

3.

O atual contexto das políticas educacionais e suas implicações à política de ciclos

Procuro neste capítulo apresentar o atual contexto das políticas educacionais, abordando-o em seu conjunto de influências sociais, econômicas e políticas vivenciadas no contexto global e nacional ao longo dos últimos anos, cujos discursos reguladores/dominantes têm sustentado o vínculo entre a educação e o campo econômico por meio da disseminação da *cultura da performatividade*, que busca reordenar os valores e os sistemas simbólicos educacionais e sociais.

Nessa direção, problematizo as implicações à política de ciclos dessas influências que privilegiam um modelo pedagógico de “desempenhos flexíveis avaliáveis” sob forte regulação das agências do Estado para o seu desenvolvimento. Busco ainda apreender de que modo essas influências estão interagindo com o campo de recontextualização oficial/CRO nacional, a fim de elucidar os discursos pedagógicos oficiais/DPO ativos nos sistemas educacionais brasileiros por meio das políticas educacionais. Para tanto, considero nessa discussão as influências e interações evidenciadas na figura 5.



Figura 5. O atual contexto das políticas educacionais. Elaboração própria. DRG = Discurso Regulador Geral; CRO = Campo de Recontextualização Oficial; DPO=Discurso Pedagógico Oficial.

3.1.

Discurso regulador geral/DRG e sua influência na produção das políticas educacionais no contexto da globalização

As atuais influências na produção do DPO veiculado nas políticas educacionais nacionais estão profundamente relacionadas à globalização e às transformações provocadas pelo sistema do capitalismo contemporâneo, que tornaram a economia mais unificada entre os estados nacionais, modificaram suas relações de trabalho e aumentaram a sua competitividade. Infere-se, com isso, a necessidade de reformas políticas e administrativas capazes de preparar o país para a competição internacional.

Essas transformações sustentam, entre outros aspectos, o forte vínculo entre a educação e o campo econômico, que segundo Bernstein (1996, p.205), intensificou-se no século XX com o capitalismo em reorganização. O autor (ibid.) explica esse acontecimento por meio da análise que realizou em quatro períodos históricos distintos²¹: “pré-capitalismo – o período medieval; capitalismo competitivo – essencialmente o século XIX; capitalismo de transição – o capitalismo em reorganização do século XX; e, por último, o capitalismo reorganizado – uma projeção hipotética do XXI”, em que esclarece de que maneira esse vínculo foi se modificando, passando de uma relação inexistente entre educação e economia, no período medieval, para intensos vínculos, no período do capitalismo em reorganização que se mantém crescente nos dias atuais. Expõe, portanto, que nesse último contexto a educação passa a ser considerada como um processo fundamental, não apenas no plano político e ideológico, mas especialmente econômico.

Em termos práticos, esse vínculo pode ser identificado primeiramente, quando a educação passou a atender a demanda de “qualificação” dos indivíduos para novos tipos e relações de trabalho emergentes e, atualmente, ao se propor o desenvolvimento de estratégias de aprendizagens, de modo que o indivíduo participe ativamente no desenvolvimento econômico do país tornando-se permanentemente “aprendiz” e “habilitado” a lidar com inúmeras situações de instabilidades que circundam as relações em um mundo global.

Segundo Bernstein (1996), o capitalismo em reorganização foi marcado por variações complexas: desde as técnicas de produção de massa, a coletivização e homogeneização da força de trabalho, o desenvolvimento das

²¹ De acordo com Bernstein (1996, p. 204), existe claramente um problema com respeito aos termos utilizados para nomear os quatro períodos.

multinacionais, o capitalismo das grandes empresas e, finalmente, os sistemas de produção pós-fordistas, dominados pelo individualismo do consumidor. Postula, portanto, que essas mudanças “forneceram a base para o novo individualismo”, constituindo-o como *discurso regulador* ativo, atual que busca sustentar à ordem capitalista global e as mudanças culturais empreendidas nas relações sociais, econômicas, políticas, educacionais e ambientais (BERNSTEIN, 1996). Na perspectiva de Veríssimo (2001, p.2), ao se defender a dimensão lógica do novo individualismo,

[...] se pensa estar defendendo o indivíduo quando nega a primazia do social, ou diz que uma sociedade é apenas um conjunto de ambições autônomas. O culto ao individualismo seria um culto a liberdade se não elege-se como seu paradigma supremo a liberdade de lucrar, e como referência moral a moral do mercado. Se não fosse apenas a última das muitas tentativas de substituir o ser humano como medida de tudo e seu direito à vida e à dignidade como único direito a ser cultivado.

Nesse contexto social de mudanças paradigmáticas, vale destacar que a influência na produção do DPO sofreu o seguinte deslocamento: (a) de um *discurso regulador elitista, orientado pelo próprio campo do conhecimento* para a formação de alunos com identidades introjetadas: hierárquicas e elitistas (BERNSTEIN, 1996), por meio do domínio do conhecimento abstrato²² culturalmente legitimado e estruturalmente organizado por disciplinas singulares (matemática, português, física, etc.); (b) para um *discurso regulador elitista orientado pelos significadores da economia e do mercado produtivo* que visa à formação de alunos com identidades projetadas: cidadãos consumidores, eficientes, competitivos (BERNSTEIN, 1996), capazes de atender as demandas da economia por meio da qualificação dos sujeitos e instrumentalidade dos seus conhecimentos e, da transmissão diferenciada de capacidades/desempenhos flexíveis que os habilitem a participar ativamente do desenvolvimento econômico e lutar nos exigentes mercados produtivos pelos poucos empregos disponíveis (GENTILLI, 2005).

