

# EDUCAÇÃO NA LÓGICA DE MERCADO: REFLEXOS NAS “FALAS” DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS

MARKET LOGIC EDUCATION: REPERCUSSION, IN “SPEECHES” OF SCHOOL PROFESSIONALS

EDUCACIÓN DE LÓGICA DE MERCADO: REFLEXIONES EN “LOS DISCURSOS” DE PROFESIONALES ESCOLARES

**Elita Betania de Andrade Martins<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-0070-6380>

---

**Resumo:** O presente texto tem como finalidade discutir alguns elementos identificados em uma pesquisa cujo objetivo era conhecer a percepção de professores e gestores sobre as políticas educacionais e como essas transformavam suas práticas. Para isso, contou com o suporte teórico de autores como Stephen Ball (1994, 2001), Faircolough (2016), Gentili (1998), Dardot e Laval (2016), dentre outros, e utilizou como recursos metodológicos além da leitura de documentos, aplicação de questionário e realização de entrevistas. O referido estudo sinalizou entre outros aspectos, a presença no interior das escolas pesquisadas, de discursos marcados por uma compreensão de qualidade educacional ligada a ideias mercadológicas e empresariais, resultantes da forte atuação destes setores no desenho das atuais políticas educacionais e que tem contribuído para um novo significado de educação e de ser educado.

**Palavras-chave:** Educação. Mercado. Discurso.

**Abstract:** The present text aims to discuss some elements identified in a research whose objective was to know the perception of teachers and managers about educational policies and how these transformed their practices. To this end, it was supported by authors such as Stephen Ball (year), Faircolough (year), Gentili (year), Torres (year), Dardot and Laval, among others. documents, questionnaire application and interviews. This study showed, among other aspects, the presence in the interior of the schools surveyed of speeches marked by an understanding of educational quality linked to market and entrepreneurial ideas, resulting from the strong performance of these sectors in the design of current educational policies and that has contributed to a new meaning of education and being educated.

**Keywords:** Education. Market. Discourse.

**Resumen:** El presente texto tiene como finalidad discutir algunos elementos identificados en una investigación cuyo objetivo era conocer la percepción de profesores y gestores sobre las políticas educativas y cómo éstas transformaban sus prácticas. Para ello, contó con el apoyo teórico de autores como Stephen Ball (1994, 2001), Faircolough (2016), Gentili (1998), Dardot y Laval (2016), entre otros y utilizó como recursos metodológicos además de la lectura de documentos, la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas. Este estudio señaló entre otros aspectos, la presencia en el interior de las escuelas investigadas, de discursos marcados por una comprensión de calidad educativa ligada a ideas mercadológicas y empresariales, resultantes de la fuerte actuación de estos sectores en el diseño de las actuales políticas educativas y que ha contribuido a un proceso un nuevo significado de la educación y de ser educado.

**Palabras clave:** Educación. Mercado. Discurso.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora- Minas Gerais – Brasil - Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UFJF. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE. [elita.martins@ufjf.edu.br](mailto:elita.martins@ufjf.edu.br)

## Introdução

Ao desenvolvermos uma pesquisa sobre como os professores e gestores de escolas públicas de Minas Gerais percebiam as atuais políticas educacionais e possíveis transformações dessas em suas práticas, chamou-nos a atenção, a presença de discursos marcados por uma lógica de mercado e empresarial, na qual ideias como iniciativa individual, desempenho e concorrência alinhavam-se a compreensão de qualidade.

No presente texto, abordaremos esta questão. Para isso, inicialmente analisaremos a reforma do Estado brasileiro, marcada por ideias neoliberais, que redesenhou as políticas educacionais desenvolvidas desde a década de 1990 e contribuiu para a presença dos discursos mercadológicos no interior das escolas e, posteriormente, apresentaremos dados da pesquisa e algumas de suas conclusões.

## O redesenho do Estado e do projeto educacional brasileiro

Desde a década de 1990, mais especificamente com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, mais intensamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o Brasil, assim como outros países, tem se orientado pelo que Anderson (1995) classificou como a maior influência política e econômica da década: o neoliberalismo.

Tal influência baseia-se no pensamento de autores como Friederich Hayek<sup>2</sup>, o qual

considerava o modelo de Estado intervencionista e de Bem-Estar Social<sup>3</sup> nascido na Europa, em meados da década de 1940, um caminho para servidão. Para Hayek, o planejamento estatal gerava corrupção, clientelismo e uma forma despótica de organização da sociedade; por estas razões, defendia a não intervenção estatal em nome da liberdade individual e da democracia. Nas palavras de Hayek, “Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna” (ANDERSON, 1995, p. 9).

As ideias neoliberais não tiveram muito êxito nas décadas de 1950 e 1960, período em que houve uma grande expansão do capitalismo sob a presença de um Estado forte e interventor. No entanto, a partir da década de 1970, com o surgimento de uma nova crise estrutural do capital e com a falência do modelo econômico do pós-guerra, que levou os países a profunda recessão, foram abertos os caminhos para o fortalecimento das ideias neoliberais. Conforme seus defensores, era necessário manter um Estado forte apenas para romper o poder dos sindicatos e controlar as movimentações monetárias, mas sem gastos sociais ou intervenções econômicas.

A primeira grande conquista dos neoliberais na busca de sua hegemonia aconteceu a partir de 1979, com a eleição da primeira Ministra inglesa Margareth Thatcher, seguida da eleição do presidente americano Ronald Reagan (1980), o que possibilitou a adoção do ideário neoliberal nos principais países do capitalismo desenvolvido. Sob influência dessas ideias,

<sup>2</sup> Autor de “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944, e um dos fundadores em 1947, da Sociedade de MontPèlerin, criada com o propósito de “[...] combater o Keynesianismo, o solidarismo reinantes e preparar as bases de um

outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras, para o futuro” (ANDERSON, 1995, p.10).

<sup>3</sup> Concepção de desenvolvimento baseado no modelo macroeconômico de John Keynes.

tais governos estabeleceram como metas prioritárias: criar a estabilidade monetária, promover reformas fiscais e priorizar o combate à inflação.

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo como ideologia, envolveu inicialmente apenas governos de direita, mas com o tempo foi cooptando também governos que se denominavam de esquerda, estendendo-se muito além dos limites dos continentes americano e europeu.

Na América Latina, este pensamento ganha força a partir das orientações de um encontro conhecido como 'Consenso de Washington', realizado em 1989, contou com a participação de organismos de financiamento internacional (FMI, Banco Mundial), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos e objetivava que na América Latina, fossem adotadas medidas tais como a redefinição de gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro e comercial, privatização de empresas estatais, desregulação da economia (GENTILI, 1998), visando expor as economias à concorrência internacional, o que para os neoliberais gerariam produtividade e competitividade.

