



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

**REFORMAS EDUCACIONAIS E PESQUISA: AS POLÍTICAS “EM CENA” NO
BRASIL E NA INGLATERRA**

**EDUCATION REFORM AND RESEARCH: POLICY ENACTMENTS IN
BRAZIL AND IN ENGLAND**

ROSA, Sanny Silva da
Doutorado em Educação
Visiting Academic in the Faculty of Policy and Society at the
Institute of Education, University of London (2011).
e-mail: ssdarosa@uol.com.br



Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

Este artigo tem dois objetivos centrais: o primeiro é destacar algumas similaridades e especificidades das reformas educacionais em curso na Inglaterra e no Brasil orientadas pelos princípios da “sociedade do conhecimento” (*knowledge economy*) e as estratégias ou tecnologias políticas utilizadas para operá-las; o segundo é apresentar e discutir o objeto e as ferramentas teóricas e metodológicas de pesquisas que visam saber como as escolas e seus diferentes atores colocam as políticas “em cena”. Para tanto, a primeira parte do trabalho descreve as características e transformações do sistema público de educação na Inglaterra, situando-as no interior de práticas discursivas e não-discursivas das reformas neoliberais e pós-neoliberais visando sugerir aproximações e contrastes com a realidade brasileira. Em seguida, o artigo examina resultados de pesquisas desenvolvidas nesses dois países a partir do conceito de “*policy enactment*” de preferência ao de implementação de políticas. Os estudos dessa linha de investigação indicam que, para além das práticas pedagógicas, profundas mudanças subjetivas estão ocorrendo em relação ao que significa educar e ser educado como efeito das políticas ‘delivery’ adotadas mundialmente no campo da educação.

Palavras chave: reformas educacionais – Brasil e Inglaterra - sociedade do conhecimento – políticas e pesquisas em cena.

ABSTRACT

This article has two main objectives: the first is to highlight some commonalities and specificities between English and Brazilian educational reforms guided by the "knowledge economy" principles, as well as the strategies or policy technologies used to operate them; the second is to present and discuss both the object and the theoretical and methodological tools of policy enactments researches aimed to understand how schools and different actors enact policy education. To this end, and in order to suggest similarities with the Brazilian case, the first part of this paper describes, through discursive and non-discursive practices, the features and shifts of the English public education system within the contexts of neoliberal and post-neoliberal reforms. The article also examines the outcomes from researches recently carried out in these two countries oriented by the concept of "policy enactment" rather than policy implementation. The findings indicate that, in addition to teaching practices, deep subjective moves are taking place in relation to what it means to be educated and what it means to be a teacher as effects of the 'delivery' policy education adopted worldwide.

Keywords: education reforms – Brazil and England – knowledge economy – policy enactment research





1. PONTOS DE PARTIDA: SITUANDO A QUESTÃO

A temática anunciada no título deste trabalho condensa um conjunto de eventos, conceitos e trajetórias de pesquisas sobre as mudanças observadas na educação nas últimas três décadas pelo menos. Digo “pelo menos” na tentativa de demarcar no tempo - mesmo que precariamente - um determinado momento a partir do qual um novo discurso social passou a produzir certos efeitos sobre o currículo escolar, sobre as formas de compreendê-lo e ‘gerenciá-lo’, mas principalmente sobre novos significados e sentidos atribuídos à educação. E como nossa compreensão se pauta primeiramente pela experiência vivida “na pele”, acostumamo-nos a falar de tais “transformações da educação brasileira” referenciando-as genericamente às mudanças ocorridas “no mundo globalizado”. No discurso comum - em grande parte assimilado por aqueles produzidos no interior de (certas) ciências e disseminados pela mídia - tais transformações passaram a ser enunciadas como “necessárias” porque decorrentes de “profundas” mudanças econômicas, políticas e socioculturais desencadeadas pelos fenômenos da “globalização” e das “novas tecnologias” da informação e da comunicação. Tomados como dados de realidade, tais fenômenos foram como que naturalizados, transformando-se em pontos de partida dos argumentos que presidem as reformas educacionais recentes e a maneira de compreender o papel da escola na sociedade contemporânea. Encapsulado nos “quatro pilares da educação” anunciados no Relatório Jacques Delors (1999) - “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a viver juntos” - este discurso pedagógico abriu caminho para a convivência pacífica com novos “fundamentos da educação”, tidos como “necessários” para a construção sociedade do século XXI.

Se bem que intelectuais e críticos de diferentes filiações ideológicas tenham se manifestado sobre as redes e grupos de interesse político e econômico relacionados aos processos que culminaram com as reformas educacionais dos anos 1990, é fato incontestável que o ‘novo discurso’ foi acolhido no campo ‘pedagógico’ com grande entusiasmo. É que, de um lado, ao léxico desta nova linguagem foram incorporadas palavras e expressões como “democratização da educação”, “autonomia do sujeito” e “gestão democrática” que até pouco antes “pertenciam” às correntes progressistas da educação; de outro, foram acrescentadas





noções como ensino orientado por “competências e habilidades”, “descentralização da gestão” e “responsabilidade do professor” pela “qualidade do ensino”, cujo teor associado às práticas de controle que os acompanhariam (avaliações de desempenho de grande escala, bonificação por mérito, prestação de contas), atendia aos anseios de mudança dos espíritos mais conservadores. Tal promiscuidade linguística, porém, não entusiasmou apenas os menos avisados. Há que se registrar que grande parte dos documentos oficiais, diretrizes, parâmetros curriculares e orientações didáticas que os acompanham, têm sido produzidas diretamente ou inspiradas nas produções da chamada intelectualidade “crítica” que habita as universidades brasileiras, mas também das conhecidas referências internacionais convidadas a atuar como ‘consultores’ de nossas políticas de educação. Assim, a formação híbrida dos discursos atuais tem capturado em suas redes de significação também aqueles que se autoconsideram mais atentos. E porque a problemática que está na origem dos trabalhos de pesquisa que tenho desenvolvido nos últimos anos ganhou contornos mais claros no processo de enredamento com tais práticas discursivas – e não-discursivas – é que me permitirei ser um pouco autobiográfica nesta introdução, a fim de situar o leitor no percurso argumentativo deste trabalho.

Ao final do ano de 2006, ocupando o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia de uma instituição (privada) de ensino superior, participamos do edital de chamamento público da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com o propósito de desenvolver projetos pedagógicos para apoio ao Programa Ler e Escrever. Uma equipe de professores universitários foi então mobilizada para elaborar um projeto de “pesquisa participante” no qual “alunos-pesquisadores” de Pedagogia e Letras “*participariam da elaboração e desenvolvimento de atividades pedagógicas com professores alfabetizadores da rede*. Qual não foi a nossa surpresa quando, na primeira reunião de trabalho com a equipe central da SME/SP, nos foi entregue um volumoso “pacote” didático contendo instruções detalhadas de como utilizá-lo, passo a passo, nas escolas. A pergunta que se seguiu à sensação de desmanche de nosso esforço (intelectual), concretizada no esforço (físico) de carregar o peso do material “*ready made*” de volta à universidade, não poderia ser outra: qual o espaço possível – se é que ainda haveria algum – para a pesquisa? Qual pesquisa? Com segurança, este foi o momento da “viragem” de nossa percepção a respeito da fratura entre as práticas





discursivas e não-discursivas, equivocadamente denominada de “relação teoria e prática”. Quero esclarecer este ponto: não é que nada soubéssemos (na esfera das elaborações conceituais) da existência de tais distanciamentos. A diferença é que a experiência vivida – “na pele”- acrescentava uma nova qualidade àquele saber: a consciência de que a sua concretude produz efeitos subjetivos na relação que os sujeitos estabelecem com o conhecimento e com o saber no contexto de determinadas relações de poder.