Segundo Bernstein (1996), essas novas identidades almeçadas com a educação corroem a base coletiva dos sujeitos e substituem os compromissos internos e sentimentos de dedicação de um saber por instrumentalidades em curto prazo. Gentilli (2003, p. 89) também comenta essa mudança afirmando que esses discursos representam “uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e ‘competências’ que cada pessoa deve

²² Refere-se aos significados universais, não condicionados aos significados locais (códigos elaborados).

adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”. Essa mudança discursiva fica evidente nos documentos veiculados internacionalmente no campo educacional:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico (RELATÓRIO DELORS²³, 1998, p. 80).

À medida que as sociedades são confrontadas com rápidas transformações e se tornam mais integradas e exigem mais conhecimentos, é cada vez mais importante que os cidadãos sejam capazes de resolver os problemas, de mudar, de se adaptar e de refletir de forma crítica. Cada vez com mais frequência, o que impulsiona o desenvolvimento de um país é o nível de instrução e de competência de sua população. É o motivo pelo qual a educação ao longo da vida para todos deve tornar-se o princípio que rege a orientação e a organização das reformas educacionais (UNESCO²⁴, 2008, p.4).

Ocorre nesses discursos, uma alteração no conceito de conhecimento que desdobra a transmissão e socialização do *saber* acumulado em habilidades e capacidades exigidas pelo movimento globalizante para o desenvolvimento. Para Bernstein (1996, p. 218), o conhecimento é separado da interioridade e é literalmente desumanizado, na medida em que recebe a função de fluir, tal como dinheiro, para qualquer lugar onde possa criar vantagens e lucros. Na compreensão de Lopes (2001, p.13):

Submeter a Educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, seja considerando-a como a produtora de recursos humanos para o bom desempenho da economia, seja analisando-a segundo princípios da economia, seja ainda considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade, inclusive da economia. Em qualquer uma dessas perspectivas prevalece apenas o valor de troca da Educação e o **conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas** (grifo meu).

²³ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Agência incumbida da coordenação da política global em direção à Educação para Todos (EPT), monitora a implementação das atividades, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes. Nesse aspecto, o Relatório Delors constitui uma demarcação de objetivos globais para a educação do século XXI (www.unesco.org).

²⁴ A finalidade deste documento é enfatizar os pontos comuns e as sinergias existentes entre os temas das quatro conferências internacionais sobre educação organizadas pela UNESCO, a fim de explicitar a maneira como cada uma delas aborda, a partir de pontos de vista diferentes, os principais problemas do mundo contemporâneo para os quais a educação poderá fazer a diferença, com a condição de que sejam elaboradas políticas fundamentadas em uma visão global dos sistemas educativos.

Esse deslocamento ocorreu na ocasião em que o fracasso no desenvolvimento da economia foi atribuído à educação por esta não fornecer as habilidades relevantes para a realidade concreta dos alunos, uma vez que sua atividade foi considerada “muito abstrata, muito distante do trabalho, muito narcisista” (BERNSTEIN, 1996, p. 215).

Atualmente, as transformações internacionais com o novo modelo de globalização, passaram a afetar não apenas as questões econômicas, mas também culturais, atingindo principalmente as relações do mundo do trabalho. Desse modo, o discurso regulador que influencia a educação está fortemente vinculado ao mercado produtivo que não apenas visa a formar o sujeito para o mercado de trabalho, mas para a empregabilidade (GENTILLI, 2005).

Nessa direção, o *conceito de competência é recontextualizado no campo educacional, na medida em que é associado a novos interesses ideológicos*. A *competência* passou a ser tratada como um modelo associado aos modos genéricos²⁵ do modelo pedagógico de desempenho, portanto um modelo hibridizado. Como já mencionado no capítulo 2, nas palavras de Bernstein (1996), esse novo modelo pedagógico caracterizou-se em uma paleta pedagógica. Nessa perspectiva, a noção de competência, como atualmente tratada nos discursos educacionais, tem como base pedagógica as atividades ligadas às experiências de “*trabalho*” e “*vida*”, desenvolvendo como habilidade vital a *empregabilidade*²⁶.

Bernstein (2003, p. 99) explica em que se sustentam os ideais dos modos genéricos que influenciam a produção do DPO atualmente:

[..] não são meros procedimentos pedagógicos econômicos de aquisição, mas se baseiam em um novo conceito de “trabalho” e “vida”, um conceito que bem poderia ser chamado de algo destinado a curto prazo. Isto é uma habilidade, tarefa ou área de trabalho passa por um processo de desenvolvimento contínuo, desaparecimento ou substituição; onde a experiência de vida não pode se basear nas expectativas de um futuro estável e do lugar que se ocupa nele (grifo meu).

