desse processo sofrem modificações ao serem mediadas pelas secretarias estaduais e municipais e pelos professores, ao serem ressignificadas novamente no contexto da prática. Como afirma Lopes (2006, p. 39):

É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e da avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre homogeneidade e heterogeneidade, entre global e local.

Nessa perspectiva, em relação à política de currículo, compreendemos que a inserção no contexto escolar é necessária para a compreensão de como os sujeitos, que estão no cotidiano das escolas, leem as políticas globais em contextos locais. Acreditamos, assim, que a escola, enquanto instituição social, não está imune às singularidades de seu entorno e reage às demandas colocadas por ele. Portanto, são as circunstâncias enfrentadas em cenários sociais específicos que vão possibilitar a micropolítica produzida nas instituições de ensino.

A LÓGICA GERENCIALISTA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO NA POLÍTICA DE CURRÍCULO

A partir da mobilidade das políticas entre as redes, dois processos ganham destaque na política educacional global, em especial na atual conjuntura nacional: a liberdade dos pais na escolha da escola dos filhos assim como o papel da escola privada, e a reforma dos sistemas

públicos de ensino mediante adoção de práticas gerencialistas. Enquanto a primeira tendência aponta para a desestatização do Estado, sujeitando as escolas públicas à concorrência e/ou à transferência da educação pública ao setor privado, a segunda atua no sentido de mudar a cultura organizacional das escolas.

Na perspectiva de Ball (2014), com a qual compartilhamos, essa reestruturação do setor público vai além da mera redução do Estado. Esse processo implica na subordinação deste às forças do mercado mediante a adoção do novo gerencialismo. Conseqüentemente, os discursos de excelência, efetividade e qualidade inundam o serviço público, transformando sua cultura e seus valores. Os sistemas de controle direto característicos do antigo gerencialismo passam a ser tidos como burocráticos, ineficientes e inibidores do espírito empreendedor dos empregados. Com isso, o novo gerencialismo restringe os sistemas de controle e foca na motivação das pessoas para a prestação de um serviço de qualidade e excelência.

Essa motivação é pensada a partir de “[...] uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas” (BALL, 2011, p. 26). Como destaca o autor, as pessoas agora produzem mais não porque estão comprometidas com o bem comum, com o coletivo, mas porque ao atingir determinados resultados obterão uma dada recompensa. Para Ball (2011), a lógica do mercado ensina a respeitar resultados, não princípios, sendo nesse novo ambiente moral em que os serviços públicos passam a ser prestados.

Os diretores de escolas compõem o segmento em que a incorporação do novo gerencialismo ocorre de forma mais contundente. Nas palavras de Ball (2011, p. 24), “[...] gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em ser a melhor”. Esse modelo de gerir as escolas tem como foco central a preocupação com a qualidade, entendida como alcance das metas e resultados estipulados, uma vez que “[...] muito da parafernália da qualidade é tomada de empréstimo do setor privado” (BALL, 2011, p. 27). Nessa busca pela excelência, a palavra de ordem é a inovação, “[...] profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances[...].” (BALL, 2011, p. 28).

Dado o destaque que as políticas neoliberais dão às práticas gerencialistas no cenário global, passaremos a examinar, nesta sessão, o que consideramos como “a sua materialidade” no âmbito das instituições de ensino através do conceito de performatividade. Analisamos, inicialmente, o primeiro sentido da performatividade - sistemas de gestão de desempenho - que segundo Ball (2014) é o mais utilizado na discussão desse conceito. Posteriormente, discorreremos sobre a maneira como os profissionais são alterados por esse processo objetivando destacar como estes são subjetivados pelo discurso neoliberal. Por fim, destacamos as conseqüências que essa cultura traz para as políticas de currículo.