Ainda, de acordo com esse autor, para os neoliberais, o Estado tem a função de desestatizar serviços e setores, garantindo o princípio da competição. Além disso, deve se voltar para o desenvolvimento de procedimentos de controle de qualidade dos serviços sociais, a partir de uma lógica empresarial e a adoção de políticas descentralizadoras que resultam na transferência para as mãos privadas de bem público, "à medida que muitas vezes, a própria sociedade se faz responsável pela manutenção financeira de suas instituições" (GENTILI, 1995, p. 9).

Na área educacional, as reformas implementadas no Brasil, apresentam homogeneidade em relação à dos demais países latino americanos, a ponto de Gentili (1998) afirmar ter acontecido um verdadeiro "Consenso de Washington" na educação.

Tal homogeneidade se deve a influência de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), exercida através da escolha de consultores, especialistas e técnicos, de diferentes nacionalidades, considerados competentes e que dispõem do saber necessário para coordenarem as reformas apontadas por esses organismos como indispensáveis e também, através de pressões, para que os governos reduzam seu elevado gasto social em troca de renegociação da dívida externa e da obtenção de novos empréstimos. Seguindo as orientações dessas organizações internacionais, todo investimento na área social deve se orientar pela lógica custo-benefício, para que se obtenha o maior retorno possível dos investimentos. Desta forma, os governos dos países latino-americanos acabam sendo o principal agente na implantação do ajuste neoliberal no continente.

Segundo Torres (2000), o Banco Mundial transformou-se no organismo de maior visibilidade no panorama educativo, ocupando, parte do espaço antes conferido a UNESCO<sup>4</sup>. Apesar de esse destaque ter se intensificado a partir da década de 1990, a atuação do Banco Mundial pode ser observada desde a década de 1960, com linhas de atuação diferenciadas, de empréstimos que privilegiavam a estrutura física à ações voltadas a assistência técnica.

<sup>4</sup> Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

A partir da Conferência de Educação para Todos<sup>5</sup>, em 1990, o papel de assistência técnica é reforçado, definindo como prioridade para a década, a educação básica e o primeiro grau<sup>6</sup> como “carro-chefe” (TORRES, 2000). Dentre as recomendações indicadas aos países em desenvolvimento para a educação, classificadas por Torres (2000) como um “pacote”, podemos destacar: a) Prioridade à educação básica, entendida como atividades desenvolvidas dentro da escola; b) Melhoria da qualidade, ligada a eficiência, verificada através de rendimento escolar, como eixo da reforma educativa; c) Prioridade dos aspectos financeiros e administrativos e realocação de recursos; d) Defesa da descentralização e da convocação de maior participação dos pais e da comunidade, inclusive economicamente; e) Impulso ao setor privado e a organismos não governamentais (ONG’s) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como nas implantações.

Conforme a lógica neoliberal, defendida por esses organismos internacionais, o sistema educacional em nosso continente já foi universalizado. No entanto, estaria enfrentando uma crise de eficiência e produtividade devido a um mau gerenciamento e a uma má qualidade. Nesse pensamento, tal situação expressaria a incapacidade estatal de gerenciar políticas sociais devido ao centralismo e burocracia de um Estado interventor e a solução para a crise educacional latino-americana e, conseqüentemente, brasileira estaria na busca pela qualidade através de um melhor gerenciamento dos recursos disponíveis, da

implantação de critérios de competitividade e do esforço individual de cada um dos usuários do sistema.

Para a implantação de tais critérios de competitividade, além da assessoria de consultores, os países devem contar com o apoio dos empresários, que como representantes do setor privado, estão familiarizados com as tendências do mercado e poderiam contribuir com a melhoria da escola, atuando como “padrinhos” (GENTILI, 1998). Para o autor, essa atuação é estimulada através de argumentos como: o do Estado pobre que precisa de fontes alternativas, o da importância de ser um empresário bom e responsável o que, por sua vez, contribui para melhorar a imagem da empresa e, por fim, o de que é melhor investir agora, do que enfrentar quadros de violência, no futuro.

A atuação dos empresários e dos consultores é reforçada, a partir da adoção de medidas do “pacote” do Banco Mundial como a descentralização e o fomento a expansão de escolas privadas e financiadas pelas comunidades, o que, conforme Oliveira (1992, p. 23), para o Banco Mundial teria como contribuição mais importante “a melhoria da eficiência, através da competição que se estabelecerá entre escolas públicas e entre estas e as privadas”.

Para a melhoria da eficiência, são adotados mecanismos de monitoramento do trabalho desenvolvido pelas escolas, através da implementação de avaliações externas, que, segundo Bonamino e Souza (2012), ganham centralidade a partir dos anos de 1990, com expectativas de melhoria da qualidade de ensino.

Esta prática é favorecida com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que

<sup>5</sup> Realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial.

<sup>6</sup> Etapa de ensino que atualmente, corresponde ao ensino fundamental.

implementou o 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação'. Este índice possibilita que um mesmo indicador agrupe conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho em avaliações de larga escala, passando a ser um indicador de qualidade, quanto mais próximo da nota 6.0 estabelecida como meta nacional, a ser atingida até 2022, melhor a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e pelo sistema de ensino.

Este mecanismo exerce tal pressão sobre o trabalho das escolas, que para Mello (2014, p. 5) "a atuação das secretarias, a partir da implementação dos índices e sistemas avaliativos, se concentrou na busca por melhorar o desempenho de suas escolas nas provas nacionais, estaduais ou locais".

Vale ressaltar que Souza (2014) em sua pesquisa, afirma que o MEC não estabeleceu interlocução com a sociedade civil ou movimentos de educadores para a elaboração do Plano de Metas, porém, se comprometeu com a agenda do movimento empresarial "Compromisso Todos pela Educação", lançado em 2006, formado por grupos empresariais que vinham desenvolvendo ações na educação pública.

Martins (2008) afirma que o movimento Todos pela Educação (TPE), representa uma forma inovadora de se obter o consenso para o exercício de dominação, através da legitimação do modo de produção capitalista. Sobre este aspecto Ball (apud ROSA, 2013, p.463) destaca que o modelo neoliberal, não é algo que está ligado só a economia, mas precisa estar "dentro de nossas cabeças", daí a necessidade de se "mudar o sentido do processo de educação, ou seja, o que significa ser educado, o que significa ser professor".