Quisemos e nos predispomos, então, a conhecer melhor o que se passava no cotidiano e na intimidade dos espaços escolares onde coordenadores pedagógicos, professores, alunos-pesquisadores e também as crianças-objeto (POPKEWITZ, 2011) das ações propostas atuam, colocando “em cena” as políticas idealizadas num mundo distante da escola mas que, discursivamente, são apresentadas como resultantes de um processo de “autoria” de cada um desses agentes. De lá para cá, além do trabalho de coleta de dados propriamente dito, feito com a participação dos “alunos-pesquisadores”, o processo de pesquisa tem se desdobrado no movimento de diálogo com diferentes aportes teóricos que permitem aprofundar, diversificando, o entendimento das questões originalmente colocadas. Foi neste movimento que entrei em contato com leituras e produções de pesquisa desenvolvidas na Inglaterra, país que, na expressão de Stephen Ball (2008, p.1), tem “exportado” modelos de políticas educacionais, cujos ‘vestígios’ podemos reconhecer não apenas nos discursos oficiais brasileiros, mas em suas tecnologias de ação.

Assim, este artigo está pautado por dois objetivos centrais: o primeiro é destacar algumas similaridades entre os princípios orientadores das reformas educacionais em curso na Inglaterra e no Brasil nas últimas décadas bem como as estratégias utilizadas para operá-las; o segundo é apresentar e discutir o objeto e as ferramentas metodológicas das pesquisas preocupadas em saber como as escolas “fazem” as políticas a partir do conceito de *policy enactment* (BALL, 2008), visando ampliar nossas reflexões. Antes de adentrar no primeiro tópico, porém, devo fazer duas observações para evitar mal entendidos ou cobranças sobre propósitos não assumidos neste trabalho. A primeira é que este não é um estudo comparativo *stricto sensu*, pois não tem a pretensão de explicar semelhanças e diferenças entre as situações encontradas. A segunda, contraponto da primeira, é que a abordagem de análise aqui utilizada se identifica, em certa medida, com a posição assumida por autores como Foucault (1985,





1987), John Law (1992) e Bruno Latour (2000) que, ao invés de buscar relações de causas e efeitos, trabalham preferencialmente com as noções de *interação* e *redes* nas quais se engendram certos acontecimentos e relações de força num determinado momento histórico. A despeito do fato de que Brasil e Inglaterra tenham ocupado historicamente lugares distintos nas relações mundiais de poder, não se pretende descobrir “algo por trás” ou identificar um sistema macrossocial que esteja agindo de “cima para baixo” ou do “centro para a periferia” numa relação pura e simples de “dominação”. Se do esforço de tentar identificar fragmentos de realidade que permitam estabelecer nexos entre os eventos e fenômenos aqui analisados, penso que já terei alcançado algum sucesso.

2. AS REFORMAS EDUCACIONAIS INGLESAS: SIMILARIDADES PARA PENSAR O CASO BRASILEIRO

No livro *The Education Debate*, que descreve e analisa as políticas educacionais na Inglaterra particularmente nas últimas três décadas, Stephen J. Ball (2008) as localiza no contexto das reformas globais orientadas pela “economia do conhecimento” (knowledge-economy), cujos princípios foram assumidos na definição das políticas recomendadas pelas agências multilaterais como o Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O pressuposto fundamental é que o conhecimento é o fator chave das novas formas de produção e inovação necessárias para competição nos mercados globais. Daí que a ajuda financeira do Banco Mundial aos países em desenvolvimento se vincula aos esforços empreendidos para participarem desse processo, promovendo reformas no setor público e nas políticas de educação em particular. Visando tornar-se parceiro confiável no cenário econômico internacional, o Brasil tem feito sua “lição de casa” desde o início dos anos 1990.

A expressão *Knowledge-economy*, popularizada na área de administração de empresas pelos escritos de Peter Drucker (1989), foi traduzida para o português como “sociedade do conhecimento”. A expressão em inglês, porém, indica de forma mais precisa o sentido e os conteúdos das reformas ocorridas na maioria dos países em resposta às “exigências” decorrentes dos processos de globalização da economia. Neste cenário, o propósito social da





educação foi fortemente reduzido ao seu valor econômico, entendido como elemento-chave para a competitividade das nações. Não é difícil identificar a mesma *episteme* nos discursos dos líderes dos governos britânico e brasileiro da época:

...educação é a nossa melhor política econômica... O sucesso ou o fracasso deste país vai depender de como ele mudar, acelerando em direção a esta economia baseada no conhecimento. Educação, portanto, está no centro das políticas econômicas para o futuro. (discurso proferido em Sedgefield por Tony Blair em 2005 *apud* BALL, 2008, p. 12)

Quem não perceber que o mundo mudou e que, nesse novo mundo, as nações que não se organizarem para ter uma atitude bastante ativa ficarão excluídas, se equivoca. Ninguém quer a exclusão, nem a nossa e nem, se possível, de nenhum outro povo. Mas nós temos que cuidar do nosso. E, para cuidar do nosso, temos que nos organizar. Isso implica uma profunda reorganização do Estado brasileiro, da sociedade brasileira, das empresas brasileiras, da universidade brasileira e do modo pelo qual nos preparamos para essa nova etapa – eu diria até com certa força de expressão – da Humanidade. (discurso na instalação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, Brasília, 17/08/1996. Cardoso, 2002 *apud* ZORZAL, 2005)

É possível identificar a existência de regularidades nesses dois discursos: a primeira é que as mudanças a que se referem se justificam pela “inexorabilidade” de uma condição histórica tida como irreversível; a segunda diz respeito à ameaça de “exclusão” – velada no discurso de Blair e explícita no de FHC – como dispositivo de convencimento e adesão social à lógica que os sustentam como ‘verdades’. A esse respeito, Ball adverte que “as políticas organizam racionalidades específicas, fazendo com que um conjunto particular de ideias apareça como óbvio, senso comum, verdades.” (2008, p. 5). Com base neste novo ‘senso comum’, diferentes atores sociais – professores, pais, gestores, consumidores, empresários – têm sido chamados a tomar parte na concretização das políticas, às quais foi incorporada certa linguagem que produz efeitos de saber e poder. Essa análise, porém, não se restringe aos discursos, mas examina também as condições concretas que os engendram.

Para compreender o sentido das mudanças e reformas da educação inglesa e a configuração que assumiu nos dias atuais é preciso retroceder um pouco mais na sua história. Parte deste retrospecto inclui considerar o que é “público” e o que é “privado” naquele contexto social. Berço do liberalismo político (John Locke, 1632-1704) e econômico (Adam Smith, 1723-1790), a iniciativa privada, o trabalho voluntário, assim como o mérito e o esforço pessoal são valores constitutivos da sociedade britânica (FINLAYSON, 1994). A





título de ilustração, uma *public school* no Reino Unido designa uma escola privada de grande prestígio social. São “públicas” no sentido de que admitem estudantes de qualquer proveniência social e/ou religiosa, desde que atendam aos padrões de “excelência” exigidos por estas escolas que preparam estudantes para as melhores e mais tradicionais universidades, como Oxford e Cambridge. As escolas públicas gratuitas são denominadas *state schools* (do estado), tendo assumido, ao longo da história, diversas configurações administrativas e curriculares como se verá mais adiante. As particulares, tal como as concebemos, são denominadas *private schools*. Ball dedica um capítulo do livro mencionado para descrever este complexo “sistema” público de ensino, cujas características serão delineadas a seguir.