Essa tendência pode ser identificada no documento do Relatório Delors que propõe princípios para fundamentar a educação do século XXI, os quais são expressos em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Nos termos dessa lógica, implica-se uma reestruturação curricular que apresenta o discurso das “competências”/desempenhos flexíveis como modelo pedagógico para a educação do século XXI. Os fragmentos abaixo revelam ainda essa tendência:

²⁵ Sobre esse modo temos o quadro 2, do capítulo 2.

²⁶ Vários estudos (Lopes, 2002; Macedo, 2002; Dias, 2002) abordam esse assunto.

Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos — tanto formais como informais — e a sua capacidade de adaptação é posta em dúvida. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostram-se, por natureza, **pouco flexíveis** e estão à mercê do mínimo erro de antecipação, sobretudo quando se trata de **preparar competências para o futuro** (RELATORIO DELORS, 1998, p. 107- *grifo meu*).

Em primeiro lugar, como dissemos, o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os **saberes e as competências** adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da **formação profissional permanente**. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade (RELATORIO DELORS, 1998, p. 104- *grifo meu*).

Como se pode observar, os modos genéricos não se limitam a desenvolver desempenhos específicos, mas desempenhos que sejam flexíveis a mudanças. Por isso, cada sujeito deve responder, de forma individual, dinâmica e eficiente a um processo permanente de aprendizagem e de formação profissional, estruturado com saber no conceito de capacitação. Desse modo, o sujeito precisa ter a habilidade de ser “formado e reformado de maneira mais apropriada de acordo com as contingências tecnológicas, organizacionais e de mercado” (BERNSTEIN, 2003, p. 99).

Nesse sentido, aspectos mercadológicos, tecnológicos e organizacionais passaram a serem critérios relevantes para a distribuição de poder, de conhecimento e das formas de consciência veiculados pelo discurso regulador. Assim, almeja-se a reestruturação do campo educacional por intermédio de discursos que garantem ser a educação o principal veículo compensatório das desigualdades propiciadas pelo capitalismo, pois ao mesmo tempo que insere os sujeitos das classes populares/marginalizados nos “benefícios” do desenvolvimento, possibilita também o aumento da sua produtividade para que o desenvolvimento aconteça (ALTMAN, 2002).

Portanto, o vínculo que educação mantém com o campo econômico tem sido reforçado “pela ideologia de mobilidade por meio da educação e pela ideologia que vê a educação como oferecendo oportunidades iguais” (BERNSTEIN, 1996, p. 215). Nessa perspectiva, termos como ‘democratização’ e ‘igualdade’ são (re) significados por meio da equidade e eficácia razões sobre as quais se sustenta a oferta universal de oportunidades de uma educação de “qualidade” com vistas à inserção na sociedade contemporânea em desenvolvimento. Contudo, é importante esclarecer que, com esse ponto de

vista, deixa-se de entender a educação como forma de promoção da justiça social, para entendê-la como expressão de eficiência do sistema público. Assim, a responsabilidade do sucesso ou o fracasso educacional, deverá recair sobre os indivíduos e não mais sobre o sistema, já que esse deve oferecer oportunidades iguais. Sobre o assunto, Bernstein (ibid.) salienta que:

[...] globalmente (e saber onde isso não ocorre é uma questão de interesse), a educação tenderá, mais provavelmente, a atuar para manter as relações estruturais entre grupos de classe, embora mudando a relação estrutural entre indivíduos através do sucesso e do fracasso seletivo. **A educação, oficialmente, celebra e ideologiza o indivíduo embora na realidade, ela obscureça as relações que mantêm entre grupos sociais.** O vínculo entre educação e produção reforçado pela igualdade de oportunidade e pela mobilidade através da educação é mais ideológico que real em seus efeitos, especialmente para os grupos minoritários (grifo meu).

Nesse contexto, em que a educação se dirige para a eficiência do sistema, é relevante destacar que a política de ciclos também é (re) significada nos discursos reguladores internacionalmente divulgados, que a tratam como estratégia de romper com um modelo tradicional de ensino que não é mais suficiente para solucionar as demandas atuais. De acordo com Moll (2004, p. 135), a Comissão de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE²⁷, no seu informe educacional sobre a qualidade da educação em 1984, discorre acerca da necessidade de uma nova lógica que busque romper com as formas tradicionais de agrupamento dos anos de escolarização, e sugere sem muito aprofundamento a adoção de uma política de ciclos. Seu objetivo é proporcionar: (a) a organização do currículo de forma integrada entre as etapas e níveis de ensino; (b) o acompanhamento dos alunos através de dois ou mais anos no ciclo educacional pelos mesmos educadores; (c) contatos regulares e planejamento coordenado do currículo entre os educadores dos diversos ciclos. A tendência, entretanto, destitui a política de ciclos de seu discurso de oposição à lógica elitista, na medida em que a centraliza seu texto em mudanças organizacionais e estruturais com o objetivo de se obter um resultado eficaz de um sistema que visa um melhor desempenho cognitivo e flexível dos alunos.

