

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas



Conselho Editorial de Educação:

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Políticas educacionais : questões e dilemas / Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). – São Paulo : Cortez, 2011.

Vários autores.
ISBN 978-85-249-1634-2

1. Política educacional 2. Política e educação I. Ball, Stephen J.
II. Mainardes, Jefferson.

11-09188

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Stephen J. Ball • Jefferson Mainardes
(Organizadores)

Alan Cribb • Alice Casimiro Lopes • César Tello • Elizabeth Macedo •
Eneida Oto Shiroma • Márcia dos Santos Ferreira • Meg Maguire •
Rosalba Maria Cardoso Garcia • Roselane Fátima Campos •
Sally Power • Sharon Gewirtz

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas

1ª edição

6ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas
Stephen J. Ball / Jefferson Mainardes (Orgs.)

Capa: aeroestúdio

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Preparação de originais: Liege Marucci

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos organizadores e do editor.

© 2011 by Organizadores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo-SP – Brasil

Tel.: (55 11) 3864-0111 Fax: (55 11) 3864-4290

Site: www.cortezeditora.com.br

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – março de 2022

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradecemos a participação de todos os autores deste livro.

A publicação dos capítulos traduzidos da língua inglesa foi possível graças à autorização das editoras Taylor & Francis e Wiley-Blackwell e dos editores dos seguintes periódicos: *British Educational Research Journal*, *International Studies in Sociology of Education*, *British Journal of Educational Studies*, *British Journal of Sociology of Education*, *Journal of Education Policy*, *British Journal of In-service Education* e *Discourse: studies in the cultural politics of education*, aos quais agradecemos. Não poderíamos deixar de agradecer também aos editores dos periódicos brasileiros *Currículo sem Fronteiras*, *Olhar de Professor* e *Práxis Educativa* por autorizarem a inclusão das traduções neste livro.

Esta publicação resultou da cooperação e do esforço coletivo de diversos colegas pesquisadores, que se dedicaram à tradução e à revisão dos textos. Somos imensamente gratos pela colaboração e apoio de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Eneida Oto Shiroma, Márcia dos Santos Ferreira, Maria Inês Marcondes, Miguel Neme, Nelza Mara Pallú, Rosanne Evangelista Dias, Silvana Stremel, Thaisa de Andrade e Verônica van Wilpe.

Agradecemos também à Cortez Editora e Marcos Cezar de Freitas, do Conselho Editorial de Educação da Cortez Editora, pelo apoio e confiança.

Fonte dos textos originais

PARTE I

Capítulo 1

Publicado em *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 257-276, 1997. A versão em português foi publicada em *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

Capítulo 2

Publicado em *International Studies in Sociology of Education*, v. 5, n. 1, p. 77-92. 1995. A versão em português foi publicada na revista *Olhar de Professor*, v. 9, n. 1, p. 11-30, jan./jul. 2006.

Capítulo 3

Publicado em *British Journal of Educational Studies*, v. 43, n. 3, p. 255-271, 1995.

Capítulo 4

Publicado em *British Journal do Sociology of Education*, v. 27, n. 1, p. 141-155, 2006.

Capítulo 5

Publicado em *Journal of Education Policy*, v. 17, n. 5, p. 499-509, 2002.

PARTE II

Capítulo 7

Publicado em *British Journal of In-service Education*, v. 20, n. 1, p. 5-16, 1994. A versão em português foi publicada na revista *Práxis Educativa*, v. 2, n. 2, p. 97-104. jul./dez. 2007

Capítulo 8

Publicado em *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 21, n. 3, p. 253-268, 2000.

Sumário

INTRODUÇÃO	11
------------------	----

PARTE I

Discussões teórico-metodológicas na pesquisa
de políticas educacionais

CAPÍTULO 1 Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional <i>Stephen J. Ball</i>	21
CAPÍTULO 2 O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais <i>Sally Power</i>	54
CAPÍTULO 3 Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais <i>Stephen J. Ball</i>	78
CAPÍTULO 4 O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação <i>Sharon Gewirtz e Alan Cribb</i>	100

CAPÍTULO 5 Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas <i>Sharon Gewirtz e Alan Cribb</i>	123
---	-----

CAPÍTULO 6 Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos <i>Jefferson Mainardes, Márcia dos Santos Ferreira e César Tello</i>	143
--	-----

PARTE II

Investigações em políticas educacionais e curriculares

CAPÍTULO 7 Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores <i>Meg Maguire e Stephen J. Ball</i>	175
---	-----

CAPÍTULO 8 Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional <i>Sharon Gewirtz e Stephen J. Ball</i>	193
--	-----

CAPÍTULO 9 Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação <i>Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos</i>	222
--	-----

CAPÍTULO 10 Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo <i>Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo</i>	248
--	-----

SOBRE OS AUTORES	283
-------------------------------	-----

Introdução

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como de ampliar a interlocução com a literatura internacional, bastante vasta e com uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas.

Para Bell e Stevenson (2006), os estudos de política educacional tendem a tomar uma das três formas: a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e c) a análise crítica de políticas específicas. Em virtude do esforço de diversos pesquisadores em direção à primeira forma mencionada, a literatura internacional é extremamente rica em modelos e abordagens analíticas que se fundamentam em perspectivas teóricas variadas (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo, teorias feministas etc.). O emprego de tais referenciais, de modo geral, permite aos pesquisadores circunscrever com melhor clareza o posicionamento teórico e o enfoque epistemológico que orientarão sua análise. Nas

pesquisas e publicações brasileiras sobre políticas educacionais, observa-se a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Ambos os tipos de pesquisas são fundamentais para o debate e avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais. No entanto, pode-se interrogar em que medida estudos de natureza teórica têm contribuído para a análise de políticas específicas, e ainda como e em que medida estudos de políticas específicas têm incorporado as contribuições do primeiro grupo (estudos de natureza teórica). Além disso, parece relevante refletir em que medida as pesquisas brasileiras sobre políticas educacionais têm estabelecido interfaces e debates com a produção de conhecimentos sobre esse campo, que vem sendo desenvolvida nos países da América Latina e em outros continentes.