2.1 – O sentido das reformas: do liberalismo ao pós-neoliberalismo

A origem do ‘sistema público’ de educação inglês remonta ao final do século XIX (1870) quando o império assumiu a educação como um assunto de Estadoⁱ premido, de um lado, pela necessidade de lidar com os sérios problemas sociais decorrentes dos processos de industrialização e urbanização (instabilidade social, delinquência juvenil, movimentos migratórios) e, de outro, para atender às aspirações de uma classe média então emergente. As *state schools* foram então organizadas como “concessão” de um Estado que “abria mão” - até certo ponto - de suas fortes convicções liberais para atender os filhos da classe trabalhadora, a quem se ensinavam as primeiras letras, noções elementares de aritmética até que tivessem idade de ingressar no mercado de trabalho, por volta dos 10 anos de idade. (MAY, 2010)

Tal situação permaneceu inalterada até o final da segunda guerra. O Ato de 1944 estabeleceu o princípio geral de oferta da escola secundária gratuita para todos, mas manteve a perspectiva de classe ao criar, três tipos de escolas, para três tipos de estudantes, com três tipos de mentes (BALL, 2008, p. 65-66): uma escola pública para a classe média alta (*grammar schools*), uma para as ‘novas’ classes médias (*secondary modern schools*) e uma terceira, destinada à às crianças das classes trabalhadoras (*technical schools*). Este modelo tripartite e seletivo foi questionado pelos trabalhistas e um modelo mais democrático foi pensado em 1947. Mas as *comprehensive schools*, cujo único critério de atendimento seria a proximidade da escola com a residência dos alunos, tiveram vida curta: as primeiras escolas





foram criadas somente em 1958, foram regulamentadas em 1976 e repelidas, pelos conservadores, em 1979. Ironicamente – comenta o autor – o maior crescimento deste tipo de escola ocorreu no período de 1970 a 1974 quando Margaret Thatcher foi Secretária de Estado da Educação (BALL, 2008, p.70).

Apesar de sua fragilidade e incipiência, as *comprehensive schools* foram alvo de críticas e pretexto para a formulação da plataforma política de uma ‘Nova Direita’. Seus representantes, não apenas reivindicavam a volta de uma educação mais seletiva como passaram a pleitear empréstimos e bolsas para estender a possibilidade de acesso de mais pessoas à educação privada. Assim começava a ser articulada uma visão renovada do sistema liberal de educação que seria concretizada na reforma educacional de 1988 do governo conservador (neoliberal) de Margaret Thatcher. No livro *Education plc* publicado em 2007, Stephen Ball examina em detalhes o crescimento da participação do setor privado na educação pública no Reino Unido, resultantes das reformas iniciadas no governo conservador de Margaret Thatcher (1979-1990) e consolidadas pelo Novo Trabalhismo na administração de Tony Blair (1997-2007). Entre estas duas administrações de “oposição”, o autor vê mais continuidades do que rupturas, como se verá mais adiante.

As reformas educacionais inglesas, como explica o autor, fizeram parte de um processo mais abrangente de reforma do Estado e de oferta de serviços públicos, tema estudado pelo cientista político inglês Bob Jessop, que os entende como efeito dos processos de substituição do *Keinesian Welfare state* (KNWS) pelo modelo denominado de *Schumpeteriean Workfare State* (estado do trabalho social ou SWS). Para Jessop (2002), as mudanças ocorridas nos últimos 25 anos no regime de acumulação do capital pós-fordista e o conjunto de regulações do KNWS transformaram-se em obstáculo às novas formas de acumulação e à competitividade internacional. Como consequência, o modelo do “estado do bem estar social” (*welfare*) associado às inúmeras crises de inflação, alta tributação, desemprego, mudanças demográficas, entre outras – foi perdendo legitimidade e abrindo espaços por meio de sucessivas reformas ao “estado competitivo”, cujo novo papel seria promover, regular e monitorar a oferta de serviços públicos (*workfare*) por agentes privados.

Para Ball, essa transição marca a passagem de um estágio *neoliberal*, representado pelo “Thatcherismo”, para o estágio da *Terceira Via* proposto pelo sociólogo inglês Anthony





Giddens (2000) e adotado pelo ‘Blairismo’. No entanto, o autor adverte que tais estágios “precisam ser entendidos tanto em termos de suas continuidades como de suas diferenças” (BALL, 2007, p.9). Assim, enquanto o neoliberalismo enfatiza o crescimento do livre mercado e o enxugamento do Estado, a Terceira Via - ou “pós-neoliberalismo” – propõe um Estado gestor (regulador). Mas este é apenas mais um enunciado. Tentemos relacionar cada um desses conceitos às práticas “discursivas” e “não-discursivas” que lhe correspondem. Um fragmento do primeiro pronunciamento de Margareth Thatcher como líder do Partido Conservador traduz o seu entendimento sobre o funcionamento de um Estado (neo)liberal: “Deixem-me dar uma visão: o direito do homem de trabalhar de acordo com a sua vontade, gastar o que ganha, adquirir propriedades, ter o Estado como servo e não como mestre”. (apud BALL, 2007, p. 18).

De acordo com o autor que nos serve de guia neste *tour* pela educação inglesa, muitos críticos da chamada *Third Way* (TW) defendem que a “terceira via” é apenas o neoliberalismo “requeitado”, mas Ball identifica diferenças importantes entre eles que merecem ser consideradas. A primeira diz respeito ao papel do Estado: se, de um lado, na TW ele assume a função promover a competitividade, de outro não abdica de seu poder de controle, sob a forma de um ‘descontrole controlado’ (GAY, 1996 *apud* BALL, 2008, p.43). Fazem parte dessas práticas, as parcerias com as organizações não-governamentais, a terceirização de serviços educacionais, a gerência dos serviços públicos por organizações filantrópicas voluntárias ou patrocinadores privados. Outra característica que distingue a TW do neoliberalismo é que enquanto este último defende o mercado de forma quase fundamentalista, isto é, irrefletida, a TW se vale de um “repertório refletido”, baseado numa versão mais “progressista” do liberalismo que, ao mesmo tempo que suspeita do Estado reconhece as inadequações de um capitalismo não regulado. (BALL, 2007, p.21). Todo este conjunto de práticas se materializa em discursos, cujo traço essencial é a insistência no descrédito da eficácia dos serviços públicos ou de sua capacidade garantir o acesso de todos aos bens de “alta qualidade”. Este trecho do discurso de Blair no parlamento inglês é ilustrativo desta visão:

A fraqueza dos nossos serviços públicos não tem sido a sua incapacidade de atingir excelência, mas o fato de que é muito disperso quanto à oportunidade de oferta de alta qualidade (...) restrita a uma minoria. Claro, há riscos (...).





Mas correr riscos faz parte da mudança. (*Discurso feito no Parlamento em 16 de outubro de 2001 sobre a Reforma do Serviço Público, apud BALL, 2007, p. 32*)

O sentido de tais práticas discursivas, porém, somente pode ser apreendido por meio das estratégias que lhes correspondem, isto é, de ações muito concretas que procurarei sumarizar neste próximo item.

2.2 – Efeitos neoliberais e pós-neoliberais das políticas de educação

Em termos práticos, a concepção neoliberal significava que os serviços públicos (água, gás, eletricidade, telefonia) poderiam ser – como foram – privatizados; enquanto outros (como saúde e educação) deveriam ser ‘repensados’ em termos de suas formas de funcionamento, isto é, estariam sujeitos à competição e à escolha do consumidor. Um exemplo do que Ball chama de processo ‘endógeno’ de privatização (2008, p. 79), foi a criação, na era Thatcher, das *City Technology Colleges (CTCs)*, escolas públicas patrocinadas e geridas diretamente pela iniciativa privada. Também foi instituída a “*parental choice*”, isto é, a livre escolha da escola pelos pais, modelo que incentivou a adoção de técnicas “promocionais” - como a diversificação do currículo, horários e atividades alternativos, etc - visando a disputa de novas matrículas. E, finalmente, a criação da Ofsted (*Office for Standard in Education*), organização privada submetida ao Parlamento e à Coroa britânicos e responsável pela avaliação, inspeção e regulação da qualidade do ensino das escolas do Reino Unido.