A performatividade é uma tecnologia neoliberal de gestão e torna-se ponto chave na gerência das organizações - escola, empresas, universidades - posto que, ao acarretar mudanças endógenas no setor público, cria as bases para a privatização dos serviços públicos (BALL, 2014). Ela é um dos aspectos da nova governança do Estado cujo objetivo é promover mudanças organizacionais nas instituições do setor público e nas subjetividades de seus profissionais. Ball (2014) alerta que a performatividade não serve apenas para melhorar o desempenho das instituições à luz dos modelos de gestão empregados no setor privado, mas, principalmente, para moldar os trabalhadores nesse processo, através da internalização dos valores característicos de uma cultura performática.

Essa tecnologia traz para o setor público as estratégias do novo gerencialismo por intermédio da definição e do alcance de metas, do estímulo à concorrência com base na criação de sistemas de bonificação, de responsabilização individual dos sujeitos e da simultânea desresponsabilização do Estado em relação à qualidade dos serviços prestados.

A responsabilização das instituições e das pessoas nesse processo envolve questões relacionadas ao desempenho, por meio do alcance de metas, resultados e aperfeiçoamento, sendo alcançados através de sanções ou recompensas tanto individuais quanto coletivas. Além disso, a responsabilização envolve a eficácia, mediante redução de custos por meio de inovação e é provocada pelo estímulo à liderança e ao empreendedorismo (BALL, 2014).

A performatividade, ao adentrar o serviço público, altera de forma profunda as relações sociais descortinadas nesse espaço, fazendo com que seu público e seus servidores reproduzam a mesma lógica que rege os mercados. Assim, eles passam a se ver como mercadorias e passam a competir entre si para ver quem consegue melhores desempenhos, atingindo mais público-alvo e mais lucros. Nas palavras de Ball (2014, p. 67), essa lógica transforma “[...] o indivíduo em uma empresa, [...] em uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenho”. O desempenho de pessoas e instituições é aferido “[...] por meio de auditorias, inspeções, avaliações, autorrevisões, garantia de qualidade, avaliações de pesquisa e indicadores de resultados” (BALL, 2014, p. 67).

Nessa perspectiva, outro efeito dessa cultura performática é alterar a mentalidade dos trabalhadores a partir da incorporação de valores, comportamentos e atitudes do ideário neoliberal, “[...] a performatividade funciona mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas [...]” (BALL, 2014, p. 66). De tão treinadas que as pessoas são na produtividade, cujo foco é o alcance de metas estabelecidas, esse sistema passa a gerir as suas próprias vidas. A satisfação pessoal na vida e o prazer obtido com o trabalho estão atrelados ao alcance de performances de qualidade e excelência, a lógica do mercado é incorporada as finalidades da própria vida humana.

Ball (2014), alerta que a performatividade não deve ser entendida como um sistema de opressão, pois as recompensas, premiações e satisfações oferecidas aos profissionais de certa forma os seduz, levando-os a assumirem a responsabilidade de “[...] trabalhar duro, mais rápido e melhor [...]” (BALL, 2014, p. 66) para se tornarem mais produtivos e assim conseguirem sua autovalorização como também a de seus pares. Nas palavras do autor, “[...] a performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmos-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos” (BALL, 2014, p. 66).

Em relação à política educacional, essa cultura causa impactos na avaliação, na gestão das escolas, nas políticas de currículo e na formação de professores, uma vez que tanto o ensino quanto a aprendizagem são transformados em produtos calculáveis e precisam ser mensurados, periodicamente, através de avaliações internas, externas (SAEB, ENEM, PROVA BRASI) e internacionais (PISA) para se aferir a considerada qualidade da educação ministrada nas escolas em uma dinâmica na qual “[...] os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 101).

No Brasil, essas avaliações ganham destaque. Vários estados brasileiros, a exemplo do governo federal, criam seus sistemas de avaliação intensificando-se o princípio de responsabilização de professores e das escolas, mediante a implantação de processos formais de *accountability* em educação numa perspectiva predominantemente instrumental “[...] que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (AFONSO, 2001, p. 26). Para esse autor, embora as formas de *accountability* variem segundo o momento e o lugar, preservam sua característica fundamental de assegurar o exercício de controle de escolas e professores.