Com o objetivo de contribuir para o campo das políticas educacionais e políticas curriculares, neste livro buscamos reunir um conjunto de textos que, de diferentes maneiras, têm contribuído para o avanço qualitativo do panorama teórico e empírico da análise de políticas.

Os sete textos traduzidos para esta coletânea constituem uma amostra significativa das discussões que têm sido desenvolvidas no Reino Unido em torno das políticas educacionais. Os estudos de políticas educacionais no Reino Unido caracterizam-se por enfatizar as relações de classe, a reprodução de desigualdades sociais, as relações entre políticas e justiça social e têm a preocupação de estabelecer interconexões entre perspectivas macro e microcontextuais. Também é importante destacar que uma significativa parte dos estudos britânicos de políticas está vinculada a uma perspectiva sociológica. O termo *policy sociology*, que pode ser traduzido por “sociologia das políticas”, é utilizado para expressar o fato de que conceitos, ideias e pesquisas do campo da Sociologia são empregados como base e fundamento para a análise de políticas (Ball, 2008). Assim, a análise das políticas, fundamentadas

nessa perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica. O termo “crítico” sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social.

Outro aspecto que caracteriza os textos traduzidos é o de que a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais. A política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais. Além disso, esses capítulos, assim como outros trabalhos de seus autores, mostram que a política vem se tornando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro. Os fluxos da política são também fluxos do discurso — metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e estrangimentos materiais e contextuais.

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

de “espaço de manobra”, mas são sempre objeto de alguma forma de tradução ou de “leitura ativa”,¹ processos que permitem a compreensão de textos dentro dos limites da ação — um processo de re-representação, reordenação e refundamentação. O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo — ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política —, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas).

Os outros três capítulos, de autores brasileiros e um argentino, trazem discussões sobre análise de políticas educacionais e curriculares e foram elaborados por pesquisadores que têm realizado interlocuções com trabalhos dos autores britânicos participantes desta coletânea.

O livro está dividido em duas partes. A primeira é formada por seis capítulos com discussões teórico-metodológicas da pesquisa de políticas educacionais. São textos mais genéricos e que tematizam aspectos relacionados aos fundamentos da análise de políticas. A segunda

1. Para Lendvai e Stubbs (2007), “tradução” é uma forma de leitura ativa, um processo de re-representação, de reordenamento, de re-instrução através de várias práticas materiais e discursivas. Para eles, a noção de *tradução* problematiza a política, vista como um processo contínuo de “deslocamento, deslocação, transformação e negociação” (Callon, apud Lendvai; Stubbs, 2007, p. 177). A “tradução” pode ser vista como um “processo contínuo por meio do qual os indivíduos transformam o conhecimento, as verdades e os efeitos do poder cada vez que se defrontam com eles” (Herbert-Cheshire, apud Lendvai; Stubbs 2007, p. 177). Esse processo não pode ser entendido como *qualquer* resistência ativa ou aceitação passiva, mas como contínua transformação de um símbolo realizada por muitas e diferentes pessoas, “que lentamente transformam esse símbolo em algo completamente diferente, na medida em que procuram alcançar seus próprios objetivos” (Latour, apud Herbert-Cheshire, 2003, p. 461).

parte é constituída por quatro capítulos que apresentam investigações sobre políticas educacionais e curriculares propriamente ditas.

No capítulo 1, Stephen Ball desenvolve dois ensaios relacionados: um substantivo e outro metanalítico. O primeiro refere-se às mudanças na oferta do setor público. Defende que o setor público tem sido “transformado”, nos termos de Jessop, de um Estado de Bem-estar keynesiano para um Estado do Bem-estar schumpeteriano. Essa transformação envolve mudanças fundamentais nas formas de provisão, nos padrões de acesso, nas formas de trabalho, nas relações cliente-trabalhador, nas relações interinstitucionais, nos valores e na ética. A constituição do cidadão também tem sido afetada. O segundo ensaio refere-se à concepção de política social pelos pesquisadores educacionais e a seu engajamento. Um modelo para exame da “epistemologia de superfície” da pesquisa em política educacional é apresentado — isto é, as relações entre conceptualização, desenho e condução da pesquisa e interpretação dos dados. Ball argumenta que há uma tensão básica, no âmago da pesquisa em política educacional, entre o compromisso com a busca de eficiência e aquele com a busca de justiça social.

No capítulo 2, Sally Power tematiza a relação macro e micro na pesquisa de políticas educacionais. A autora toma como ponto de partida a indicação de Jenny Ozga, a qual afirmou que as pesquisas sobre políticas e prática educacionais tendem a ignorar o macrocontexto. Com base em dados de estudos de caso, Sally Power argumenta que teorizações sobre políticas educacionais fundamentadas em concepções centradas no Estado oferecem pouca ajuda na compreensão do que acontece nas escolas. A autora sugere que, em vez de denegrir o “empiricismo” das pesquisas, dever-se-ia reconsiderar a utilidade dos referenciais macroanalíticos.

No capítulo 3, Stephen J. Ball examina alguns problemas no campo dos estudos educacionais e considera o papel da teoria pós-estruturalista em afastar a pesquisa educacional da abordagem “racionalista-técnica” (evidenciada por muitas pesquisas sobre gerenciamento educacional e eficácia escolar) em direção a uma perspectiva de “conhecimento intelectual” que enfatize a incerteza, a desidentificação e o risco. Especial destaque merecem as discussões de Ball acerca do

papel da teoria que, em vez de oferecer “verdades”, pode levar a novas perspectivas para as pesquisas em educação.