A despeito das diferenças mencionadas, Ball reconhece que há mais continuidades do que rupturas entre a proposta conservadora neoliberal e a da Terceira Via. Esta última “não teria sido possível sem o neoliberalismo” (2007, p. 21). A grande diferença é que o “estado competidor” da TW tende a ser mais intervencionista e centralizador, tomando para si a responsabilidade de promover, apoiar e manter a constante ampliação da iniciativa privada nos serviços públicos. Medidas neoliberais, como a descentralização de recursos financeiros, incentivo à competitividade e criação de mecanismos de responsabilização dos servidores públicos pelos resultados obtidos, ganharam novos contornos no Novo Trabalhismo de Blair: ao invés de cortar recursos, submeteu-os a “indicadores de performance”, aferidos pelas avaliações da *Ofsted*. A prioridade foi estabelecer padrões (*standards*) de desempenho escolar





– com ênfase nas aprendizagens da leitura e escrita e da matemática – fixando prazos para o atingimento de metas nacionais, paralelamente à divulgação de tabelas de desempenho (*rankings*) das escolas para manter informados os seus “consumidores” diretos: os pais. E isto só foi possível porque, em 1988, o governo Thatcher havia instituído três medidas básicas: a adoção de um currículo único nacional, a política da *parental choice* e a criação da Ofsted.

A atual organização do sistema educacional inglês, herdada do Novo Trabalhismo, deu nova face a este complexo e híbrido modelo existente desde sua origem no final do século XIX (BALL, 2012). Do ponto de vista administrativo, este sistema é composto basicamente por três tipos de escolas: as *voluntary-aided schools*, geralmente vinculadas a organizações religiosas; as *foundation schools*, vinculadas em sua maioria a organizações filantrópicas (as chamadas *Charities*) e, finalmente, as *community schools*, diretamente vinculadas à jurisdição das Autoridades Locais de Educação (LEA). Estes três tipos de escola se diferenciam quanto à forma com que se vinculam ao Estado, sendo que apenas as *community schools* são administradas integralmente pelo poder público. Um caso atípico neste sistema são as *Academies*, criadas no governo Blair a partir do modelo das CTCs do governo anterior e inspiradas nas “charter schools” norte-americanas. Orientadas pela “*knowledge-economy*” - as *Academies* foram concebidas para elevar os padrões de desempenho por meio da “*inovação*”. Seu “diferencial” seria a oferta de uma “*educação de primeira classe*” (*first-class education*), termo que designa um tipo de ensino considerado de “alta qualidade”, em geral voltado para o ensino da ciência e tecnologia. Tais escolas, financiadas diretamente pelo governo central de acordo com o número de matrículas, diferem das demais pelo grau de independência que disfrutam para definir e gerenciar o currículo, a proposta pedagógica, o calendário escolar, os critérios de contratação e demissão de professores e funcionários. Seus “patrocinadores” (*sponsors*) em geral são formados por empresários, universidades ou entidades filantrópicas de natureza religiosa ou não.

Apoiado em outros autores e críticos deste modelo de oferta e gerência de serviços públicos (POLLACK, 2004; JESSOP, 2002), Ball conclui que tais iniciativas fazem parte do processo de desmantelamento do monopólio do setor público de educação inglês que, no seu entender, são “profundamente antidemocráticas e opacas” (BALL, 2007, p. 174). Com base no que foi descrito até aqui, é razoável afirmar que tal modelo de “sistema público” de





educação é composto de muitos fragmentos da história e dos valores constitutivos daquele país, cujos traços permanentes não são apenas o cultivo do individualismo e da meritocracia como valores absolutos, mas traços de um “passado imaginário”, nas palavras de Ball, com vistas a um futuro também imaginário da “economia do conhecimento” (...) segundo a qual os limites do social são apagados” (BALL, 2008, p.205). É possível encontrar aí o sentido mais preciso da polêmica declaração de Margaret Thatcher, feita em 1987, a respeito dos princípios que norteavam as políticas de seu governo: “*não existe isso: a sociedade*”ⁱⁱ.

Grande parte das análises sobre as reformas educacionais brasileiras desencadeadas a partir dos anos 1990 as identificam com os princípios ‘neoliberais’. As descrições e análises feitas até aqui sugerem que o atributo “neoliberal” talvez seja pouco preciso para designar as políticas que de fato fazemos no “além mar”. Se tomamos como referência o modelo educacional inglês, as diferenças começam na própria noção de ‘sistema’, fortemente associada, entre nós, à responsabilidade primordial do Estado pela *res publica*, ancorada na história de um sistema público de educação – ainda que frágil e elitista - organizado a partir da proclamação da República. Por isso, não nos causa estranheza pensar, como Saviani, que:

nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública. (SAVIANI, 1999, p. 121)

Por isso também é instigante considerar que, por mais que as práticas discursivas e não discursivas em curso se identifiquem com concepções neoliberais ou pós-neoliberais adotadas em outros países, no Brasil elas convivem com elementos de ‘resistência’ por parte movimentos sociais e intelectuais de diversos matizes ideológicos, organizados no curso da história recente de redemocratização da sociedade brasileira. Um exemplo concreto é o movimento que atualmente reivindica a constituição de um Sistema Nacional de Educação, ancorado essencialmente no poder do Estado (OLIVEIRA, 2011), em meio a fortes pressões liberalizantes e privatistas. Mais do que uma “tensão” entre projetos que conflitam é razoável pensar que talvez estejamos diante de ‘fragmentos’ de realidade cujo arranjo e composição em redes estão sendo definidos e ressignificados por diferentes agentes das atuais relações de força envolvidas nesse movimento. Conhecê-los é parte do esforço que empreendido pelas pesquisas.





3. POLÍTICAS “EM CENA” NA INGLATERRA E NO BRASIL: AFINIDADES ELETIVAS E TRAJETÓRIAS DE PESQUISA

A expressão substantivada “políticas em cena” (ou, em sua forma verbal: *encenação das políticas*) é a que, a meu ver, melhor traduz o que o pesquisador inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores têm chamado de *policy enactments* para designarem o objeto das pesquisas realizadas recentemente no Reino Unido. Partindo da ideia de que políticas educacionais não dizem exatamente “o que” fazer, mas antes criam circunstâncias e metas que circunscrevem e limitam as alternativas de ação das escolas e dos educadores, os autores argumentam que converter políticas em práticas é um processo criativo complexo e sofisticado, mas, ao mesmo tempo, pode ser bastante restritivo. (BALL, 2008; BALL; MAGUIRE; BRAUN 2012). A complexidade desse processo se deve ao fato de que as políticas são e estão *codificadas* numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são *decodificadas* e *interpretadas* de maneiras diversas a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição. Ademais, a interpretação e tradução dos documentos em orientações práticas são atividades que passam, necessariamente, pela leitura subjetiva de cada um dos atores envolvidos, razão pela qual entendem que políticas são “encenadas” e não simplesmente *implementadas*. Reduzir as políticas à legislação, aos documentos normativos e prescritivos é deixar de lado, segundo os autores, um conjunto de:

interações sociais misturadas, confusas, controvertidas, criativas e mundanas, [também chamadas de] ‘atividades políticas’ de negociação e construção de alianças que de alguma forma ligam os textos à prática (...) Práticas são [portanto] sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis tanto que as políticas estão sujeitas à erosão e sabotagem por meio da ação e atuação (*agency*) das pessoas que são seus objetos. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.2 -3)