A adequação da educação a lógica neoliberal esteve presente não só no governo

FHC, mas segundo Mello (2014), também nos governos que o sucederam, pois apesar de representarem

[...] a ascensão de projetos populares voltados à inclusão e diversidade, emitiram sinais dúbios em relação à condução da política educacional, ora assinalando uma atuação que se identificava com as críticas formuladas às diretrizes neoliberais e aproximando-se dos movimentos sociais visando políticas de inclusão social e respeito à diversidade; ora mantendo intactos vários elementos dessas diretrizes que indicam a tendência de conservar as políticas do campo educativo submetidas à uma lógica do campo econômico, na busca de eficiência, de resultados nos índices educacionais (MELLO, 2014, p.8).

Podemos também encontrar marcas do pensamento neoliberal e da lógica de mercado no processo de elaboração e consequentemente no próprio texto do PNE (2014-2024), Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Carpes (2016, p. 8) destaca que tal processo foi de debate e luta complexa, mediante o "enfrentamento se deu com os grandes grupos econômicos, que além de atuar na educação privada, possuem ramificações nas forças dominantes da economia e na esfera pública". Exemplifica com as discussões sobre financiamento, que resultam na seguinte redação

[...] estabelecimento de meta de aplicação de *recursos públicos em educação* como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com

padrão de qualidade e equidade (BRASIL, Art. 2º, Inciso VIII, grifos nossos).

Conforme Carpes (2016), a ideia original era que a redação estabelecesse “financiamento público da educação pública”, porém a alteração do Senado cria a possibilidade de recursos públicos serem destinados à instituições não públicas. Além disso, a autora alerta que ao longo do texto legal, podemos encontrar

A menção de incentivo às parcerias com o terceiro setor e iniciativa privada, no documento do PNE (2014), permite a entrada de instituições que definem o conteúdo da educação e executam suas propostas por meio da formação de profissionais, da avaliação, do monitoramento, de premiações, dentre outras formas (CARPES, 2016, p.10).

O texto do PNE também apresenta reflexos da ideia de qualidade educacional vinculada a desempenho. Apresenta como Meta 7, o fomento a qualidade da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, porém, atrela esta melhoria ao alcance de médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecidas.

Esta vinculação entre qualidade e alcance de metas do IDEB foi questionada, segundo Mello, (2014) por deputados ligados ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e ao Partido dos Trabalhadores (PT). Os deputados do PSOL, ao considerar que a qualidade não é garantida pela simples evolução dos indicadores, sugeriam que a meta contemplasse o fomento a qualidade

da educação em todos os níveis de ensino e não só na educação básica e que se voltasse à aprendizagem dos estudantes e não a vinculação ao IDEB. O deputado do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>7</sup>, também critica a vinculação entre IDEB e qualidade presente no texto do PNE e afirma que tal indicador

[...] baseia em apenas duas variáveis indicadoras da qualidade (fluxo e desempenho), ignorando que o processo educativo é resultante de um conjunto de condições que vai além destas, como, por exemplo, os indicadores de qualificação de professores, indicadores de infraestrutura, adequação ao piso salarial, nível socioeconômico dos alunos, entre outros (BRASIL, 2011, p. 1).

As críticas apresentadas pelos legisladores não são no sentido de desqualificar o IDEB, mas manifestam a preocupação que este indicador deixe de ser um “termômetro” a ser considerado na busca de qualidade e passe a ser a própria finalidade das ações educativas. Nesse caso, as avaliações externas e o próprio IDEB deixaram de ser indicadores de dados para formulação de políticas públicas, transformaram-se em um indicador de qualidade, o próprio “ponto de chegada”.

A qualidade torna-se assim algo mensurável, refletindo o que Matheus e Lopes (2014) classificaram como uma concepção de qualidade total, marcada por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais e por um discurso de eficiência e eficácia,

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=507823>. Acesso em: 20 mar. 2019.

característico das concepções instrumentais de educação. Ainda, conforme os referidos autores, tal compreensão de qualidade é antagônica a uma compreensão de qualidade por eles definida como social. A qualidade social defendida por movimentos sociais e comunidade educacional, se pauta no comprometimento do conhecimento a questões sociais e busca uma formação ampla, luta pela cidadania e emancipação social, na qual currículo esteja vinculado à transformação social e a um projeto de Nação inclusiva.

Esta vinculação entre qualidade e desempenho é resultado das ações desenvolvidas a partir das orientações do Banco Mundial, que se baseando em uma visão economicista de educação, considera a necessidade de se verificar o que foi aprendido por meio de números de diplomas e certificados emitidos ou anos de escolaridade ou, ainda, através da aplicação de provas padronizadas, cujos resultados classificatórios criam um “*ranking*” entre escolas e divulgam, conforme Enguita (apud GENTILI, 1995, p. 158), “A idéia de ‘excelência’, trata de mobilizar a competitividade entre escolas e entre aluno, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores”.

Para aperfeiçoamento deste mecanismo de monitoramento, passa a ser necessário também a definição de currículos. Macedo (2014, p. 1533) destaca que, desde a década de 1990, há uma preocupação em “padronizar currículos” para facilitar a circulação entre países, a partir da formação de blocos econômicos e também, crescente ação de fundações ligadas a conglomerados financeiros para “interferir nas políticas públicas para a educação também

perspectivas de maior controle sobre os currículos”.

Essas influências se fizeram presentes no processo de construção da atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que apesar de prevista na Constituição Federal e na própria LDB, sua elaboração ganha força, a partir do momento em que o atual PNE a apresenta como uma das estratégias de melhoria da qualidade educacional. Conforme estudos da referida autora, o debate para construção da Base contou com forte presença do setor empresarial

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — *Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras* — além de *Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola* (MACEDO, 2014, p. 1540, grifos da autora).

Como podemos observar, seguindo as orientações emanadas pelas organizações internacionais, desde a década de 1990, temos adotado um conjunto de procedimentos com vistas a tornar o Estado mais moderno, no sentido de se adequar as demandas de mercado. Nesse caminho, a educação passa a ser vista como importante instrumento para a construção de uma nova subjetividade, necessária a esse “modo de vida”, marcado pelo modelo de mercado e que “muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

A partir desse contexto, que tem marcado o desenho das atuais políticas

educacionais, desenvolvemos uma pesquisa para conhecer como os professores de educação básica percebiam a influência de tais políticas em seu cotidiano, a seguir apresentaremos alguns dados.