O capítulo 4, de Sharon Gewirtz e Alan Cribb, é uma contribuição ao persistente debate sobre a melhor forma de lidar com os julgamentos de valor na pesquisa social. Os autores defendem a importância de haver maior “reflexividade ética” na Sociologia da Educação. Argumentam que deve ser dada atenção mais sistemática à questão dos valores, e que isso é um componente do rigor metodológico. No texto, explicitam o conceito de “reflexividade ética” e argumentam que o rigor na pesquisa demanda tomar seriamente a questão dos vieses de valores e a contribuição da pesquisa para a mudança social e política.

No capítulo 5, Sharon Gewirtz e Alan Cribb discutem o conceito de justiça social, suas dimensões e facetas, bem como suas implicações para a sociologia das políticas. De modo particular, os autores exploram três implicações: os modelos plurais de justiça social contribuem para a expansão da abrangência de avaliação das políticas; as tensões existentes dentro e entre as diferentes facetas da justiça precisam ser reconhecidas e trabalhadas; e os modelos plurais de justiça supõem o colapso da distinção entre ação e avaliação. Os autores argumentam que estas duas últimas implicações são frequentemente negligenciadas na sociologia das políticas, particularmente em pesquisas chamadas de “Sociologia vinda de cima”, ou seja, pesquisas que tratam a realidade como algo que acontece a distância ou acima da prática. Os autores indicam a importância de uma “sociologia de práticas justas”, e uma abordagem modificada do “equilíbrio reflexivo” é identificada como meio de desenvolver tal sociologia.

O capítulo 6, de autoria de Jefferson Mainardes, Márcia dos Santos Ferreira e César Tello, apresenta um panorama dos principais debates teórico-metodológicos em análise de políticas, destacando as contribuições e limites de referenciais pós-estruturalistas e pluralistas para a análise de políticas. Nesse capítulo, indica-se a importância de os pesquisadores de políticas explicitarem o posicionamento epistemológico que fundamenta suas análises.

A segunda parte — Investigações em políticas educacionais e curriculares — é aberta com um capítulo de Meg Maguire e Stephen J. Ball,

em que os autores, com base no conceito de discurso de Foucault, contrastam algumas formas pelas quais “o professor” é posicionado e construído dentro das reformas nas políticas do Reino Unido e dos Estados Unidos. Os autores buscam responder às seguintes questões: como o papel e propósito do professor são articulados diferentemente e quais são as implicações dessas diferentes articulações para as relações de trabalho, autopercepção e efetividade do professor? O capítulo também chama a atenção para os significados mais amplos e possíveis implicações dessas tentativas de reformar e reestruturar a oferta educacional, e identifica um conjunto de diferenças discursivas entre as reformas do Reino Unido e dos Estados Unidos. Além disso, o texto explora as implicações dessas reformas no trabalho dos professores, bem como as formas pelas quais os professores são vistos em cada caso.

No capítulo 8, Sharon Gewirtz e Stephen J. Ball discutem a mudança discursiva sobre gestão escolar no contexto de transição do modelo de gestão do “Bem-estar social” para o “novo gerencialismo”. O capítulo fundamenta-se em dados de entrevistas e observações coletados em um período de dois anos (1994 a 1996). Os autores demonstram que a revolução de mercado não envolve apenas mudanças de estrutura e de incentivos. É um processo transformacional que engloba um novo conjunto de valores e um novo ambiente moral. Nesse processo, novas subjetividades são geradas. O papel e senso de identidade e o propósito dos administradores da escola são reconstruídos e redefinidos.

No capítulo 9, Eneida Oto Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane Fátima Campos apresentam uma análise crítica do discurso do movimento Todos pela Educação. Nesse capítulo, as autoras sintetizam alguns elementos acerca dos caminhos investigativos que orientam suas análises de política educacional, focando na articulação entre o prescrito e o realizado, procurando evidenciar a dinâmica global/local, macro/micro, bem como estratégias de difusão de políticas educacionais definidas em fóruns internacionais para serem implementadas em nível nacional ou local. O documento analisado foi apresentado como expressão do pacto social que vê na educação a principal estratégia de produzir uma mudança cultural na relação Estado — sociedade

civil, síntese do pensamento hegemônico do empresariado sobre como deve ser organizada a vida social.

O livro é finalizado com o capítulo de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. As autoras apresentam uma ampla análise das contribuições de Stephen J. Ball para o estudo das políticas de currículo, destacando os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura (UERJ), que, em sua maioria, analisa as políticas de currículo por meio da “abordagem do ciclo de políticas” formulada por Stephen J. Ball e colaboradores. A partir das referidas pesquisas, as autoras propõem reflexões para além do ciclo de políticas.

Esperamos que este livro contribua para o debate e para o avanço das pesquisas do campo das políticas educacionais.

Os Organizadores

Referências

BALL, S. J. *The education debate*. Bristol: The Policy Press, 2008.

BELL, L.; STEVENSON, H. *Education policy: process, themes and impact*. London: Routledge, 2006.

HERBERT-CHESHIRE, L. Translating policy: power and action in Australia's County Towns. *Sociologia Ruralis*, v. 43, n. 4, p. 454-473, 2003.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON, S. M.; IRVING, Z. (Eds.). *Policy reconsidered: meanings, politics and practices*. Bristol: Policy Press, 2007. p. 173-189.