Assim, o trabalho de elaboração teórica sobre este processo requer que os atores sejam vistos, a um só tempo, como *agentes e sujeitos submetidos* às políticas. “As políticas são feitas pelos professores e *para* os professores; eles são atores e sujeitos submetidos, objetos das políticas. As políticas são inscritas nos corpos e produzem posições de sujeito





particulares” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.3). Essa abordagem tem como referência a noção de sujeito na perspectiva de Foucault (1986) que conflita com a perspectiva moderna de um sujeito racional e autônomo, exterior a um real que supostamente possa conhecer e controlar. Nesta perspectiva, o sujeito é visto como ‘sujeito do discurso’ e a linguagem como prática social e histórica na qual ele se engendra. Daí a opção metodológica dos autores pela análise do discurso numa perspectiva crítica (FAIRCLOUGH, 1989) que não se atém apenas aos textos e falas mas à “relação das práticas discursivas com as estruturas de poder que moldam os discursos e são por ele moldadas.” (VIEIRA, 2002, p.158-159). Daí também a importância de considerar e incorporar às pesquisas a análise de outras ‘materialidades’ como as condições, objetos e artefatos (arquitetura, elementos de comunicação visual, orçamentos, funcionários, alunos, etc) que constituem o ambiente no qual as políticas são “encenadas” (*enacted*).

Assim, a opção de traduzir a expressão *policy enactments* por “políticas em cena” (ou *encenação das políticas*) resulta de uma cuidadosa leitura dos textos originais, ainda não traduzidos para o português. O termo “*enactment*” aparece no dicionário (COLLINS, 1993) literalmente como “decreto” ou “promulgação” (de uma lei). No entanto, nos diferentes contextos em que é a expressão é utilizada pelos autores, o verbo (*enact*) aparece associado ao trabalho implicado no processo de leitura, interpretação e *tradução* (conversão em ato) dos textos e normativas políticas. Desta forma, a ideia chave nela contida é análoga ao trabalho realizado pelo ator ao colocar “em cena” (encenar) uma peça teatral, fazendo-a “funcionar materialmente, isto é, transformando-a em ação, começando a agir *como se* fosse o personagem” (KUSNET, 1975, p.11). Segundo Kusnet, “o bom ator ‘vive o papel’ e, com isso, chega a nos fazer acreditar na realidade da existência do personagem, ao passo que o mau *representa*.” (Ibid, p.5). Esta especial habilidade pressupõe, no mundo do teatro, o que se chama de convencimento ou *fé cênica*, isto é, “o estado psicofísico que nos possibilita a aceitação espontânea de uma situação e de objetivos alheios como se fossem nossos” (Ibid.,p.11).

Similarmente, no campo da educação, as reformas educacionais orientadas pelos valores, princípios e urgências da ‘economia do conhecimento’ (*knowledge economy*) e das políticas com foco em resultados pressupõem o convencimento e a ‘colaboração’ dos





educadores para que eles coloquem em cena – tendo a escola como cenário e a sala de aula como palco – os projetos e propostas que lhes chegam às mãos como *scripts* que devem ‘representar’. Faço aqui uma ressalva e um esclarecimento: “encenar” e “encenação, em português, carregam em si a conotação de ‘falsidade’ ou ‘engano’, ausente na expressão “*enactment*” em inglês que, etimologicamente, se associa à ação de executar, colocar algo em prática, converter em ação. Mas esse tipo de atividade, que passa sempre pela ‘interpretação’ (leitura subjetiva) de um texto (discurso social), pode ter tanto a qualidade de uma releitura criativa, como pode ser ‘performática’, isto é, superficial e imitativa. Assim, enquanto o bom ator age “*como se*” fosse o personagem, guardando certo distanciamento crítico do texto dramático que se propõe a interpretar, o mau artificializa o personagem e faz de sua atuação quase uma caricatura. Esse fenômeno se manifesta também no que Morley (2003, *apud* BALL, 2005) denominou de *ventriloquismo*, isto é, na substituição do discurso próprio por um novo léxico: o da linguagem oficial. Semelhante à representação inautêntica do mau ator, as falas dos educadores muitas vezes mimetizam, como caricaturas, o discurso vigente.

Premido a atender às demandas e aos critérios externos de aferição da ‘qualidade’ de seu trabalho, o professor muitas vezes tem lutado contra si mesmo e com seus saberes, na arte de “encenar” o que dele se espera. Na busca de aprovação pelo seu desempenho (*performance*) - medido por indicadores “objetivos” - operam-se transformações em sua identidade, nas relações que estabelece com seus pares na escola e em sua própria subjetividade. No dizer de Contreras (2002, p.228), “as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la.” Nesta mesma linha de raciocínio, Ball afirma que as reformas não mudam apenas o que fazemos, mas “aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’ (2005, p.546). E o fazem por meio do que o autor tem chamado de “tecnologias” utilizadas na condução das políticas educacionais globais, cuja função é produzir “novos valores, novos relacionamentos e novas subjetividades” (BALL, 2008, p.39-40). São elas: a *forma de mercado*, o *gerencialismo* e a *performatividade*. O sentido de cada uma delas é encontrado na maneira como se relacionam entre si, mas o princípio básico que as anima e as articula é a competitividade que, no caso inglês, como se viu, se vale do envolvimento direto





dos “consumidores” (os pais) com a escola. Vejamos como tais tecnologias funcionam “em cena”.

3.1 – As tecnologias políticas “em cena” em escolas inglesas

O operador principal dessas “tecnologias” é, sem dúvida, o gestor. Não por acaso, ele se transformou no “herói cultural” do novo paradigma do serviço público (BALL, 2008, p.47). Por meio de sua vigilância e controle esses novos “agentes” das políticas instalam novas relações institucionais de maneira a assegurar a operação integrada da lógica do novo modelo educativo. O dispositivo primordial que garante a legitimidade de seu trabalho são as “avaliações” contínuas do desempenho de alunos e professores. Em nome da “melhoria da qualidade do ensino”, a *performatividade* dá visibilidade a professores e alunos, operando como um “sistema de terror que se utiliza de julgamentos e comparações como meio de controle” (BALL, 2008, p.49). E porque se impregna na subjetividade dos indivíduos, posicionando-os não apenas como “encarregados” (*accountable*) mas como “responsáveis” diretos pelos resultados dos alunos, é que este regime tende a funcionar bem. Como tecnologia, a *performatividade* serve para medir a ‘produtividade’, sendo que raramente os critérios de aferição da “qualidade” do trabalho do professor são postos em questão, tampouco se indaga quem os define. Tudo se passa *como se* esse padrão (*standard*) de qualidade que paira sobre os indivíduos fosse uma entidade imparcial, neutra, “natural”. Este processo de ‘naturalização’ foi denominado por Ana Maria Saul como “fetiche”, num texto já antigo onde a autora, profeticamente, advertia sobre os (perigosos) efeitos de avaliações que prevalecem sobre nós, orientando nossas ações sem que tenhamos consciência do que ela realmente significa (SAUL, 1994, p. 64). “O fetiche é feiticeiro”, como também escreveu certa vez Tomaz Tadeu da Silva, pois “autentica, por um momento, a autonomia do sujeito apenas para, no seguinte, pô-la em dúvida.” (SILVA, 1999, p.71).