### A pesquisa

Com o objetivo de identificar possíveis transformações nas práticas docentes e gestoras, reconhecidas pelos professores e gestores da rede pública de Minas Gerais como decorrentes das atuais políticas educacionais, a pesquisa<sup>8</sup> foi desenvolvida<sup>9</sup> em 4 escolas públicas (2 pertencentes a rede estadual e 2 a rede municipal de uma cidade da zona da mata mineira), selecionadas a partir da combinação de variáveis: localização, número de alunos, resultados no IDEB.

Acreditando que pesquisar políticas públicas em educação pressupõe reconhecer que elas resultam de um jogo de forças presentes num contexto histórico, social, econômico e cultural com suas intencionalidades, o grupo se inspirou nos estudos sobre política educacional do britânico Stephen Ball (1994) que, tem expressado com muita propriedade as preocupações, as tensões e os desafios com que se deparam os estudiosos das políticas em educação, destacando a importância, tanto da análise do nível macro quanto do nível micro do sistema educacional, considerando as experiências e as percepções das pessoas.

O referido autor destaca que as “políticas são intervenções textuais na

prática” e que os professores, diretores e outros sujeitos constroem suas leituras do texto e suas reações a eles em função das circunstâncias que os cercam e que se veem diante de problemas que devem resolver, no contexto em que se encontram. Nesse processo, dão significado ao que é proposto, contestam, influenciam, constroem resposta, lidam com contradições, tentando configurar representações das políticas. Daí a importância de analisar a política, também, como discurso (BALL apud MAINARDES, 2006).

Para compreender esse processo de ressignificação, usamos como aporte metodológico, as contribuições de Fairclough (2016), para quem a análise de discurso pode ser usada como um método dentre outros para investigar mudanças sociais. O autor emprega o termo discurso para considerar o uso da linguagem com forma de prática social, como um modo de ação das pessoas sobre o mundo e, também, como um modo de representação deste mundo.

Além da leitura e análise de documentos oficiais sobre as atuais políticas educacionais e das escolas tais como projeto político-pedagógico, aplicamos questionários e realizamos entrevistas.

Os questionários eram semiestruturados e foram respondidos voluntariamente pelos professores e gestores, nos horários de intervalo ou reuniões, conforme estabelecido pela direção de cada escola pesquisada. Apresentavam questões que permitiram traçar um perfil dos respondentes, conhecer um pouco de sua opinião sobre temas ligados às políticas educacionais, assim como levantar temas a serem aprofundados no momento de entrevistas. Estas foram realizadas doravante a concordância dos sujeitos, escolhidos a partir da combinação de variáveis como:

<sup>8</sup> Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

<sup>9</sup> Aprovada pelo Comitê de Ética – CEP/UJF, através do Parecer: 1.893.342 /2017 e 2.171.562/2017.

cargo ocupado (gestão ou docência) e tempo de atuação na escola (maior ou menor).

Tivemos o retorno de 80 questionários, analisados com auxílio do aplicativo *Google Forms* e de outras tabelas organizadas pelo grupo<sup>10</sup> que nos auxiliaram na organização das 12 entrevistas (um gestor e dois professores por escola).

Sobre o perfil dos participantes, podemos destacar que 57,5% pertenciam à faixa etária de 30 a 44 anos, com grande experiência profissional (33,8% de 8 a 15 anos de profissão e 38,8% 16 anos ou mais de profissão). Todos possuem curso superior sendo que 52,5% possuem Especialização, 15% Mestrado e 5% Doutorado. Quanto ao vínculo empregatício, 58,8% declarou ser efetivo.

As respostas ao questionário indicaram que 70% dos participantes se consideram relativamente informados sobre as atuais políticas educacionais; mesmo não se declarando bem informados, afirmam que essas não tem contribuído (37,5%) ou tem contribuído em parte (50%) para a qualidade na educação.

Uma das questões apresentava vários temas contemplados pelas atuais políticas educacionais, para verificar quais eram os mais discutidos no interior da escola, dentre os que apresentaram maior frequência de escolha<sup>11</sup> estão: avaliações externas (70%), Lei do Piso (67,5%), Reforma do Ensino Médio (57,5%) e Plano de Carreira do Magistério (55%). É importante contextualizar que aplicação do questionário aconteceu no primeiro semestre de 2017, logo após a aprovação da reforma do ensino médio e no qual aconteceram várias mobilizações da categoria docente, devido a

questões salariais e de denúncia a agenda de reforma trabalhista e da previdência.

A partir dos dados obtidos, também foi possível constatar que os momentos mais utilizados para a discussão desses temas são as reuniões pedagógicas (78,8%), intervalos para café (35%) e visitas do sindicato (31,3%)<sup>12</sup>, destacando ainda que 72,5% afirmou não participar de discussão sobre política educacional em outro espaço além da escola.

Ao responderem acerca de como as questões sobre política chegam até a escola, as alternativas mais escolhidas foram via informes da direção (66,3%), via sindicato (50%) ou através da mídia (43,8%), sendo importante considerar que nas entrevistas, foi evidenciada forte influência da internet, em especial, o *whatsaap*.

Ao buscar conhecer como as discussões sobre políticas educacionais têm acontecido no interior das escolas pesquisadas, procuramos observar o que Ball classificou dentro da abordagem do ciclo de políticas, como interpretação e criação no contexto da prática, "onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original" (MAINARDES, 2006, p.53).

Os questionários e entrevistas nos permitiram conhecer a percepção dos professores sobre alguns temas que tem sido foco das atuais políticas educacionais, assim como os discursos presentes nas escolas. Ball destacou que as políticas poderiam ser compreendidas como textos, produtos resultantes das disputas e consensos entre diferentes atores presentes na negociação

<sup>10</sup> Grupo de Estudo em Sistemas de Ensino (GESE).

<sup>11</sup> Os professores poderiam escolher mais de uma das alternativas apresentadas.

<sup>12</sup> É importante sinalizar que os participantes poderiam escolher mais de uma das alternativas apresentadas para a questão: "Na escola, quais são os momentos utilizados para tratar das questões relacionadas às políticas públicas educacionais?".

dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política, mas, também, como discursos, que incorporam proposições e palavras que contribuem para a construção de certos pensamentos.

Porém, interrogamos quais pensamentos podem estar sendo construídos?

Como vimos ao longo do texto, desde o início da década de 1990, as políticas educacionais vêm sendo desenhadas a partir de uma lógica de mercado, pautada em privatização, competitividade e desempenho, as quais favoreceriam o alcance de uma qualidade. Tal lógica tem contribuído para a organização de um modelo educacional, fundamental para a atual fase neoliberal, a qual, conforme Dardot e Laval (2016), representa mais do que uma ideologia ou política econômica. Ou seja,

[...] é fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17).