Nesse processo, faz-se necessário validar quais conteúdos serão inseridos nos sistemas de avaliação, o que implica reduzir a educação ao ensino (MACEDO, 2012). Para Dias, Farias e

Souza (2017) são reproduzidos discursos na mídia e na academia que relacionam a proficiência dos alunos nas avaliações à atuação e à formação dos docentes. “Se os alunos não aprendem, conforme pretendem indicar os resultados dos testes, o professor não sabe ensinar. Por consequência, o currículo de formação de professor precisa ser modificado” (DIAS; FARIAS; SOUZA, 2017, p. 254). Segundo Lopes (2018), a propositura de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como uma das justificativas suprir a falta de clareza do professor em relação ao que ensinar. Em consequência, as três versões da BNCC têm como foco prescrever o conteúdo curricular a ser ensinado ao longo da educação básica e a partir da instituição da base modificar o currículo de formação de professores.

De fato, a instituição da BNCC alterou a política nacional de professores, quando no apagar das luzes do governo Temer foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação uma nova proposta de formação de professores, sob o argumento de que os cursos de formação de professores são muito teóricos e não preparam os docentes para os desafios da prática, pois não valorizam a didática nem as metodologias de ensino. A nova proposta centra-se na prática, no saber fazer e propõe a criação da residência pedagógica, logo no primeiro semestre do curso, para que os futuros professores estejam semanalmente na escola sob a orientação de um professor universitário e apoio de um professor experiente da escola. A residência também propiciará uma articulação entre os institutos de formação de professores e as redes de ensino.

Além da residência pedagógica, as novas diretrizes propõem a obrigatoriedade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) para todos os graduandos, a sua realização anual com utilização para ingresso na carreira; a alteração nos planos de carreira dos professores, mediante a criação de uma matriz de competência com quatro níveis de proficiência: inicial, probatório, altamente eficiente e líder; a criação de doze competências específicas necessárias a formação de professores para orientar o formato do currículo das faculdades; uma nova formação para o curso de pedagogia, dividindo-o em três etapas: os dois primeiros anos seriam comuns a todos os cursos do país e voltados às discussões sobre políticas públicas, didática do ensino e a própria BNCC; no terceiro ano o graduando escolhe uma etapa do ensino - Educação infantil, Alfabetização ou Anos iniciais do Ensino Fundamental - para aprofundamento e o último ano do curso seria voltado à especialização em quatro áreas: gestão, Educação Profissional, Educação Infantil e Didática do Ensino Superior.

Entidades ligadas à educação como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) se posicionaram contrárias a essa política por entenderem que ela representa a perda do caráter público das políticas educacionais ao adotar uma perspectiva privatista e mercadológica. Taffarel (2019) argumenta que a referida proposta rebaixa a formação teórica dos professores, reduzindo-a a um caráter técnico instrumental, desconsidera os estudos, investigações e debates dos profissionais da educação sobre esse tema e secundariza as IES formadoras públicas do processo de formação continuada, abrindo espaço para organizações sociais e fundações empresariais (TAFFAREL, 2019)

A ANPED, ao se posicionar também contrária à nova proposta de formação de professores instituída a partir da BNCC, argumenta que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda vigente traduz concepções e princípios de uma política de formação de professores em diálogo com o movimento dos educadores e registram

De um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa

devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação (ANPED, 2019, n.p).

Ao fixar um currículo nacional, a BNCC defende uma concepção de conhecimento centrada no desenvolvimento de competências, reforçando as avaliações externas e possivelmente abrindo espaços para a criação de um mercado vantajoso para a produção de materiais sinaliza uma aproximação com as ideias voltadas para a solução de problemas educacionais que circulam globalmente. Concordamos com Lopes (2006, p. 43) que:

Tentar fixar sentidos e significados da cultura como universais, *a priori*, em nome de uma razão que busca legitimá-los como os melhores para um dado currículo, faz parte de uma luta por hegemonia na qual certa particularidade busca ascender à categoria de universal. Entender esse universal como provisório e mutável, fruto de uma negociação política, passa a ser um dos pontos centrais para as lutas por novas hegemonias.