O pesquisador inglês reforça que essas tecnologias introduzem uma nova ‘linguagem’, um novo conjunto de incentivos e dispositivos disciplinadores, além de novos papéis e posições assumidas pelos sujeitos modificando o significado do que venha a ser um professor, um aluno, pai de aluno, etc.





Metas, prestação de contas (*accountability*), competição e escolha, liderança, empreendedorismo, pagamento de acordo com a performance e privatização, articulam novas formas de pensar sobre o que fazemos, qual o nosso valor e quais os nossos propósitos. Eles trabalham juntos para tornar a educação uma mercadoria (*commodity*), e não como um bem público. (BALL, 2008, p.42-43)

No livro *How Schools do Policy: policy enactments in secondary schools* - título que poder ser traduzido por “*Como as escolas fazem as políticas: as políticas em cena em escolas secundárias*”, os pesquisadores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) abastecem o leitor com um vasto e detalhado trabalho de pesquisa colaborativa, realizado em quatro escolas secundárias inglesas. Nele os autores descrevem como diferentes objetos de análise (falas, textos, contextos e artefatos) se constituem como múltiplas camadas que, articuladas, nos ajudam a (*re*)constituir os sentidos produzidos pelas narrativas políticas da ‘economia do conhecimento’ a respeito da escola, do papel dos professores e dos alunos. O “foco” principal de tais políticas são os “padrões de desempenho” (*standards*) dos alunos, operacionalizados em “metas” de aprendizagem, “procedimentos” e “resultados” que regularmente são “reportados” à cadeia hierárquica que vincula o microcosmo das salas de aula aos objetivos definidos no macrocosmo da competição econômica global. Esta engenhosa ‘maquinaria política’ (Ibid, p. 76), chamada por Michael Barberⁱⁱⁱ de “*deliverology*”, refere-se à ciência da “entrega”, em resposta aos desafios da produtividade. Nos termos de Foucault, tais dispositivos constituem técnicas disciplinares cuja eficácia reside na “visibilidade” imposta àqueles a quem se dirigem:

É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio (...) capta-os num mecanismo de objetivação. (FOUCAULT, 1987, p.167)

Sendo assim, não causa estranheza o fato de que nas entrevistas conduzidas nas escolas inglesas a palavras “foco” tenha sido uma das mais mencionadas por professores e demais representantes da hierarquia escolar: “*foco na preparação para o [exame]*”; “*o foco nos dados; o foco em quem está abaixo da média, no que nós temos que fazer*”; “*olhar para as escolas que estão de fato indo bem, no que elas estão focadas*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 76-77). Para os autores, para além das pressões que sofrem os educadores





para “entregar” os resultados esperados, o uso recorrente da palavra “foco” é interessante por outras razões:

ela sugere a ideia de lente para se ter uma visão de perto, um ponto de concentração, de trazer as coisas à visibilidade. Mas também sugere uma ação precisa, organizada e eficiente. Ela é também usada em relação a diferentes sujeitos e objetos. Isto é, professores, estudantes, escolas, pedagogias, procedimentos, desempenhos, dados e iniciativas, todos esses objetos e sujeitos devem ser “focados” com o objetivo de melhorar os padrões de desempenho. (Ibid, p. 77)

Os depoimentos acima mencionados representam a visão de um grupo sujeitos que, nitidamente, parecem estar convencidos da “necessidade” desse modelo educativo. Entretanto, há também aqueles que manifestam sua contrariedade ou desconforto em relação às pressões a que são submetidos apontando, inclusive, para as contradições de políticas que conflitam entre si, como a elevação dos *standards* e as de ‘inclusão’ de alunos com “dificuldades de aprendizagem” em classes regulares:

Você é constantemente molestado em dar os nomes das crianças que estão indo bem e incentivado a se concentrar naqueles com quem você se preocupa. (Professor de Inglês, representante sindical, Wesley)

Eu tive um grupo de alunos com dificuldades [C e D nos exames], que é um grupo um tanto quanto difícil de se lidar, mas é importante que você os faça alcançar um “C” pois a gente sabe que há expectativas externas quanto a esse resultado. (Professor matemática, Atwood) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.80)

Esses depoimentos não apenas evidenciam o descontentamento de alguns educadores em relação a este modelo de educação, mas deixam transparecer a existência de mecanismos de constrangimento e de ‘negociações’ para viabilizar a ‘entrega’ dos resultados. Em item específico do livro, os pesquisadores se referem a práticas – como a da “*economia do A ao C*” - que produzem certas negligências para alcançar as metas. Em outras palavras, o “foco” ou concentração de energias sobre os alunos que podem obter bons resultados conduz a práticas de “triagem educacional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.81). Tais práticas, que beiram a barreira da conduta éticas, foi assim descrita, em tom de desabafo, por um ex-professor de escola pública da região central de Londres, a quem tive oportunidade de entrevistar pessoalmente. R. disse que estava não apenas cansado, mas “decepcionado” com este modelo de educação que “no fim de tudo é uma farsa”:





Na escola em que eu trabalhava, numa reunião “pedagógica” os meus chefes de departamento aconselharam, sem constrangimento, que os professores não levassem em consideração aqueles 40% que não aprenderiam nada mesmo. Para estes, deveríamos dar “alguma” atividade. Os bons também não precisavam muito de nossa atenção. O que precisávamos era nos concentrar na melhoria do desempenho daquela camada “media” de alunos: os 60%, que tinham chance de ficar acima do “C”.

Na tentativa de sumarizar os dados reunidos na pesquisa que conduziram nos últimos três anos, os pesquisadores ingleses concluem:

nos deparamos com um enigma que se parece mais como uma daquelas ilusões de ótica, que pode ser visto tanto como um vaso ou como um rosto (...) mas se tivermos que dizer algo sobre o que nossas análises sugerem, podemos dizer que algumas profundas mudanças estão ocorrendo no que significa ser educado, o que significa ser um professor e um estudante – como efeito das atuais políticas”. (id., 2012, p. 150)

3.2 – A políticas “encenadas” no município de São Paulo

Como afirmei na introdução, as apropriações que tenho feito da realidade educacional inglesa vem se dando, em grande parte, por via da obra e do contato com as pesquisas em andamento do autor protagonista deste texto. O primeiro contato que tive com ele foi por via da leitura de artigo intitulado “*Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*” (BALL, 2005). As ideias e conceitos que ali encontrei pareciam dizer muito sobre os fatos e formatos da condução da política objeto de minha pesquisa: o Programa Ler e Escrever da SME/SP. Mais ainda, sobre o ‘sentimento’ e sobre os efeitos subjetivos produzidos pela constatação de que as narrativas sobre o protagonismo dos professores na condução de seu trabalho não encontram, no mais das vezes, correspondência no real. No artigo mencionado, Ball alertava que “assumir as narrativas de esperança e a ontologia do “ainda não”, de possibilidades, são recursos para desviar a atenção do imediatismo e do “real” de aflição e tormenta” (BALL, 2005, p.541). E complementava: “a minha é uma narrativa de desespero, de perda, dor e traição (...). Naquele tom de ‘confissão’ havia mais do que uma elaboração meramente mental. O autor falava, com propriedade, do que estamos assistindo e vivendo nos dias de





hoje. Na pele. A lembrança do ‘pacote’ didático que me foi entregue na reunião da SME/SP – e a todos os professores das escolas de São Paulo - ainda repercute.