PARTE I

Discussões teórico-metodológicas na pesquisa
de políticas educacionais

CAPÍTULO 1

Sociologia das políticas educacionais
e pesquisa crítico-social:
uma revisão pessoal das políticas educacionais
e da pesquisa em política educacional¹

Stephen J. Ball

Este texto expõe, de forma pessoal e talvez idiossincrática, uma visão das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional no Reino Unido durante os últimos quinze a vinte anos.² Na primeira parte do texto, discuto as transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil, bem como a introdução de novas formas de regulação social. A segunda parte envolve a reflexão sobre o “progresso” em um emergente subcampo dos estudos educacionais

1. Tradução de Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research, publicado no *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 257-276, 1997. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. A versão em português foi publicada em *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

2. Sou grato a Trinidad Ball, Alan Cribb, Louise Morely e Carol Vincent pelo seu convincente criticismo nos primeiros rascunhos deste texto. Os limites da disponibilidade de espaço implicaram que eu não tenha sido capaz de incluir todos os seus comentários (N.A.).

— a pesquisa em políticas educacionais.³ Não utilizo fronteiras e definição do campo precisas e fixas em minha discussão; devo introduzir certa imprecisão e um caráter vago, mas isso é provavelmente inevitável. Vou explorar minhas concepções usando um modelo metanalítico e cruzar questões teóricas, epistemológicas e metodológicas.

O tom da segunda parte do capítulo é, de forma geral, crítico, mas pretende ser construtivo e reflexivo. Enumero algumas fragilidades inseridas na minha prática de pesquisa e exponho algumas ambivalências do projeto de pesquisa crítico-político. Esse é menos um exercício de “epistemologia profunda” — realismo, essencialismo, formas de explanação e tudo o mais — e mais uma “epistemologia de superfície” — relação entre conceptualização, condução, desenho e interpretação da pesquisa. A discussão é estruturada para permitir, pelo menos, algum reconhecimento de aspectos e agendas de pesquisas sociais e pessoais. Pesquisa em política é sempre, em algum grau, simultaneamente reativa e parasítica. Carreiras e reputações são feitas, assim como nossas pesquisas prosperam diante do declínio do Estado do bem-estar social keynesiano. Tanto aqueles inseridos no discurso político quanto aqueles cujas identidades profissionais são estabelecidas por intermédio do antagonismo a esse discurso beneficiam-se de incertezas e tragédias da reforma. Pesquisadores críticos, aparentemente estabelecidos de forma segura em área de moral elevada, produzem, a despeito disso, um meio de subsistência com os artefatos da miséria e dos sonhos destruídos dos profissionais. Nenhum de nós permanece imune aos incentivos e às disciplinas da nova economia moral.

Transformações

Quero apresentar o argumento de que, durante os últimos quinze anos, temos testemunhado no Reino Unido, e também na maioria das

3. No passado, em um esforço para ser mais preciso, utilizei o termo *policy sociology*, de Jenny Ozga (Ball, 1990) (N.A.). *Policy sociology* pode ser entendido como “sociologia das políticas”. Esse termo tem sido usado para expressar o fato de que conceitos, ideias e pesquisas do campo da Sociologia são utilizados como base e fundamento para a análise de políticas. A esse respeito, ver a explicação de Stephen J. Ball no livro *The education debate* (Policy Press, 2008, p. 4) (N.T.).

outras sociedades do mundo ocidental e das sociedades desenvolvidas, uma profunda *transformação* (ver abaixo) nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público. Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-estar social têm sido sujeitos a mudanças genéricas. Heuristicamente, essas mudanças devem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação que Jessop descreve como a passagem do Estado de bem-estar keynesiano (*Keynesian Welfare State* — KWS) para um Estado do trabalho schumpeteriano (*Schumpeterian Workfare State* — SWS)⁴ (Jessop, 1994). De acordo com Jessop, essa transformação substituiu o discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista. O SWS “vai além da mera redução do Estado de Bem-estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado” (p. 27-28). No Reino Unido, esse processo de reestruturação, tanto como estratégia econômica quanto como projeto hegemônico de revigoração da sociedade civil, esteve articulado mais claramente às políticas ideológicas do neoliberalismo thatcherista (Jessop, 1994, p. 30):

Em termos econômicos estritos, a estratégia neoliberal demanda mudanças na *regulação* (governo) dos setores público e privado. Para o setor público, isso envolve privatização, liberalização e uma imposição de critérios comerciais em algum setor estatal residual.

Objetivando uma análise similar da reestruturação, Hoggett sugere três pontos enfatizados no caso do Reino Unido. São eles:

1. desenvolvimento da flexibilidade do tempo e do pagamento (mas não treinando flexibilidades);
2. promoção de formas externas de descentralização mais do que internas; e

4. Programa de bem-estar em que é exigido dos beneficiários desenvolver um trabalho no serviço público (N.T.).

3. enfraquecimento e restrição do governo local e das estruturas democráticas rudimentares em nível distrital, como no caso do NHS (National Health Service — Serviço de Saúde Nacional), mediante concentração do controle estratégico pelo governo central ou pela dissipação deste em uma miríade de agências locais e unidades de serviço desagregadas (Hoggett, 1994, p. 44).

Tudo isso, quero sugerir, está envolvido em e contibuir para mudanças na tecnologia de controle estatal, o que Hoggett denomina “controle remoto”, ou o que eu, em outros lugares, chamo de controle a distância (Kilkert, 1991; ver também Ball, 1996). Retornarei a isso mais tarde.

Além disso, muitos trabalhos dirigidos à transformação do setor público concentram-se em sua base ideológica e nos processos de mudança, na forma e nas operações das novas estruturas e nas novas tecnologias de controle. Menos atenção tem sido dada à transformação dos valores e culturas do setor público (Heelas; Morris, 1992) e à concomitante formação de novas subjetividades (Rose, 1992). Os pontos-chave de ligação entre a reestruturação e a reavaliação (ou redirecionamento ético) do setor público são os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo.