Esses imperativos da nova ordem da economia global são sustentados no contexto do projeto político ideológico neoliberal que justifica a necessidade de

²⁷ Essa organização consiste num fórum internacional que promove políticas públicas entre os países desenvolvidos, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortaleça a economia global.

reformas profundas no aparelho do Estado por meio de cortes de verbas sociais, e da retomada dos mecanismos de mercados “tendo como base a tese de Hayek²⁸ de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade” (ANDERSON, 1995, p. 78). Segundo Anderson (ibid.), o neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-estar Social”. Esse movimento de consolidar o neoliberalismo aponta a crise educacional como “centralismo e burocratização própria de todo Estado interventor” (GENTILLI, 1998), afirmando que os serviços públicos oferecidos pelo Estado não foram capazes de proporcionar à sociedade a “qualidade” esperada. Considerando, dessa forma, que a proposta neoliberal é pautada na liberdade individual, equidade social, livre-mercado e “governo mínimo”, três grandes aspectos caracterizam sua lógica: privatização, descentralização e desregulamentação de leis e direitos já conquistados. Frigotto & Ciavata (2003, p. 106) ao escreverem sobre o assunto, afirmam que:

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. [...] a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos.

De modo geral, é inegável que esse novo modelo de Estado tenha repercussões e impactos diversos diante das distintas realidades históricas de cada país atuante nesse processo. Cury (2002, p.149) destaca que, nos países centrais, onde o Estado do Bem-Estar Social se implementou, não se deixa de sentir o peso das contradições em seus respectivos territórios. Porém, nos países periféricos, aprofunda-se ainda mais a exclusão social. Tem-se, portanto, a atuação de um “Estado mínimo”, ao reduzir sua responsabilidade em executar políticas econômicas e sociais, e, por outro lado um “Estado máximo” que assegura sua atuação reguladora e controladora. O neoliberalismo representa, portanto, transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil, bem como a introdução de novas formas de regulação social

²⁸ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é “O Caminho da Servidão”, de *Friedrich Hayek*, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995).

(BALL, 2005). Na concepção de Bernstein (1996, p. 217), esse sistema representa a retirada do Estado na intervenção do campo econômico e seu crescente controle sobre suas próprias agências de controle simbólico²⁹, especialmente a educação, em todos os níveis, em que os agentes dominantes, extraídos do campo da produção têm agora *funções gerenciais* cruciais.

Desse modo, o Estado se caracteriza pela sua atuação como *regulador/avaliador*, por meio de alianças firmadas com o mercado, e de transformações feitas na administração pública, a qual passou do modelo de organização burocrática para o modelo gerencial.

Conforme apontado por Ball (2005), o gerencialismo tem sido o principal meio pela qual a estrutura dos serviços públicos tem se modificado, pois procura criar uma cultura sustentada em princípios e estratégias empresariais competitivas, com vistas à elevação da eficiência, produtividade e qualidade na administração desses serviços.

Para tanto, é uma tendência atual do Estado, centrar suas ações nas metas, promovendo “flexibilidade” e “autonomia” no uso de recursos humanos e financeiros aos governos locais e, em contrapartida, promover a responsabilização pelos resultados mediante a intensificação dos sistemas de controle com a publicação de informações e de indicadores que sugerem que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela motivação das pessoas em produzir qualidade, e pelo esforço de “todos” em busca da excelência (BALL, 2005). Passa, portanto, a disseminar, por meio de seu discurso regulador e suas ações, o que Ball (ibid.) denomina *cultura da performatividade*, que corresponde a um formato de regulação na qual se utilizam avaliações, comparações e comprovações como meios de controle e pressões sobre resultados. Tal cultura se refere a uma intensa busca por atingir metas, e se relaciona, entre outras, com a ideia de que os estímulos e comparações entre sujeitos e instituições melhoram os resultados. Além disso, configura-se em um “sistema de terror que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle (...), e representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (Ball 2001, p.109).

Desse modo, o DPO associado à cultura da performatividade não é veículo apenas para mudanças organizacionais e estruturais da escola. Ao

²⁹ O campo do controle simbólico tem como atribuição regular através de recursos discursivos determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes. Preocupa-se com a manutenção ou mudança da ordem através de meios discursivos e com aspecto de normalização. Para efeito dessa análise, a legislação, as políticas nacionais representam agências reguladoras e executoras do controle simbólico (BERNSTEIN, 1996).

contrário, essa cultura busca estabelecer novas identidades e valores, tais como: os recursos humanos necessitam ser geridos; o currículo é restringido à classificação de conteúdos relevantes para o mercado e capacitação dos sujeitos; as avaliações são centralizadas na verificação dos desempenhos flexíveis e nos “rankings” de alunos e escolas; as relações de coletividade e equipe são substituídas por uma lógica individualista de competições; entre outros.

Contudo, apesar de haver mudança no sentido original dos ciclos na medida em que as redes de ensino são atravessadas por uma lógica competitiva, é preciso considerar as singularidades de apropriação dessas mudanças discursivas aqui no Brasil e no contexto local. Com base na perspectiva de Ball (2001), a análise dos efeitos da globalização precisa ser considerada por meio de um movimento de interação, em que os diferentes processos culturais não podem ser ignorados. Para o autor (ibid., p.102), é preciso repensar a ideia de estarmos vivendo uma *globalmania* (Harvey, 1996, citado por ele); a tendência de uso da tese da globalização para explicar quase tudo; a perspectiva das análises do fluxo e influência das políticas entre as nações serem tratadas de forma verticalizadas; a forma como as nações posicionam-se em relação à estrutura e aos efeitos da globalização numa abordagem universalizada.