Devo esclarecer que, a esta altura, o trabalho de campo, realizado com a colaboração dos “alunos-pesquisadores” já havia sido concluído, sendo que nosso principal objetivo foi saber como os atores envolvidos estavam lidando, na prática, com as políticas prescritivas. Como nas pesquisas inglesas, o material coletado também incluiu a caracterização física e material das escolas, entrevistas (com professores, gestores e alunos-pesquisadores do Programa Ler e Escrever) e registros de observações sistemáticas em mais de 40 escolas da rede municipal de São Paulo. A divulgação dos resultados deste amplo estudo tem ocorrido em doses homeopáticas (ROSA, 2010a, 2010b) na medida em que partes e aspectos deste complexo acervo de informações são analisados. No trabalho de elaboração sobre esta política pública temos dialogado com alguns autores e marcos conceituais que, aos poucos, foram sendo incorporados ao exercício de análise teórica. Em alguns estudos (ZOCCAL; ZANITI, 2011) fizemos uso do conceito de ‘relação com o saber’ desenvolvido por pesquisadores franceses interessados em compreender o fenômeno do ‘fracasso escolar’ de estudantes dos liceus profissionalizantes (CHARLOT, 2000, 2009).

A noção e “relação com o saber” - nos pareceu apropriada para pensar os sentidos e significados atribuídos pelos professores aos saberes envolvidos no processo de tradução das políticas em ações dentro da escola. Isto porque a ideia de ‘fracasso’ (em fazer com que os alunos aprendam satisfatoriamente) está implícita tanto na forma como a mídia tem se referido aos professores, como na decisão dos sistemas de ensino tutelar e monitorar o seu trabalho com o auxílio de manuais e guias didáticos. Em outras palavras, pressupõe que além de mal formados, os professores são pouco “comprometidos” com a melhoria dos resultados. Esta crença é exatamente a que preside o discurso de um eminente ‘consultor’ (*think-tank*) das políticas educacionais brasileiras, em artigo (curiosamente) publicado num periódico inglês da Universidade de Oxford, no qual sugere uma fórmula para abordar a questão do ‘compromisso’ dos professores com a qualidade do ensino:

Três condições parecem necessárias para que este compromisso aconteça. A primeira é que os professores e os acadêmicos precisam ser bem pagos, e trabalhem com seus *próprios recursos*, dentro de um adequado sistema de *incentivos e recompensas*. O A segunda é que eles percebam que o





governo e as autoridades da educação estão trabalhando *a seu favor* não contra eles. A terceira é que eles sejam *competentes e compromissados* com suas tarefas acadêmicas e educacionais. (SCHWARTZMAN 2003, p.35-36, *grifos meus*).

A apresentação do “Guia” dos professores do Programa Ler e Escrever não deixa dúvidas quanto à identificação de seus mentores com este mesmo princípio. O material foi apresentado aos professores como um “aliado” de seu trabalho, sem deixar obviamente de demarcar a posição oficial quanto ao ‘protagonismo’ dos professores:

“Não apenas por facilitar seu planejamento, mas por provocar reflexões e inquietações; não só por lhe ajudar a incorporar novas atividades, mas por permitir um novo olhar perante as práticas pedagógicas já arraigadas, dando-lhes novos sentidos” (SÃO PAULO, SME/DOT, 2006)

Indagadas, em entrevista, sobre a avaliação que faziam dos materiais e guias produzidos pela Secretaria de Educação, as professoras foram praticamente unânimes em relação à sua “*utilidade para o trabalho de sala de aula*” referindo-se a eles como “excelentes”, “muito bons”, “*fáceis de entender*”. Merece registro que apenas uma professora, de trinta entrevistadas, criticou os materiais do Programa:

Os materiais servem como referenciais e são importantes pois ajudam a *organizar a rotina* e esclarecerem pontos importantes para o professor pois, além do *conteúdo* oferece sugestão de *tratamento didático* específico. (Coordenadoria de Itaquera, *grifos meus*)

O guia de orientação não contempla a realidade local, portanto fica muito a desejar. O Programa é mais uma coisa imposta de cima para baixo e não passa de seguir um manual, que não é melhor que outros manuais. Alfabetizar e letrar os alunos é uma arte. (Coordenadoria do Ipiranga)

Tanto as manifestações de aderência como as (poucas) dissonâncias em relação aos discursos e práticas do ‘sistema’ indicam a eficácia das três tecnologias políticas de que fala Ball, às quais talvez seja legítimo acrescentar uma quarta: a “*formação de professores e gestores*”. O Programa Ler e Escrever, por exemplo – prioritariamente voltado para o desenvolvimento das “*competências*” de leitura e escrita - opera um regime combinado de formação continuada de coordenadores pedagógicos, “*multiplicada*” nos horários de trabalho coletivo (HTPC) na escola, com o “*acompanhamento*” sistemático do trabalho de sala de aula e das avaliações realizadas a cada dois meses pelos professores. Mas são os “*gestores*” os





responsáveis por converter os dados obtidos nas chamadas ‘sondagens’ em indicadores de desempenho de todas as escolas da rede. Quando indagadas sobre a *gestão pedagógica* do projeto, parte significativa das professoras (40%) afirmou que viam com bons olhos o ‘acompanhamento’ do seu trabalho pelo coordenador pedagógico. Algumas até expressam em tom idílico o ‘entrosamento’ com os seus “gestores” e responsabilizam seus pares pela “falta de compromisso” quando isso não acontece:

Existe um *perfeito* entrosamento entre ambos [professores e coordenação]. A troca de informação é feita no horário coletivo. (Coordenadoria do Ipiranga, *grifo meu*)

Chama a atenção, também, a incorporação ao seu discurso da ideia de ‘responsabilização docente’, evidenciando o clima de ‘competitividade’ presente nas escolas:

(...) o que esta faltando (*sic*) é a falta de comprometimento profissional, existe ainda professores que embora estejam engajados no projeto, não levam a sério e continuam atuando como se nada estivesse acontecendo. (Coordenadoria do Ipiranga).

Quanto às metas estabelecidas pela Secretaria, o posicionamento dos professores oscila entre a adesão cautelosa e o desabafo que extravasa preconceitos. Estes dois depoimentos ilustram, porém, as mesmas dificuldades vividas pelos docentes ingleses frente a políticas que conflitam entre si:

Em relação aos 85% é uma meta realista para um grupo de alunos “regulares”, ou seja, tirando desta meta os casos de inclusão, que estão sendo considerados nesta estatística. Os 100% do 2º ano teoricamente é viável, mas na prática é uma meta ambiciosa. (Coordenadoria de São Mateus)
Não a realidade escolar é outra, temos muita inclusão, muitos bolivianos e muitos desafios sociais para enfrentar. (Coordenadoria de Itaquera)

Vozes dissonantes e mais críticas apontam para o que alguns pesquisadores brasileiros têm chamado de intensificação do trabalho docente (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009) no contexto de políticas cuja lógica ‘competitiva’ subverte prioridades e papéis e absorvem os professores em atividades burocráticas de “prestação de contas”:

Os professores trabalham em equipe (...) mas são tratados como máquinas. Na escola, a coordenadora pedagógica faz tudo para atingirmos a meta. (Coordenadoria do Ipiranga)





Normalmente o que os coordenadores passam são atividades de cunho burocrático, como o preenchimento de planilhas, levantamento de dados que são cobrados nas reuniões de formação que eles participam e alguns textos teóricos. (Coordenadoria de Itaquera)

O que parece preocupante no cenário das atuais políticas e reformas curriculares com foco exclusivo em ‘indicadores de desempenho’ não é tanto o caráter prescritivo de suas orientações didáticas – as quais, no limite, os professores têm o poder de transgredir - mas a capacidade que parecem dispor para ‘silenciar’ as vozes dissonantes dos discursos hegemônicos instituídos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o momento de finalizar este texto, fico com a sensação de que restam mais perguntas do que respostas. Disse, no início, que procuraria destacar algumas similaridades e apontar algumas especificidades das reformas e políticas educacionais conduzidas na Inglaterra e no Brasil nas últimas décadas. Penso que este objetivo foi cumprido na medida em que os fragmentos de realidade descritos e analisados demonstram incontestes semelhanças das práticas discursivas de líderes políticos, de intelectuais, mas, sobretudo dos “consumidores” comuns da *novilíngua* pedagógica do século XXI. Além disso, parecem evidentes os efeitos produzidos pelo emprego das “tecnologias da reforma” observados nos depoimentos de professores ingleses e brasileiros, tanto os que expressam aderência como os que contestam os discursos hegemônicos. De outro lado, tentei sugerir que as reformas e políticas da educação brasileira não são meras cópias ou “importações” de modelos estrangeiros, pois há muitas particularidades e práticas que são próprias de nossa história e cultura, cujos traços, costurados às redes discursivas e práticas “neo” ou “pós-neoliberais”, produzem, por aqui, efeitos muito particulares. Espelhar-se no “outro” pode ser um bom começo para análises mais rigorosas e cuidadosas sobre as políticas de educação que encenamos.