Tomando este último primeiramente: onde o neotaylorismo (antigo gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressivamente denominado estrutura livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com “qualidade” e pelo esforço em busca da “excelência”. Com essa abordagem, gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em “ser a melhor”. Esse “novo” gerencialismo enfatiza uma atenção constante para com a “qualidade”, sendo próximo do consumidor e do valor de inovação (Newman;

Clarke, 1994, p. 15). Na educação, o segmento dos diretores de escola é a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, sendo crucial para a transformação dos regimes organizacionais das escolas (Grace, 1995), isto é, para o desmantelamento dos regimes organizacionais profissionais-burocráticos e sua substituição por regimes empresariais-mercadológicos (Clarke; Newman, 1992). Na mudança de concepção, o processo de reforma de relações e práticas da chefia também gera uma profunda mudança de valores e subjetividades das lideranças nas escolas (Ball, 1997b). É importante, contudo, não ver essas mudanças simplesmente como localizadas *nas* lideranças ou *nas* escolas. Elas deveriam ser vistas como primeiramente localizadas na estrutura conceptual política criada pelo Ato Educacional de 1988 e pelos atos subsequentes (e uma variedade de outras legislações mais gerais), que estabeleceu a infraestrutura e os incentivos na forma de mercado e introduziu a “direção” das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a *performance*. A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado. Isso é parte do que é denominado “formas de agir e pensar dominantes” nas novas economias institucionais (Dale; Ozga, 1993, p. 27). Nos termos de seus modos de operação, o setor público não é mais visto como tendo qualidades especiais que o distingam de um negócio.

Uma nova economia moral

A crítica ao planejamento e à provisão estatal e a defesa da forma de mercado, fundamentais às políticas de reforma do setor público, sustentam-se diretamente na filosofia e na economia do neoliberalismo e, especialmente no Reino Unido, no trabalho do economista austríaco Fredrich von Hayek. As disciplinas e os efeitos de mercado estão enrai-

zados em uma psicologia social do “autointeresse, esse grande instrumento do progresso material, [que] ensina a respeitar resultados, não princípios” (Newman, 1984, p. 158). Consequentemente, os novos mercados sociais são definidos por uma mistura de incentivos e recompensas que permitem estimular respostas autointeressadas. Bottery (1992) salienta que a economia do mercado livre apoia-se em duas presunções básicas, naturalísticas: “A primeira é que o mercado, e a consequente competição entre pessoas, é natural da condição humana [...]. A segunda presunção é a de que a humanidade é composta de indivíduos basicamente autorreferenciados [...]. O mercado, então, simplesmente dá expressão a um impulso básico [...]” (p. 86).

Com a introdução da forma de mercado na provisão pública, não só um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos é alcançado, mas também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores. Provedores públicos estão sendo introduzidos no que Plant (1992, p. 87) denomina uma “cultura dos interesses do *self*”. O mercado celebra a ética do que Nagel (1991) chama “ponto de vista pessoal” — interesses pessoais e desejos individuais — e obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao “ponto de vista impessoal”. O que Nagel denomina “dualidade de pontos de vista” e vê como base para a ética prática e a estabilidade moral — isto é, o nexos entre equidade e parcialidade — é, então, colapsado.⁵ Isso é parte do que Bottery denomina a “pauperização das concepções morais na esfera pública” (1992, p. 93). A ideia de deliberar e planejar almejando o “bem comum” torna-se sem sentido.

Na perspectiva neoliberal, tanto o unionismo quanto o profissionalismo burocrático são vistos como fatores que contribuem para as “falhas” dos sistemas de serviços públicos planejados e como grandes obstáculos para o desenvolvimento de mercados sociais “efetivos”. Esses são pontos

5. Meu colega Alan Cribb apontou que é importante não encarar o “ponto de vista pessoal” de Nagel como simplesmente uma expressão de autointeresse. Também transmite aspectos como identidade, autoconceito, senso de propósito etc. E paradoxalmente, talvez, “ponto de vista pessoal” é também empobrecido e restringido pelos processos que descrevo aqui. A redução no escopo do julgamento profissional no ensino é também uma reorganização e uma subversão da(s) identidade(s) e autoconceito dos profissionais do setor público (N.A.).

de articulação dos discursos de justiça social e prática ética ao mesmo tempo fundamentais e carentes de vigor. A desregulação, a transferência e a autonomia, que são centrais na reforma do setor público, têm mudado de várias formas os significados de sindicato e atividade profissional, bem como as possibilidades engendradas por esses conceitos. Na educação:

A fragmentação do serviço educacional empreendida com a LMS (Local Management of Schools — Gerenciamento Local das Escolas) foi acompanhada de medidas para introduzir a competição entre as escolas e financiá-las de acordo com seu sucesso em atrair alunos [...] Técnicas de HRM (Human Resources Management — Gerenciamento de Recursos Humanos) são escolhidas para conquistar o comitê de empregados para as metas da organização. O novo clima necessita de novos mecanismos de controle de custos e da autonomia do professor por intermédio de uma gama de práticas enfatizando condições mais fortuitas de emprego, flexibilidade, controle de *performances* relacionado não somente com pagamento, mas com promoção e desemprego. (Sinclair et al., 1995, p. 266-267)

Além disso, como já salientado, a educação, como todos os outros aspectos do setor público, parte do que Oakland (1991) denomina “revolução da qualidade”, e a ela se sujeita, em uma retórica de aperfeiçoamento que tem sido característica-chave das reformas governamentais no Reino Unido (e em vários outros lugares) desde o início dos anos 1980. A concepção de formas de qualidade “partem de uma profunda narrativa ideológica conservadora do governo e estratégia organizacional de cultura empreendedora” (Kilpatrick; Martinez-Lucio, 1995). Muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado; o setor público, foi defendido, se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade (ver Ball, 1997a).