A escola estaria então, junto com outras forças, tais como a mídia, contribuindo para a construção de uma nova subjetividade, um novo modo de atuar neste mundo, a partir de padrões de mercado e empresariais?

Essa ideia de escola empresa, segundo Costa (1996), representa uma concepção economicista e mecanicista de homem, marcada por uma visão reprodutora de educação, na qual o aluno é visto como

matéria-prima a ser moldada e apresenta características tais como: ênfase na eficiência e na produtividade; uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

Essas características poderiam estar presentes no contexto das escolas pesquisadas? Discursos ligados à ideia de mercado e empresas se fazem presente no cotidiano escolar? Com qual intensidade?

Conforme Fairclough (2016), discurso envolve diferentes tipos de linguagens, de relações e se modifica a partir de contextos e/ou sujeitos. Os discursos ao mesmo tempo em que refletem e representam relações sociais e entidades, também, as constroem, o que provoca diversos pesquisadores a estudarem transformações sociais que são constituídas nas mudanças das práticas de linguagem

A análise dos dados nos permitiu observar uma das tendências de mudanças discursivas apontadas por Fairclough (2016) e relacionadas a tendências mais gerais de mudança social e cultural: a comoditização. Para o referido autor, tal expressão se refere ao

Processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias (commodities) no sentido econômico restrito de artigos para venda, vem não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias (FAIRCLOUGH, 2016, p. 265).

Fairclough (2016) afirma ser um aspecto generalizado do discurso educacional contemporâneo, a adoção de vocábulos vinculados a ideia de mercadorias ou produtos a serem vendidos. Admitindo tal

realidade, podemos ainda acrescentar que com base nas respostas dos questionários e entrevistas, tem sido adotado nas escolas pesquisadas, um discurso com sinais de “contaminação” de ideias mercadológicas e empresariais, como trataremos a seguir.

### **Esforço e concorrência? O que as falas nos contam?**

Se basearmos na ideia de ciclo de políticas<sup>13</sup> de Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), no caso das políticas educacionais, a escola pode ser vista como a exemplificação do contexto de prática, onde as respostas dos textos políticos têm efeitos reais. Mas, é também onde ela pode ser interpretada, recriada e modificada.

Assim, se desde a década de 1990, as políticas educacionais têm sido remodeladas dentro de uma lógica de mercado, baseada em princípios empresariais, algumas das marcas dessa lógica, se fazem presente no cotidiano escolar e são assimiladas, reinterpretadas ou transformadas, contribuindo também para a constituição dos discursos e dos sujeitos ali envolvidos.

Como tratamos anteriormente, na lógica neoliberal, a melhoria da educação está atrelada a ideias de competitividade, desempenho e esforço individual, que tem marcado o sentido de qualidade, muitas vezes relacionada a desempenho.

As respostas ao questionário indicaram uma avaliação negativa sobre a contribuição das políticas educacionais para a qualidade da educação, 37,5% afirmaram não contribuir e 50% em parte. Dentre as justificativas apresentadas, pudemos encontrar

afirmações como “A educação busca números e não conhecimento” (EMR001); “Valoriza-se muito o número em detrimento da real qualidade da educação e dos valores éticos e morais” (EEH016); “Os resultados nas avaliações externas são muito abaixo do esperado” (EEC013).

Podemos, então, observar que as afirmações estabelecem ligação entre qualidade e desempenho, mesmo quando se quer questionar os efeitos das políticas educacionais. Tal vínculo é tão presente em uma das escolas, que mesmo não havendo mais a obrigatoriedade de manter na entrada da escola, um cartaz com os resultados alcançados no IDEB<sup>14</sup>, a escola ainda mantém tal prática. Além disso, em uma de nossas visitas à escola, fomos indagados pelos professores, quais os critérios para a escolha das escolas participantes, afinal “era preciso também ouvir os professores que não estão felizes” (Notas de campo). A fala do professor transpareceu que estávamos diante de professores “felizes”, pois atuavam em uma escola com desempenho acima da média estabelecida, talvez uma escola próxima da “excelência”, destaque em um processo de seleção das “melhores”, como alertou Gentili (1995).

A compreensão de qualidade associada a ideia da instituição se destacar na busca pelos melhores resultados, não se revelou presente, apenas na escola de alto IDEB. Em uma das escolas pesquisadas, cujos índices do IDEB estavam abaixo das metas projetadas, o diretor ao tratar das condições de trabalho, critica as greves e paralisações

<sup>13</sup> Ciclo contínuo constituído por três contextos principais, inter-relacionados e não lineares: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

<sup>14</sup> Prática adotada nas escolas estaduais mineiras, por determinação da Secretaria Estadual de Educação, iniciada no ano de 2012, na gestão do PSDB. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-de-mg-passam-a-exibir-placa-com-nota-do-ideb/>. Acesso em: 06 de jun. 2019.

da rede de ensino e afirma “[...] 50 dias de paralisação e greve e aí, como vamos ter qualidade nisso? Com quê?... Já que a **concorrência** está posta”. A continuidade de sua fala esclarece a qual concorrência o diretor se refere

[...] como é que nossos alunos, como os alunos da rede pública vão **concorrer** com os alunos da rede privada? Mesmo assim, a escola consegue ter uma das maiores aprovações da rede pública de nossa (nome do município) (Diretor B<sup>15</sup>, Escola EEH, Entrevista, agosto/18).

A expressão “concorrência”, na fala do diretor, ilustra padrões de comportamento que vem sendo construídos e que acabam por romper laços de solidariedade. O jovem de outra escola, não é visto como um companheiro, mas com alguém com quem se disputa “um lugar ao sol”.

Assim, se no início da década de 1990, expor as economias à concorrência internacional era necessário para garantir produtividade e competitividade, hoje, cada vez mais, se “naturaliza” a ideia de que a concorrência entre as escolas e os indivíduos, não só contribui para a qualidade da educação, como passa a se configurar em um novo modo de vida. Nas palavras de Dardot e Laval (2016):

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que

vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

A ideia de concorrência individual na busca de uma educação de qualidade está ligada ao processo de responsabilização, no qual o sujeito se sente responsável pelos resultados, mesmo que esses dependam parcialmente de sua ação. Esta é uma das consequências da implantação de modelos de regulação da qualidade através do desempenho: a responsabilização em “termos pessoais” (DENSMORE, 1990).