A partir dessa compreensão, duas questões são consideradas por Ball (2001) como fundamentais a essa outra forma de abordagem sobre a globalização. Primeiramente, a *relação entre o local e o global* – que deve conceber a globalização como movimento de interação. Em comum acordo com Giddens (1996), Ball (2001, p. 102) afirma que “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói, ao contrário, novas formas de identidade cultural e de autoexpressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes”. Em segundo lugar, a *ideia de bricolagem* no processo de criação das políticas nacionais e locais que representa um procedimento de transferência, empréstimo e cópia de fragmentos e parte de ideias de outros contextos. Trata-se de uso e melhoria das abordagens já tentadas e testadas, também de adoção de tendências e modas ou investimento de tudo aquilo que possa a vir a funcionar.

Nessa perspectiva que o autor concebe que as políticas “são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos” (ibid.).

Portanto, na medida em que apresenta os efeitos da globalização com base em outra perspectiva, permite-nos compreender a adaptação de tendências globais em contextos locais, produzindo políticas híbridas e diversas e não uma homogeneização em seus textos, discursos e práticas. Na consideração de Dale (2010, p.1112), os Estados nacionais e os governos “vão necessariamente estar envolvidos na interpretação e na tradução das consequências das ‘regras’ modeladoras das organizações internacionais, em formas e prioridades nacionalmente apropriadas”. Os discursos reguladores de âmbito global assumem características próprias nos diversos contextos que adotam suas diretrizes. O que acontece é que determinados discursos são destacados com maior relevância, mas associados a outras demandas reais e concepções teóricas e ideológicas que não podem ser desconsideradas no processo de recontextualização do discurso.

Entretanto, ainda assim, é necessário considerar estruturalmente que a “crescente subordinação ao econômico e da transformação da própria educação em mercadoria” (BALL, 1999, p. 122) representa uma tendência das influências globais. Mainardes (2006, p. 52) aponta que os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa sobre essas influências globais, que podem ser entendidas de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (grifo meu).

Portanto, as recomendações de organismos multilaterais³⁰ têm interagido gradativamente com o contexto brasileiro e influenciado a formulação das políticas educacionais nacionais por meio das seguintes tendências:

³⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Unesco, na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/ OCDE, no Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID e no Banco Mundial/ BIRD.

1) A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio; 2) A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego; 3) A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação; 4) A redução dos custos da educação suportados pelos governos; 5) O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (Carter & O'Neill, apud BALL 2002, p. 110).

Portanto, consideradas essas questões, cabe-nos, neste momento, dirigir o foco às experiências brasileiras na reforma educacional, de modo a compreender a sua interação na produção dos DPO. O objetivo da próxima seção é, portanto, fazer uma breve apresentação da maneira que o contexto nacional vêm constituindo modelos pedagógicos por intermédio de suas políticas educacionais, especialmente as curriculares e avaliativas.

3.2.

O contexto nacional na produção dos discursos pedagógicos oficiais/DPO

O campo educacional brasileiro na década de 70 se apropriou do discurso regulador que veiculava o forte vínculo da educação com o campo econômico, fundamentando, portanto, o conhecimento em perspectivas tecnicistas e utilitaristas com a finalidade de tornar a educação mais “vocacionalizada” (BERNSTEIN, 1996), por intermédio de maior estreitamento das disciplinas singulares com o campo da prática com vistas a um “saber-fazer”, uma qualificação.

Após intensos períodos em que esteve sob o regime militar (1964-1985), o Brasil retorna à democracia política nos anos 80 suscitando importantes transformações no conjunto da sociedade brasileira. Reivindicava-se a ampliação do direito à educação para o conjunto da população, defendia-se a gestão democrática da escola, em oposição ao planejamento centralizado e a principal marca desse processo foi a discussão do direito à igualdade. No contexto de redemocratização, o país logrou ganhos significativos no texto da Constituição de 1988, que passou a reconhecer a Educação como “Direito de Todos e Dever do Estado e da família” (art. 205). Segundo Frigotto (2005, p. 54), foi nesse contexto que o debate da “formação humana unilateral, tecnológica e

politécnica comprometida com o processo de emancipação humana” ganhou amplo espaço.

Nessa perspectiva, o Estado ampliou sua atuação nos setores sociais e o ideário progressista fez surgir um viés profissional a favor do coletivo de esquerda em defesa a um discurso de oposição que buscava promover processos democráticos na educação por meio da reestruturação político-pedagógica. Conforme explicitado no capítulo 2, foi nesse contexto que as políticas de organização da escolaridade em ciclos emergiram como forma de oposição a escola seriada e aos discursos elitistas no contexto brasileiro.