Autonomia e disciplina

Sugiro, em vários aspectos, a “autonomia prática” da LMS e GMS (*status* mantido por subvenção / *grant-maintained status*) e o “empréstimo”

de técnicas da HRM e TQM (gerenciamento de qualidade total — *total quality management*) pelos “novos gerentes” dos serviços públicos, que alcançam os propósitos das políticas de Estado por meio de uma combinação de “práticas microdisciplinares” e de “controle a distância”. O significado moral particular das ferramentas de gerenciamento como TQM e HRM e de concepções como cultura da corporação são inerentes a seus papéis de “governo da alma dos empregados” (Wilmont, 1993, p. 517) e à colonização da “organização de características mais leves” (p. 518). A tarefa e o dever do gerenciamento são “não mais restritos a autorizar e impor regras e procedimentos”, mas a “determinar como os empregados deveriam *pensar* e *sentir* sobre o que produzem” (p. 522), e “toda oportunidade concebível é aproveitada para imprimir os valores nucleares da organização sobre seus (cuidadosamente selecionados) empregados” (p. 523). Vistos criticamente, TQM, HRM, entre outros, desenvolvem e instilam autovigilância e mútua vigilância. Profissionalismo é substituído por responsabilização e coleguismo por competição e comparação interpessoal de *performances*. Essas são formas de poder concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social na vida cotidiana das instituições. Exploram a insegurança do sujeito disciplinado. São tanto feminizadas (Blackmore, 1995) quando masculinizadas (Limerick; Lingard, 1995).⁶ Não recaem simplesmente sobre as instituições, mas tomam forma em práticas da própria instituição e constroem indivíduos e suas relações sociais por meio da interação direta, isto é, pelo menos em algumas circunstâncias, por um poder mais construtivo do que coercivo. Não simplesmente constroem e oprimem; articulam um modo de existência pessoal inscrito nas “artes minuciosas de autoescrutínio, autoavaliação e autorregulação” (Rose, 1989, p. 222; e ver Ball, 1996, em avaliação do professor e performatividade), frequentemente expressas em uma linguagem de “empoderamento” (Morely, 1995). TQM é um método e defensavelmente uma cultura; é uma “abordagem sistemática e totalizante do desenho e do fortalecimento da estrutura normativa do trabalho” (Willmott, 1993, p. 524), sendo parte de

6. Poder do mercado, competição inescrupulosa e gerencialismo de sobrevivência são misturados a paixão, emoção e uma ênfase nas habilidades de comunicação e facilitação (N.A.).

um processo de “reestruturação cognitiva”. Por ser uma tecnologia intelectual, exerce atração sobre alguns professores, mas também é “um ‘dispositivo de substituição’ efetivamente ligado ao governo de ‘mentalidades’ e políticas, com realidades organizacionais diárias”. Tudo isso recende fortemente a noção de Du Gay de “revolução pós-empresarial”, que “prevê a possibilidade de cada membro de uma organização expressar ‘iniciativa individual’ e desenvolver plenamente seu ‘potencial’ a serviço da corporação” (Du Gay, 1996, p. 62). A celebração gerencialista/neoliberal da autonomia e do empoderamento também trabalha para deslocar “estruturas de desigualdade e diversidade social” (Morely, 1995, p. 8). Nos mecanismos “não planejados” do mercado social, organizações do setor público e trabalhadores são “livres e iguais” e permanecem “responsáveis por facilitar principais mudanças sociais e pessoais, na estrutura de suas próprias posições disciplinadas e não sustentadas” (Morely, 1995, p. 8).

Algumas advertências em relação à análise anterior precisam ser introduzidas agora. Primeiro, as mudanças do gerenciamento neotaylorista para o novo gerencialismo não são rupturas claras. O uso dos indicadores de performance, especificados em contratos entre comprador e provedor, e as intervenções continuadas do Estado em todas as práticas organizacionais tendem a encorajar a retenção de características organizacionais em “máquinas burocráticas” (Mintzberg, 1983). Segundo, nem todas as organizações incorporam mudanças com igual boa vontade ou entusiasmo. Existem bolsões de resiliência e atividade contradiscursiva (Mac An Ghail, 1994). McLaughlin (1991) proficuamente contrasta “mudança de colonização”, que envolve “a maioria das mudanças no núcleo cultural da organização”, com “mudança de reorientação”, que absorve a linguagem da reforma, mas não sua substância. Terceiro, em muitas organizações do setor público é possível identificar, conjuntamente em ação, “mensagens mescladas” no trabalho e práticas de antigas e novas formas de gerencialismo. Em algumas circunstâncias, a posição de certas organizações no mercado permite-lhes escapar da força avassaladora das disciplinas da reforma. Configurações locais e regionais de provisão também diferem, e essas variações e diferenças têm de ser balanceadas contra padrões e tendências gerais. Quarto, é

importante não confundir o calor e o ruído da reforma e a retórica da marketização com a mudança “real” de estrutura e valores. De modo geral, a análise política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma. Quinto, a total transformação para a lógica do pós-fordismo ou SWS não deve ser possível nem desejável.