O próprio diretor B, apesar de criticar as condições de trabalho e enumerar os grandes problemas sociais da comunidade atendida pela escola, afirma que “quem faz a escola é o aluno, se o aluno estiver desmotivado ele não consegue [...]”. No dicionário<sup>16</sup>, motivar está ligado a despertar o interesse por algo, portanto, se o aluno tiver interesse, será capaz de superar todas as dificuldades e alcançar o objetivo desejado. Nesta lógica, o papel do poder público, no sentido de assegurar as condições adequadas ao funcionamento das escolas e a aprendizagem dos alunos, fica atenuado, pois mesmo que existam falhas, a motivação e a iniciativa pessoal podem superar todos os problemas.

Segundo Ball (2001, p. 107), dentro da racionalidade neoliberal, somos encorajados

<sup>15</sup> Os nomes dos entrevistados assim como das escolas participantes foram substituídos por letras, sem nenhuma lógica de classificação, apenas para garantir seu anonimato.

<sup>16</sup> (DICO DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019).

a acreditar que o crescimento da instituição depende do nosso próprio desenvolvimento individual “o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo. Nessa lógica, o professor é convocado não só a motivar os alunos, como também a ter iniciativa. Uma das professoras entrevistadas acredita que para ter qualidade na educação é necessário

[...] professores empenhados, porque a gente sabe que tem alguns que não são, porque empurra mesmo. Sempre buscar formação, formação continuada... não tem jeito você não pode parar no tempo e... necessário a gente sempre estar incentivando os alunos a buscar o melhor (Professora D, EEH, Entrevista, agosto/2018).

A professora que em vários trechos da entrevista, narra sobre os recursos insuficientes, a desvalorização do magistério, os salários parcelados, atribui a qualidade da educação, ao empenho do professor, o qual deve não só cuidar de sua formação, como motivar seus alunos.

A crença de quem faz a diferença é o professor está presente também na fala do diretor B que ao tratar dos melhores resultados do IDEB nos anos iniciais, comparados aos obtidos nos anos finais, afirma acreditar que “do primeiro ao quinto ano, acho que existe um desempenho maior por parte dos professores, sem dúvida nenhuma, *elas vestem mais a camisa* [...]”

A expressão “vestir a camisa”, tão usual em ambientes empresariais, significa se sentir como parte da empresa e ter comprometimento com o sucesso desta corporação. É claro que não é negativo, o

professor se comprometer com o aprendizado de seu aluno, na verdade é o que se espera na relação ensino-aprendizagem, mas a questão é quando tal pensamento ganha tamanha proporção, que resulta em responsabilização docente.

É preciso considerar que resultados satisfatórios dos anos iniciais em avaliações, nesta escola, podem estar ligados não só ao empenho do professor, mas, também, a fatores como: número menor de alunos por sala; maior envolvimento da família dos alunos deste segmento de ensino; a existência de projetos de apoio escolar voltados para a alfabetização e que, muitas vezes, não são desenvolvidos nos anos finais; a forma como a carga horária docente é distribuída, permitindo uma maior presença dos professores dos anos iniciais na escola, quando comparados aos professores dos anos finais, etc.

A responsabilização, ou seja, quando se atribui responsabilidade ao docente para além de suas possibilidades, está ligada ao processo de culpabilização. Desconsiderando outros fatores, o professor passa a ser identificado como o culpado pelo insucesso, pela má qualidade. Essa crença é algo não só compartilhado pela mídia ou por algumas figuras públicas, que recentemente, tem iniciado uma verdadeira “caça às bruxas” contra os professores, mas também pelos próprios docentes.

Um dos entrevistados, aqui denominado V, que atualmente, exerce a função de vice-diretor na Escola EMJ, ao tratar da discussão sobre as políticas educacionais na escola, afirma “*As pessoas não tem tempo e não tem saco para isso. Elas não querem saber*”. Em outro trecho da entrevista, ao se referir as reuniões pedagógicas, novamente, traz a ideia no não querer: “Então, por exemplo, a gente vai

trabalhar assim, documentos até internos da escola. Mas tipo assim, reformulação do PPP, entendeu? As pessoas não querem, não querem, não querem”.

Mesmo enfatizando em sua fala “o não querer”, que pode estar ligado a ideia de uma vontade individual, V. revela possíveis motivos para isso, como pode ser observado no trecho anteriormente destacado “As pessoas não têm tempo”. Podemos perceber a fala do entrevistado marcada por 2 ideias: a do “não querer”, como um não compromisso do professor, que acaba sendo culpabilizado individualmente, por não estar se capacitando e a ideia de que fatores para além da vontade docente, como por exemplo, o tempo, dificultam o processo de formação.

O próprio vice-diretor denuncia o motivo de faltar tempo, ao justificar a interrupção em sua trajetória acadêmica,

Porque a gente tem que tomar umas decisões na vida, porque eu trabalho, mas trabalhar mais para fazer algum dinheiro ou vou ter um tempo para mim, pra minha família e pra pesquisa. Que eu gosto de pesquisar. Fazer meu doutorado de maneira ética, correta, e assim, devo abandonar e ficar só nas instituições públicas (V, Vice-diretor, EMJ Entrevista, setembro/2018).

A necessidade de acumular cargos para melhorar sua remuneração, frente aos baixos salários faz com que o professor tenha enormes dificuldades para continuar seu processo de formação. Porém, quando não consegue, é “culpabilizado”, pois há sempre os que superam todas as dificuldades e conseguem. Novamente, se trata como uma questão de esforço e mérito pessoal, subtraindo do cenário, a responsabilidade do

poder público na criação de políticas que favoreçam esta formação.

Discutindo a racionalidade neoliberal, Ball afirma que:

Tal como Wilmott (1993, p. 522) sugere, ‘exige-se dos empregados, individual e coletivamente, que simultaneamente reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem’. Geram-se novos procedimentos administrativos que ‘fazem os indivíduos ‘quererem’ o que o sistema precisa para que opere satisfatoriamente’ (Lyotard, 1984, p. 62). Tudo isto está profundamente ligado à noção de Du Gay (1996, p. 62) ‘revolução pós-empreadora’, que ‘cria a possibilidade de que todos os membros de uma organização expressem ‘a sua iniciativa individual’ e desenvolvam integralmente o seu ‘potencial’ no serviço da corporação’. Somos encorajados a ver o nosso próprio ‘desenvolvimento’ como estando relacionado com o “crescimento” da nossa instituição e oriundo deste mesmo crescimento [...] (BALL, 2001, p. 108).

Se o sistema acredita na importância da formação docente, é preciso que os professores entendam essa necessidade e se empenhem para que ela aconteça. Mas, a ideia de ter iniciativa, não está ligada só a alunos e professores, afinal como disse uma das entrevistadas “Eu não culpabilizo 100% o professor” (Professora R, Escola EMR). Outros sujeitos da escola, como também o diretor, podem ser também culpabilizados,

caso não consigam mostrar empenho suficiente.