É curioso observar, porém, a solidez dos discursos da “economia do conhecimento”, a despeito de várias evidências que apontam para as fragilidades desse modelo. A centralidade da educação para a competitividade econômica internacional tem sido contestada por alguns





analistas que, como Alison Wolf (2002) e Keep (1997) argumentam e demonstram que não há relação direta e simples entre estes dois fatores. Ademais, a crença e os esforços governamentais na defesa de políticas de resultado parecem colidir com os próprios dados oficiais. Em 2011, no Reino Unido, foram as *state schools* – e não as Academies – as que obtiveram os melhores resultados nas avaliações de grande escala e, entre nós, os resultados de desempenho apontam para problemas sociais que transcendem a “performance” dos educadores. Vale a pena, finalmente, prestar atenção às confissões e à *mea culpa* feita pela ex-conselheira do Departamento de Educação norte-americano – de Diane Ravitch (2011) - reconhecendo, com base em “resultados”, o fracasso de suas próprias teses, incluindo a privatização, currículos e exames padronizados e a responsabilização dos professores.

Quanto à conclusão que emerge das pesquisas em andamento, parece haver certo consenso no que diz respeito aos efeitos produzidos pelos princípios e valores das políticas “delivery” na construção de novas identidades sociais dos educadores traduzidas numa relação cada vez mais pragmática com o conhecimento, com os alunos e com a própria finalidade de seu ofício.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio.** Porto, Portugal: Legis Editora, 2009. 303p.

COLLINS GEM. **Portuguese Dictionary.** Glasgow, GB: Harper Collins Publishers, 1993

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002. 296p.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade [Professionalism, managerialism and performativity]. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: vol 35, n. 126, 2005. 539-564 p.

_____. **Education plc. Understanding private sector participation in public sector education.** London, New York, Routledge, 2007. 216p.

_____. **The Education Debate.** Bristol, The Policy Press, 2008. 242 p.





_____. The reluctant state and the beginning of the end of state education. **In: Journal of Educational Administration and History**. Vol. 44, No. 2, May 2012, 89–103

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London, New York, Routledge, 2012. 173p.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. - 2a. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. 288p.

DRUCKER, P. F. **As novas realidades, no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão de mundo**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1989. 239p.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London/New York: Longman, 1989. 226p.

FINLAYSON, G. **Citizen, State and Social Welfare in Britain**. Oxford: Clarendon Press, 1994. 467p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 11^a.ed. Trad. Lúcia M. Pondré Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987

GIDDENS, Anthony. **The Third Way and its Critics**. Cambridge: Polity Press, 2000. 186p.

HYPÓLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 26/ fev/ 2012

JESSOP, B. **The Future of the Capitalist State**, Cambridge: Polity Press, 2002. 330p.

KEEP, E. “There’s no such thing as society...”: some problems with an individual approach to creating a learning society. **In: Journal of Education Policy**, London: vol.12. 457-471pp. 1997

KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. Coleção Ensaios. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de teatro, MEC, 1975. 151p.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo, UNESP, 2000. 321p.

LAW, J. **Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and**





Heterogeneity. 1992. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-notes-on-ant.pdf>> Acesso em: 23/fev/2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, jun. 2011.

MAY, Trevor. **The Victorian Schoolroom.** Oxford: Shire Publications, 2010. 31p.

POLLACK, A. **NHS plc. The Privatisation of Our Health Care.** London: Verso, 2004. 271p.

POPKEWITZ, Thomas S. **Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas.** Portugal: Edições Pedagogo, 2011. 245 p.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano - Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre, Editora Sulina, 2011. 469p.

ROSA, S. S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o Programa Ler e Escrever. **In: Revista E-curriculum**, Volume 5, n.2, junho de 2010a. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229>> Acesso em: 26 fev.2012

_____. Formação de educadores no contexto das políticas públicas da educação paulista: elementos para a reflexão sobre o Programa Ler e Escrever da SME-SP. In: MARTINS, A.M. e WERLE, F.O. (Org.) **Políticas Educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre, Redes Editora, 2010b.140p.

SÃO PAULO (SME/DOT/CLE). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica Círculo de Leitura e Escrita. **Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola Projeto Toda Força ao 1º ano Projeto Intensivo no Ciclo I. Guia de estudo para o Horário Coletivo de Trabalho.** São Paulo: SME/DOT. 2006. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/GuiaEstudo/ApresentaSumario.pdf>> Acesso: 15/fev/2010.

SAUL, Ana Maria. **A Avaliação emancipatória, desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 1994. 152p.

SAVIANI, 1999. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **In: Educação & Sociedade, Campinas:** no 69, pp. 119-136. Dezembro/99

SCHHWARTZMAN, S. **The challenges of education in Brazil'.** Centre for Brazilian Studies, Oxford University, 2003. Disponível em: <<http://www.cibera.de/fulltext/2/2109/Schwartzman38.pdf>> Acesso em: 27/jan/2011.





VIEIRA, J.A. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: SILVA D.E.G. e VIEIRA, J. (Orgs). **Análise do Discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Editora Plano, 2002. 278p.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WOLF, A. **Does Education Matter? Myths about education and economic growth**. London: Penguin Books, 2002. 332p.

ZANITI, C.M. **O professor Alfabetizador bem-sucedido: análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever – SEE-SP**. 2012, p.171. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos: 2011.

ZOCCAL, S.I.L. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever**. 2011, p.189. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos: 2011.

ZORZAL, Marcos F. Neoliberalismo e o princípio da competência para o trabalho e a educação nos discursos de Fernando Henrique Cardoso: da ideologia à pedagogia do imponderável. In: **Anais da 28ª. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, Caxambu, MG: 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>> Acesso em 17/04/2012.

Artigo recebido em 02/05/2012
Aceito para publicação em 17/08/2012

ⁱ Este processo é entendido por alguns historiadores da educação inglesa como uma ruptura da resistência liberal em responsabilizar-se pela educação e outras formas de bem-estar-social, visto que a educação tradicionalmente sempre foi tratada como tema de decisão familiar e assumida ou pela iniciativa individual ou pela Igreja anglicana e católica. (BALL, 2008, p.60)

ⁱⁱ “There is no such thing as society”. Prime minister Margaret Thatcher, talking to Women's Own magazine, October 31 1987. <http://www.margaretthatcher.org/document/106689>

ⁱⁱⁱ Sir Michael foi assessor do primeiro-ministro britânico Tony Blair. Atualmente é Assessor-Chefe de Educação da Pearson, maior empresa mundial de “soluções educacionais”.