[...] tem se tornado crescentemente aparente que com a reestruturação do Estado, o profissionalismo-burocrático não pode simplesmente ser dispensado. Ainda que departamentos reorganizados e agências requisitem fornecedores de serviços com habilidades particulares, orientações de serviços e compromissos [...] o que está em ação não é a erradicação do profissionalismo-burocrático, mas o grau com que grupamentos relevantes de habilidades e valores podem ser subordinados a e acomodados em uma nova lógica política e organizacional incorporada no gerencialismo. (Clarke et al., 1994, p. 233)⁷

A despeito dessas importantes considerações, defenderei a seguir que o que tem mudado no processo de reestruturação do setor público nos anos investigados (1977-1997), pelo menos nos termos das mudanças de primeira ordem, mais importante do que o que tem permanecido igual. O grau e a extensão da mudança tornam-se mais claros se considerarmos (muito brevemente) a concomitante reimaginação da sociedade civil.

A nova civilidade

A imaginação da sociedade civil era a precondição e o produto da Modernidade. E assim, tal como os desafios associados à Modernidade,

7. Algo disso é evidente em tentativas de desprofissionalização estrutural dos professores, tais como propostas de licenciamento e contratação de professores ainda em formação e *Mum's Army*, que buscam controlar a formação inicial dos professores (N.A.). *Mum's Army* é um grupo de pressão que deseja que o problema do comportamento antissocial (por exemplo, violência) seja considerado na agenda política e que ações efetivas sejam realizadas. (N.T.).

também não se poderia evitar um maior destino desolador após a explosão inicial de entusiasmo. (Tester, 1992, p. 176)

A marca do neoliberalismo thatcherista encontra-se não tanto na negativa da existência de sociedade, feita por Margaret Thatcher (entrevista para *Woman's Own*, n. 31, de outubro de 1987), mas em sua radical e desoladora reimaginação da sociedade civil. Essa se apoia em um renascimento do individualismo competitivo e em um novo tipo de cidadão-consumidor — as políticas de tentação —, às quais sua negativa alude.

O novo cidadão é animado por e articulado às concepções de liberdade de Hayek, da “liberdade de” mais do que da “liberdade para”, e liga-se ao direito de escolha. A “democracia do consumidor” é outra vez tanto o meio quanto o fim da mudança social e econômica. A escolha “ativa” assegurará um setor público mais responsivo e eficiente e “libertará” o “natural” empreendedorismo e as tendências competitivas dos cidadãos, destruindo a assim chamada “cultura da dependência” no processo, recolocando-o com as virtudes da autoajuda e autorresponsabilidade (ver Deem et al., 1995, cap. 3). Mais uma vez isso é constitutivo da nova economia moral discutida anteriormente. Como Bagguley coloca, “[...] a conexão Estado-sociedade civil é agora muito mais complexa do que nunca, se alguma coisa a simples dicotomia de Gramsci está dissolvendo. A atual *forma* do Estado, a *forma* da sociedade civil e a forma das relações entre ambos envolvem radicalmente novas tecnologias políticas [...] poder do mercado [...]” (Bagguley, 1994, p. 74). Ele continua: “o poder do mercado é pensado como cálculo do sujeito dentro de um corpo proativo” (p. 74) — a constituição de uma nova subjetividade.⁸

E assim!

Há duas questões principais que quero desenvolver com base nesse longo balanço. Primeiramente, até que ponto é apropriado concep-

8. Além disso, o novo discurso da cidadania de consumo tanto obscurece quanto ao mesmo tempo posiciona a classe baixa abaixo da sociedade civil, como não cidadãos, como dependentes dos outros (N.A.).

tualizar os processos descritos como *mudança* ou como *transformação*? Claramente, existem problemas inerentes à relação com o mencionado, na medida em que carecemos de dados comparativos de base e somos tentados a flertar com os perigos dos anos dourados (ver abaixo), encarando todos os aspectos da reforma negativamente. Mas meu ponto aqui é que temos razoável visão clara do movimento na estrutura, na organização, nas formas das relações, na linguagem e nos valores do que “veio antes” e, significativamente menos, a esse respeito é agora “o mesmo”. O abrupto ônus da mudança, ou mais precisamente seu escopo e penetração, é também importante. Estou reivindicando, consequentemente, que a natureza multifacetada da reestruturação, dadas as condições de resiliência e parcialidade introduzidas anteriormente, atinge a uma *transformação* na forma do bem-estar público. Isto é, um movimento de um estado de coisas com um conjunto de características *dominantes*, para um novo estado de coisas com um diferente, mutuamente exclusivo, conjunto de características dominantes. (Por essa razão, algumas das minhas últimas considerações para os pesquisadores são a de estarem atentos para um conjunto de políticas, relações políticas e níveis da política.) O segundo, um ponto intimamente relacionado ao anterior, concerne à natureza dessa transformação, e quero iluminar as duas mais importantes categorias de mudança. Uma é desenvolvida por Jessop e colaboradores: a mudança no *modo de regulação*. “A ideia é de uma unidade abarcando uma estratégia particular de acumulação de capital, um conjunto particular de formas sociais e relações de classe, e um projeto hegemônico particular” (Ball, 1990, p. 15). Tomo a forma de mercado e a competição, os contratos (pelo Estado e por várias instituições) e vários processos de mercantilização para serem os elementos-chave desse projeto. Sem um senso de composição, inter-relacionado, é difícil capturar ou transmitir, como uma concepção, a multifacetada natureza da mudança. Outro aspecto da reestruturação é a formação de novas *subjetividades* “profissionais”. Não simplesmente o que fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades de quem deveríamos nos tornar também mudaram. Existem “novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos” (Rose, 1989, p. 224). Então, parte da transformação identificada acima é uma

“transformação no regime de regulação da conduta privada” (p. 226), central para que “o tema do empreendimento” e as relações de “troca entre unidades econômicas discretas alcancem seus projetos com coragem e energia, ainda que buscando o novo empenho e o caminho para favorecer [...]” (p. 226).