A diretora da Escola EEC, a quem designamos como A., ao tratar das boas condições de trabalho na instituição, traz para si tal responsabilidade “Eu acho que enquanto direção a gente tem que favorecer o professor e dar condição boa para trabalhar. Então, a gente procura dar essa condição”. A diretora não só cuida da administração da escola, no sentido de utilizar racionalmente os recursos para atingir determinado fim (PARO, 2005), mas por se reconhecer como o sujeito responsável por oferecer os recursos necessários, assume a função de prover o que antes era entendido como uma responsabilidade do poder público estadual, rede de ensino a qual a escola pertence.

Tal pensamento é um dos reflexos das políticas de descentralização e autonomia financeira que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1990, dentro da proposta de redução da atuação do Estado, com a transferência para a comunidade de atividades antes entendidas como estatais e pode ser reforçado a partir da difusão de ideias como a de empreendedorismo. Conceito relacionado à disposição e capacidade de realizar projetos e que tem sido apontado como uma característica necessária ao trabalhador, para que muitas vezes, tenha disposição de atuar em uma empresa como se fosse sua.

Essa ideia vem sendo trabalhada junto aos alunos da escola administrada pela diretora A, através do projeto “Diversidade, inclusão no mundo do trabalho”, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais como uma disciplina incluída em 2016, no currículo do ensino médio noturno e que na escola pesquisada, tem priorizado a temática “empreendedorismo”.

Assim, podemos observar que a compreensão de qualidade como algo ligado a desempenho, concorrência, iniciativa individual, responsabilização e culpabilização, e incentivo ao empreendedorismo, tem, em nossa compreensão, se materializado nas escolas pesquisadas, como efeito do “pacote educacional” (TORRES, 2000) adotado no contexto de reforma do Estado e é fortalecida conforme as medidas empregadas por cada sistema de ensino, a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas.

Quanto mais se destacam as chamadas avaliações de terceira geração (BONAMINO; SOUZA, 2012), nas quais os resultados servem de referência para políticas que contemplam sanções ou recompensas, mais as escolas se inserem no contexto de concorrência, para gerarem a qualidade mensurável e conseguirem o reconhecimento social de serem consideradas as “melhores”. Tal prática pode ter efeitos de quebra da unidade de redes de ensino, que fragmentadas, passam a ter algumas “boas escolas”, as quais serão disputadas por muitos e também, impacta no trabalho docente. Como afirma Freitas (2003), ao discutir formação e certificação de professores,

A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações (FREITAS, 2003, p.1108).

Compondo este “pacote educacional”, encontramos a lógica de competências, a qual, dentro do processo de formação,

garantiria a competitividade fundamental ao desenvolvimento do atual modelo econômico. Segundo Gatti (2008), o termo competência é polissêmico, nem sempre é devidamente questionado e, ao mesmo tempo, acaba sendo mais bem aceito pelos educadores brasileiros do que o termo técnica, comumente relacionada ao tecnicismo.

De acordo com a referida autora, no atual contexto de formação, alinhada à ideia de competências, têm predominado os discursos cognitivistas, tanto nas propostas desenvolvidas com alunos quanto nas com os professores. Nessas propostas de formação, as competências e habilidades são “enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, ‘habilidade tal...’, ‘competência tal...’, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso (GATTI, 2008, p.63). A forma como tem se organizado esse processo de formação é comparado por Gatti ao procedimento de cozinhar.

Vale ressaltar que a compreensão de conhecimento como algo que possa ser “empacotado” é uma das consequências desse modelo que atrela à educação a lógica de desenvolvimento econômico inspirado em critérios mercadológicos, como nos adverte Severino (2011),

O sistema subverte ainda a lógica do conhecimento, eliminando seu processamento como construção dos objetos conhecidos. Torna-se mero produto, e não mais processo, experiência de criatividade, de criticidade e de competência. É literalmente tecnificado, objetivado, empacotado (SEVERINO, 2011, p. 8).

Essa compreensão parece estar sendo incorporada ao cotidiano das escolas

pesquisadas, quando as respostas ao questionário, indicam que para os professores, a formulação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>17</sup> representa a “necessidade de padronizar e determinar os conteúdos mínimos obrigatórios a serem desenvolvidos por todas as escolas no país” (41,3%) e “a possibilidade de oferecer educação de qualidade para os diferentes grupos da sociedade” (27,5%).

A alternativa “Um assunto amplamente discutido e conhecido pela comunidade escolar” não foi escolhida por nenhum dos respondentes. A pouca discussão do tema foi indicada em outra questão do questionário, na qual apenas 26,3% afirmaram ter discutido a BNCC na escola e nas entrevistas, que sinalizaram, apenas terem sido dadas algumas notícias sobre o tema, como nos revela o vice diretor V ao falar da frágil discussão sobre a BNCC “É quase que de explanação. oh, essa é a Base, baseada em competência. O que é competência?”

Apesar das respostas indicarem pouca ou nenhuma discussão sobre a BNCC, é possível também observar que as alternativas (eleitas pelos professores ao responderem sobre o que representa a formulação de uma BNCC) aproximam-se do discurso oficial. Na apresentação do documento da Base, em texto atribuído ao Ministro da Educação<sup>18</sup>, podemos verificar o seguinte trecho:

<sup>17</sup> Os professores poderiam marcar mais de uma alternativa, as outras opções eram: Uma necessidade decorrente da ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala; A necessidade de elaborar e adotar os direitos de aprendizagem para que as redes, escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos responder; Um assunto amplamente discutido e conhecido pela comunidade escolar.

<sup>18</sup> Na data, o cargo era exercido por Rossieli Soares da Silva

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (MEC, 2018, p.7).

É necessário, também, destacar que em propaganda<sup>19</sup> veiculada na mídia sobre a criação da Base, é possível assistirmos ao filme, no qual são apresentadas duas crianças, uma moradora da região norte e outra, da região sul e onde o narrador afirma ser a BNCC, um documento democrático, que respeita as diferenças, assegurando a todos os alunos, de diferentes regiões e de escolas públicas ou particulares, os mesmos direitos de aprendizagem.

Como tratamos anteriormente, o processo de elaboração da BNCC contou com forte atuação do setor ligado ao empresariado (MACEDO, 2014) e traz a ideia de padronização, que pode contribuir para a aplicação de avaliações em larga escala e fortalecer a racionalidade neoliberal de esforço e mérito individual, pois à medida que são garantidos a todos os mesmos direitos de aprendizagem, o não sucesso pode ser atribuído à falta de empenho dos atores de cada uma das escolas.