Com respaldo em Bernstein (2003) é possível afirmar que os discursos educacionais de oposição se fundamentam nos seguintes objetivos: a) o realização pessoal plena por meio da valorização da capacidade intra-individual compartilhada pelos alunos (cognitivos, linguístico, afetivos, motivacionais); b) inclusão dos alunos na comunidade por meio da valorização da cultura local compartilhada (de classe, étnica e regional); c) formação de alunos para participação social por meio da mudança de consciência e valorização das oportunidades interclasses/grupos, materiais e simbólicas para atenuar seu posicionamento objetivo e dominante.

Para Semeraro (2000, p. 39) “a transição política dos anos 80, as lutas populares pela Constituição ‘cidadã’ e por instituições democráticas trazem mudanças de orientação na filosofia e na política da educação brasileira”. Contudo, esses ideais não foram apropriados plenamente nos DPO, mas especialmente em alguns contextos cujo princípio ideológico de oposição estava sendo acolhido por governos de partidos políticos mais progressistas. O CRO nacional, representado aqui no Brasil pelo Ministério de Educação e Cultura/MEC, constituído por agentes de diferentes vertentes ideológicas, se apropriou de alguns aspectos desses discursos, entretanto, o recontextualizou associando-os a outros interesses e finalidades que já estavam sendo veiculadas em âmbito global.

Isso se deu especialmente pelas mudanças que foram suscitadas no contexto brasileiro que a época lidava com os efeitos empreendidos por uma política desenvolvimentista da década de 70: economia em declínio, alta inflação, dívida externa e crescente desemprego. Desse modo, o equilíbrio político foi transferido para grupos de direita que sustentaram a cumplicidade com políticas neoliberais e, ao mesmo tempo, mantiveram incorporados os padrões de reestruturação econômica empregados no final da década de 70

invalidando assim o consenso em torno da viabilidade e valor do Estado Intervencionista.

Iniciaram-se, portanto as primeiras estratégias para o ajuste dos princípios da reforma do Estado no contexto nacional, através do governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992)³¹, primeiro presidente da República eleito por voto direto após o Regime Militar. Foi ainda nessa década que foi divulgado o documento do "Consenso de Washington"³² em 1989, cujos princípios ideológicos, políticos e econômicos do neoliberalismo foram acolhidos no cenário brasileiro como demonstração da modernidade com o ajustamento macroeconômico.

Nesse percurso de modernização, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco³³, Unicef³⁴, PNUD³⁵ e Banco Mundial³⁶ onde firmou acordos e projetos assumindo o compromisso de desenvolver *Educação para Todos* através da cooperação dos Organismos Internacionais, tornando assim as influências internacionais ainda mais expressivas com essa relação. Tendo em vista os compromissos assumidos internacionalmente, o MEC, com orientações da UNESCO e do Banco Mundial, coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), já no governo de Itamar Franco (1992-1995)³⁷, que em seu conjunto, firmou a aceitação formal das teses e estratégias

³¹ Nesse momento, no Brasil, iniciava-se o governo de Fernando Collor de Mello, que durou pouco mais de um ano, alvo de denúncias que o incriminaram e lhe valeram um processo de *impeachment* como presidente da República.

³² Consenso de Washington foi um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

³³ A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964. Em Brasília, o escritório da UNESCO iniciou suas atividades em 1972. Por muitas décadas, a colaboração foi estreita e produtiva, mas somente em 1992, sob a égide da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada e aprovada por ocasião da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a UNESCO assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil (<http://www.unesco.org>).

³⁴ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para atender as crianças de todo o mundo em desenvolvimento. Está presente no Brasil desde 1950, liderando e apoiando algumas transformações na área da infância e da adolescência no País (<http://www.unicef.org.br/>).

³⁵ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é a rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, presente em 166 países. Seu mandato central é o combate à pobreza.

³⁶ Banco Mundial compreende duas instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA). Oferece assistência técnica e financeira para países em desenvolvimento ao redor do mundo, ajudando-os a reduzir a pobreza através de projetos em diversas áreas.

³⁷ Em 1992, Collor foi acusado de corrupção e sofreu um processo de *impeachment* pelo Congresso Nacional e se afasta do governo. Itamar assume interinamente a presidência em

que estavam sendo formuladas nos foros internacionais com vistas à eficiência do sistema da educação básica.

Com efeito, a reforma educacional empreendida no contexto global passa a ser fortemente apropriada no contexto nacional, e ganha amplo espaço por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96; da implantação de políticas curriculares que privilegiam parâmetros curriculares nacionais/PCN e da ampliação e remodelagem das avaliações externas para a regulação e monitoramento com vistas à melhoria da “qualidade” educacional. Vale lembrar que a qualidade sustentada no discurso da reforma educacional localiza-se nos resultados e esses se verificam pelo desempenho dos alunos, professores e das instituições e redes.

Esses movimentos revelam lógicas contraditórias sendo disputadas no cenário da educação brasileira: princípios democráticos e princípios neoliberais que se coadunam na constituição do discurso regulador da sociedade brasileira e influenciam o processo de elaboração das políticas educacionais. Conforme podemos ler no fragmento abaixo:

[...] há dentro do Estado capitalista em geral, e da educação em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e liberdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo (Carnoy & Levin, apud AFONSO, 2005, p.59).