Compreendemos que, nessa sociedade global, se as formas de produção de capital exigem das pessoas novas e complexas habilidades também apresentam desafios no campo das relações humanas que precisam ser enfrentados. Entretanto, como afirma Ball (2004, p. 1111) “[...] existe um crescente menosprezo ou enfraquecimento das metas sociais da educação”. No reino dos mecanismos de mensuração de metas e de controle dos resultados e das práticas dos profissionais, há cada vez menos espaços para a discussão de valores éticos (responsabilidade social, liberdade, justiça, tolerância) em um mundo cada vez mais diverso e complexo.

Defendemos que essa complexidade do social destaca a necessidade de o currículo ser construído contextualmente e de os estudantes se envolverem com o conhecimento nele proposto não sob uma perspectiva utilitarista, mas percebendo-o “[...] como uma ideologia profundamente comprometida com questões e lutas que dizem respeito à produção de identidades, cultura, poder e história” (GIROUX, 2003, p. 61).

Essa visão de conhecimento antagoniza com o entendimento deste enquanto cânone, noção de conhecimento da BNCC, por não haver vinculação com a situação existencial das pessoas, compreendendo-o a partir de uma pretensa neutralidade que sabemos inexistente, haja vista que o conhecimento está intrinsecamente associado às relações de poder. Nesse sentido, quando defendemos a contextualização dos saberes transmitidos via currículo, estamos cientes de que, através do conhecimento, temos a possibilidade de construir outros mundos, outras formas de existência e assumimos uma opção política que não se coaduna com uma proposta de centralidade curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão que faz sobre a globalização, Ball (2001) procura se distanciar de uma visão determinística que entende esse processo como gerador de políticas homogêneas e argumenta que essa internacionalização de ideias é submetida a uma reflexão sobre a concretização das mesmas em cada realidade. A política resulta, portanto, de uma mescla de influências globais, embates entre as forças políticas e as relações de poder estabelecidas, de acordos construídos entre governos e dos valores e das ideias dos sujeitos, quando institucionalmente colocam essas políticas em prática.

Essa compreensão destaca a complexidade em torno da formulação das políticas expressa nas disputas por hegemonia, nas pressões dos grupos de interesse que buscam influenciá-las e no processo de recontextualização que ocorre, à medida que os textos políticos transitam pelos diversos contextos. Essa complexidade das políticas também se expressa na maneira como as ideias que circulam globalmente se conectam aos contextos locais e nas narrativas que são produzidas no âmbito dessas redes em relação à considerada qualidade da educação voltadas à definição de um currículo nacional, à ênfase nas avaliações em larga escala e à formação de professores.

Com base nas reflexões feitas, entendemos que tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a definição de uma BNCC, políticas que, atualmente, têm mobilizado diversos atores do campo educacional e a sociedade brasileira, foram constituídas dentro de uma perspectiva neoliberal numa inter-relação entre políticas globais e locais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ANPED. **Uma Formação Formatada**. Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext. Acesso em 04 mar. 2019.

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. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

CÓSSIO, M.de F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 616-640, out./dez. 2015 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25957/18775> Acesso em: 15 out. 2019.

DIAS, R. E.; FARIAS, L. M. C. B. de; SOUZA, C. G. de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (org.). **Políticas de Currículo, Pesquisas e Articulações Discursivas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 251-268.

FRANGELLA, R. de C.; OLIVEIRA, M-E. B. Políticas curriculares e formação de professores. In: FRANGELA, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa (org.); **Currículo de Formação de Professores: sobre fronteiras e atravessamento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 21-42.

GIROUX, H. A. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MACEDO, E. A Base é a Base. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso: em 12 jan. 2019.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LOPES, A. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf> Acesso em: 14 mar. 2019.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

TAFFAREL, C. N. Z. **Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. ANFOPE -

Associação nacional pela formação dos profissionais da educação, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

Submetido em: julho de 2021

Aprovado em: novembro de 2021