A percepção da pouca discussão sobre temas como a BNCC e outros ligados as políticas educacionais pelos professores, aliada a informação de que 72,5% dos que responderam ao questionário, não participam de discussão sobre essas políticas em outro espaço além da escola, acende o alerta acerca da possibilidade de ideias

ligadas a lógica empresarial e de mercado cada vez mais se “naturalizarem” no contexto escolar.

Fairclough (2016) afirma que as ideologias nas práticas discursivas são muito eficazes quando se naturalizam, se tornando “senso comum” e, ainda, que com o apoio da publicidade, instituições que não teriam o propósito de produzir mercadorias, passam a funcionar para a produção, distribuição e consumo de mercadorias (comoditização).

O discurso educacional comoditizado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra ‘habilidade’, e palavras associadas como ‘competência’, mas uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino baseados em conceitos de habilidades, treinamento de habilidades, uso de habilidades [...] (FAIRCLOUGH, 2016, p. 267).

O referido autor ainda esclarece que, a ideia de “habilidades” tem implicações individualistas, porque estão ligadas a atributos dos indivíduos, o que pode reforçar características da reforma educacional desenvolvidas para adequação a lógica de mercado: o individualismo, a competição, a ideia de qualidade vinculada a desempenho e desenvolvida em escolas privadas; e reforçar a escola pública, não mais como um direito de todos, mas como um serviço a ser oferecido àqueles que não puderem se manter com seus próprios recursos.

### Outras considerações

Na disputa entre uma educação pública, democrática, por acolher a todos e de qualidade social, voltada para um projeto de Nação inclusiva (MATHEUS; LOPES, 2014)

<sup>19</sup> (#EDUCAÇÃOÉBASE, 2019).

e uma educação pautada em princípios mercadológicos e necessária a hegemonia da atual fase de desenvolvimento do capital, temos visto o fortalecimento no interior das escolas de ideias ligadas a esse segundo movimento, efeito das reformas educativas implementadas no país a partir da década de 1990.

Ao buscarmos conhecer as percepções das pessoas (BALL, 1994), no caso, professores e gestores, sobre as atuais políticas educacionais, pudemos observar fortes indícios de que o significado de educação e de ser educado, tem se pautado gradativamente por lógicas empresariais, nas quais o indivíduo passa a se orientar por ideias como: iniciativa individual, desempenho, concorrência e mérito, se portando como uma “empresa”.

Quanto mais essas ideias se “naturalizam” (FAIRCLOUGH, 2016), maiores se tornam as dificuldades para a construção de outro modelo de educação e de vida. Se a concorrência se torna generalizada, são rompidos os laços de solidariedade, necessários a construção de uma sociedade inclusiva.

Ao se tornar “senso comum” o pensamento de que a qualidade é sinônimo de produtividade, de desempenho e de iniciativa privada, a luta por uma escola pública, entendida como direito de todos e dever do Estado, pode perder espaço frente à defesa da ideia de educação como um serviço a ser consumido conforme a capacidade individual.

Nesse redesenho, ao Estado caberá criar o amparo necessário àqueles que por si só não se demonstrarem capazes de adquirir tal serviço, afinal, para eles, a educação é necessária, não para transformações sociais, mas para

fortalecimento das ideias fundamentais a expansão e acumulação do capital.

Entretanto, não podemos desconsiderar que a escola é o espaço de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, daí a necessidade de fortalecermos as discussões sobre o contexto macro e micro, para que outros discursos possam se fazer presentes no interior da escola e, assim, contribuir para a construção de modelos alternativos de sociedade.

## Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo in: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**, Ed. Paz e Terra, 1995.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Revista **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez. 2001, p.99-116. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019

BALL, S. **Education Reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2008. 1<sup>st</sup> Edition. 1994

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, abr/jun 2012.

BRASIL. Câmara Federal. Emenda Constitucional 2.401/2011. **Substituição da Meta 7 do Anexo do PL 8.035/10**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=507823>. Acesso em: 20 mar. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, 2018.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 02 fev. 2019.

CARPES, D.M. L.. **Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014 –2024**, Encontro Regional da ANPED Sul, 2016.

Disponível

em:[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf). Acesso em: 10 mar. 2019.

COSTA, J. A.. **Imagens Organizacionais da escola**. Portugal: Edições Asa, 1996.

DARDOT, P. LAVALL, C.. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENSMORE, K.. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, T.S. **Formación del profesorado**: tradición, teoría y práctica. Valência, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, pp. 119-147. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=psbxKMrCluUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_atb#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=psbxKMrCluUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 30 jul.2012.

DICIO DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019. **Motivação**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/motivacao/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

#EDUCAÇÃOÉBASE. Base Comum Curricular. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>> Acesso em: 11 fev. 2019.

FAIRCLOUGH, N.. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2016, 2ª edição.

FREITAS, H.C.L.. Certificação docente e formação do educador: regulação e

desprofissionalização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1095-1124.

GATTI, B. A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GENTILI, P.. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional dos neoliberais. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P.. O contexto da exclusão in: LOPES, Paulo Roberto (Org.) **A construção de uma sociedade socialista**. Conclusões do Seminário promovido pela SINTRAFE- RJ, 1995.

MACEDO, E.. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MAINARDES, J.. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análises da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARTINS, A. S.. “Todos pela Educação”: O Projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI, **31ª reunião Anual da ANPED**, 2008. Disponível em:<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C.. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012), In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2, abr-jun 2104, p. 337-357.

MELLO, P. E. D.. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor**, 2014. Disponível em: [www.academia.edu/9809465/Base\\_Nacional\\_Comum](http://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum). Acesso em: 10 mar. 2017.

OLIVEIRA, C.. **Estado, Município e Educação: Análise da descentralização do ensino no Estado de São Paulo (1983-1990)**, Tese de doutorado, UNICAMP, 1992.

PARO, V. H.. **Administração Escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, S. S.. Entrevista com Stephen J. Ball: Privatizações a educação e novas subjetividades – contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n 53, abr-jun, 2013

SEVERINO, A. J. N.. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO S. Z.(Org.). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p.3-14.

SOUZA, V. A.. **O Planode Metas “Compromisso Todos pela Educação”**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13705>. Acesso em: 07 out.2018.

TORRES, R.M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial In: TOMMASI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as**

**políticas educacionais**. 3.<sup>a</sup> edição, São Paulo: Cortez, 2000, p.125-193.

*Recebido em 31/03/2019  
Aprovado em 06/11/2019*