A LDB nº 9.394/96, eixo de regulamentação da educação no contexto brasileiro, participou dessas disputas em torno da sua definição. O seu primeiro projeto foi apresentado pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988 e ecoava “o caráter de uma concepção social democrata” (SAVIANI, 2004, p.195). Entretanto, em circulação com outras demandas sociais e disputas político-ideológicas em pleno andamento de sua elaboração recebeu várias emendas no decorrer de oito anos, até que fosse promulgada em 1996 apresentando um caráter de “lei minimalista, compatível com o ‘Estado Mínimo’” conforme salientado por Saviani (2004). De acordo com o autor (ibid, p. 199):

O ministério da educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implantação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico. [...] Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de

dezembro de 1992, quando o presidente Collor renuncia ao cargo. O Brasil estava no meio de uma grave crise econômica, com a maior história de inflação do Brasil.

modo a **deixar o caminho livre para apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas trazidas em medidas como o denominado “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, [...]** além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e o médio e o “provão” para os universitários (grifo meu).

Portanto a referida LDB representa um discurso híbrido que segundo Lopes (2001) é uma tendência das políticas na década de 90, na medida em que se mesclam diferentes posicionamentos culturais e ideológicos. Nesse percurso nacional, já no governo Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-2002) que deu continuidade ao princípio ideológico neoliberal, a nova LDB 9.394/96 foi promulgada. Ao ser influenciada pelo contexto em que foi debatida, afirma a importância da construção de uma política curricular nacional com ênfase no desenvolvimento das “competências”. Isso pode ser observado no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, em seu art.9º:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL,1996).

Outra consideração importante da referida LDB, para essa discussão encontra-se no Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e do Ensino, Capítulo II da Educação Básica, no seu art.23, Seção I, das Disposições Gerais:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na **competência** e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, grifo meu).

O fragmento acima revela o caráter opcional tanto do modo de organização da escolaridade, quanto na abordagem da competência como eixo de organização curricular. Não há, portanto, uma determinação, mas apresentam-se como alternativas. Desse modo, a recontextualização dos ciclos e da competência no CRO nacional permitiu com que fossem apresentados em uma variedade de documentos nacionais produzidos após a promulgação da LDB, com o propósito de regulamentar essa lei.

Quanto às políticas de avaliação em larga escala que já se encontravam em circulação no cenário desde 1986, começam a se estruturar com novas

finalidades. Em 1988, o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb³⁸, Sistema de Avaliação da Educação Básica³⁹. Contudo em 1995 o Saeb incorporou uma nova metodologia estatística (Teoria de Resposta ao Item, TRI), que tem permitia a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação.

Bonamino & Franco (1999) ao discutirem acerca das mudanças na organização e concepção da avaliação em larga escala apontam que no início eram realizadas de forma descentralizada e com a participação das secretarias estaduais de educação. Como este ponto causava divergências entre o MEC e o Banco Mundial, as provas de 1990 e 1993 não receberam financiamento do mesmo. Contudo, a partir de 1995, o Saeb passa a ser financiado pelo Banco Mundial ao se tornar mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais. Desde então, tem sido avaliada uma amostra representativa dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries /5ºano e 9ºano do ensino fundamental e na 3ª série/3º ano do ensino médio.

Como fruto dessas modificações, em 1997 foram elaboradas Matrizes de Referência, reafirmando assim a descrição das competências e habilidades/dos critérios que os alunos deveriam satisfazer em cada série/ano avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.

Concomitantemente, a *política curricular nacional*, também é pensada. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais contou com a experiência da Espanha, na pessoa do então professor de Psicologia Educacional de Barcelona, César Coll, que foi consultor de elaboração dos PCNs e também com a Fundação Carlos Chagas. Além disso, representantes do Chile, Colômbia e Argentina, países que passaram por adequações curriculares similares à educação brasileira. O Documento então foi divulgado em 1997. No seu texto introdutório apresenta sua finalidade apontando a necessidade de “ampliar as oportunidades de aprendizagem, lutar pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e tornar universal a educação fundamental” (MEC, 1997, p.14).

³⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a portaria n. 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

³⁹ A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, Inep. O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece.

Os PCN incidem também sobre a questão dos ciclos, adotando-o como forma de organização para o ensino fundamental, sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem. Para Barreto & Mitrullis (2001) as iniciativas de organização da escolaridade em ciclos, “mais uma vez recorrem aos discursos marcados por determinantes econômicos, que de forte influência na formulação de políticas públicas dirigidas à expansão e melhoria da educação básica do país”.

Em 1998, outra iniciativa que revela o estreitamento do contexto brasileiro com as reformas globais foi a publicação do documento organizado pela UNESCO, intitulado como “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido como Relatório Jacques Delors⁴⁰, indicando, entre outras questões, os pilares da educação para o século XXI. Essa produção representou uma forte influência na elaboração do currículo nacional com base no desenvolvimento das “competências”.

No ano de 2000, reunidos, portanto, em Dakar, Senegal, no Fórum de Educação Mundial para Todos, os compromissos foram reafirmados com o Marco de Ação de Dakar através do compromisso coletivo da comunidade internacional. Conforme se lê no Documento (UNESCO, 2000, p.17), “as metas e estratégias especificadas estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito em aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”.

Como se pode notar, com a reforma educacional, as escolas se veem cada vez mais submetidas a cumprir o que é determinado externamente, abdicando muita das vezes dos processos autônomos. Essa é uma contradição colocada pela reforma, uma vez que ao mesmo tempo em que se sugere a descentralização administrativa, financeira e pedagógica por meio do repasse de responsabilidades para o nível local, centraliza-se e padroniza-se os resultados como “formas de vigilância e auto-monitoramento” (BALL, 2001, p.108).

Essas medidas se tornam cada vez mais elaboradas. No que se refere às políticas avaliativas é possível pontuar que uma tendência do governo de Luiz Inácio da Silva/ Lula (2002-2006/ 2007-2010) foi à implantação da política de responsabilização. Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi implantada a proposta da Prova Brasil que representa uma avaliação de natureza censitária,

⁴⁰ Foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

permitindo a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando a análise dos resultados.

Combinada a essa lógica, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação/ PDE estabeleceu metas a serem alcançadas até 2022 a fim de que o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos. Essa medida teve como uma de sua influência a política de responsabilização implantada nos E.U.A., em 2001: *“No Child Left Behind Act”*⁴¹.

Para tanto, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, cuja taxa é o resultado de dois outros indicadores: a) desempenho em avaliações padronizadas (Prova Brasil e Saeb)⁴² obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) e b) média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Portanto, buscou combinar duas categorias em sua avaliação: desempenho e fluxo escolar.

Nesse sentido, face ao reconhecimento das conseqüências drásticas da reprovação, bem como da distorção idade-série – aumento dos custos, queda dos níveis de desempenho e fracasso escolar – a discussão sobre a política de ciclos tem ganhado novos contornos frente às atuais políticas educacionais, principalmente porque as redes estaduais e municipais se veem enredadas por um constante processo de avaliação competitiva que envolve o financiamento da educação.

Com o IDEB ocorre uma alteração promovida na lógica da avaliação da educação básica, ao estabelecer inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e conseqüentemente a mobilização social (MEC, 2008, p.11). Para Ball (2001, p.105) isso representa “o estabelecimento de uma nova cultura de desempenho competitivo envolve o uso

⁴¹ Com a aprovação, dessa política todos os estados americanos são obrigados a incluir na sua um sistema de penalidades/bonificações/responsabilização por meio de um plano que garanta que os alunos, num prazo de doze anos, adquiram um nível considerado satisfatório de proficiência nas disciplinas básica. Os parâmetros de estruturação dessa política são destacados por Andrade (2008, p. 445): (1) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (2) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (3) tornar publico os resultados das escolas nestes testes; (4) adotar como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes; (5) responsabilizar os professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos.

⁴² Em 2005, o SAEB foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. Mais de três milhões de alunos da quarta e da oitava séries das escolas públicas urbanas realizaram a Prova Brasil, a partir da adesão de governos estaduais e municipais, do sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica comum, sobretudo em língua portuguesa e matemática. Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola.

de uma combinação de devolução, objetivos e incentivos de forma a gerar uma reconfiguração institucional”.

Segundo Araújo ex-presidente do INEP (apud FREITAS, 2007, p.1) a partir do IDEB, “o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE à assinatura de *compromisso dos gestores municipais* com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período”. Portanto, estabelece uma estratégia de relacionamento gerencial com os municípios (FREITAS, 2007), na medida em que é calculado por escola, por rede e para o próprio país, tornando possível fixar metas de desenvolvimento educacional para cada uma dessas instâncias e promover uma cadeia de responsabilização pela “qualidade em educação”. De acordo com Saviani (2007, p. 1246) este índice “se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022”.

O desafio posto consiste em alcançar o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico/OCDE⁴³. No lançamento do PDE, em abril de 2007, foi baixado pelo Presidente da República o Decreto n. 6.094, que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da “qualidade” da educação básica.

A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Para Saviani (2007, p.1253):

⁴³ Essa organização consiste num fórum internacional que promove políticas públicas entre os países desenvolvidos, que apresentam os mais elevados Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortaleça a economia global.

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “**pedagogia de resultados**”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (*grifo meu*).

Freitas (2007) também discute a questão:

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do *número de alunos em sala de aula* (p.972).

Portanto, o cenário que a educação pública brasileira enfrenta nos últimos anos a envolve e a submete cada vez mais às reformas empreendidas por diretrizes globais que lhe inserem princípios empresariais e de mercado, tais como: (a) discursos de excelência, efetividade e qualidade – postulam que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela motivação das pessoas a produzir “qualidade” e pelo esforço em busca da “excelência” delas mesmas; (b) novo gerencialismo - os gestores são encorajados a centrarem sua ação nas metas, dando-lhes “flexibilidade e autonomia” no uso de recursos humanos e financeiros e responsabilizando-os pelos resultados, com o argumento de que “tiveram autoridade para tomar decisões”; (c) performatividade - modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle. Os desempenhos de (sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostra de “qualidade” ou ainda momentos de promoção ou inspeção (BALL, 2004).

Portanto, procuro responder nos próximos capítulos de que modo esses discursos estão sendo apropriados no campo de recontextualização oficial/CRO da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, e de que maneira interagem com a política de ciclos nos textos analisados.