Tenho me concentrado até aqui nas características gerais e genéricas da transformação do setor público. Tenho feito isso por duas razões: uma substantiva, para indicar de que forma tais mudanças na educação são parte de um processo de transformação mais amplo e fundamental que perpassa o setor público. Existem variações e diferenças setoriais, mas elas não deveriam impedir de ver a educação neste cenário de mudanças sistêmicas. Outra é retórica, para destacar a tendência geral, na pesquisa em políticas educacionais, de negligenciar os aspectos comuns e as generalidades da reestruturação no setor público.

Pesquisa em política educacional

É simplista sugerir qualquer tipo de relação direta e uniforme entre o contexto social e político e as preocupações e disposições acadêmicas. Igualmente, contudo, seria ingênuo tentar desconectar movimentos e tendências na teoria e na pesquisa dos discursos da reforma. De variadas formas, nossa pesquisa e nossas conceptualizações científicas podem ser fixadas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, bem como em funções de gerenciar e neutralizar “problemas sociais”, apesar de uma fachada de objetividade obscurecer esse processo e posteriormente permitir ao pesquisador categorizar, profissionalizar e restringir-se a “problemas” específicos (Ball, 1995). O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. O vocabulário específico deve distanciar os pesquisadores de sua atividade, mas, simultaneamente, também constrói um olhar fixo que torna a “paisagem do social” sempre mais visível. A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permaneçam

fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tenham *status* neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso.

Tendo dito isso, a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas. Talvez, perversamente, eu queira tentar capturar e explorar algumas dessas variedades pelo uso do que denomino um espartano e reificado quadro binário. Usarei a discussão do quadro como um meio de rever alguns exemplos de pesquisas em políticas educacionais dos últimos quinze anos, movendo-me erratically e tranquilamente entre os polos. Em muitos aspectos, esses binarismos devem ser vistos como elaboração da dicotomia ciência política/políticas do conhecimento identificada por Fay (1975) e usada extensivamente por Grace, que explica (1995, p. 3):

A política do conhecimento resiste à tendência da ciência política em abstrair problemas de suas características relacionais, por insistir que o problema somente pode ser entendido na complexidade daquelas relações. Em particular, representa uma visão de que uma abordagem sócio-histórica na pesquisa pode iluminar lutas culturais e ideológicas nas quais a escolarização está localizada... Ao passo que a ciência política exclui conflitos ideológicos e de valores como “externalidades que não lhes dizem respeito” [...].⁹

Trabalharei com o quadro-modelo (Figura 1) estabelecendo os binarismos em grupos relacionados, identificando e renunciando pontos e argumentos, alguns dos quais necessitarão ser desenvolvidos mais amplamente em outro lugar. O primeiro grupo trata de questões de definição e concepção. Como Elmore (1996) salientou, a política é aditiva, assentada em camadas e filtrada. Ele avança defendendo que:

Políticas de reforma educacional [e eu acrescentaria, a pesquisa sobre políticas educacionais — SJB] tipicamente incorporam três conceitos dis-

9. Sugiro uma terceira categoria para expandir e complementar as categorias de Fay, que é a política empresarial (N.A.).

tintivos: a) que o mais novo conjunto de reformas políticas automaticamente é precedente sobre todas as outras políticas sob as quais o sistema operou; b) que as reformas políticas emanam de um nível singular do sistema educacional e incorporam uma mensagem singular sobre o que as escolas deveriam fazer de maneira diferente; e c) que as reformas políticas deveriam operar mais ou menos da mesma maneira independentemente das características de sua implementação.

Figura 1
Um modelo (quadro)

a) Desenho e escopo	
Orientado pelas políticas	Orientado pelas práticas
Focos múltiplos	Foco singular
Níveis múltiplos	Nível singular
Temporal	Atemporal
Global/local	Nacional/geral
Focos ligados	Destacados, separados
b) Envolvimento total	
Contexto rico	Contexto não produtivo
Conceptualmente “profundo”	Contexto “sem profundidade”
c) Uma ética da pesquisa	
Justiça social	Eficiência social
Crítico	Incorporado
d) Políticas das pessoas	
Dotadas de voz	Silenciadas

a) Desenho e escopo

O primeiro ponto que gostaria de considerar é em relação à diferença entre pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orienta-

das para a prática". É óbvio que grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como ausência significativa. Ela é ignorada ou teorizada "fora do quadro". É o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais — como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional, da LMS ou de competições locais. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, "baseadas na culpabilização", nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está "na" escola ou "no" professor, mas nunca "nas" políticas.

Há interseções aqui com o segundo binário. Um dos efeitos gerativos do fluxo de políticas dos anos 1980 e 1990 é o conjunto de estudos com um único foco que se concentrou exclusivamente em uma política, eliminando todas as outras. O resultado é tipicamente a reiteração do hiato entre política e prática, com uma assunção, explícita ou implícita, de que esse hiato representa uma falha de implementação por parte dos professores e das escolas. Pesquisadores críticos ou preocupados com a justiça social são geralmente tão culpados por esse tipo de análise, com foco único, quanto cientistas políticos — escolas são apresentadas como não sendo suficientemente antirracistas ou não levando a sério necessidades especiais. São análises sem o cuidado de considerar outras coisas que se esperam ou que se requerem que elas considerem com seriedade, e que competem por atenção, esforço, recursos na complexidade da prática. Não estou pretendendo "desculpar a má prática". Mais apropriadamente, estou questionando desenhos e focos de estudos de política e a relação entre desenho e foco e as demandas interpretativas que os pesquisadores fazem sobre seus sujeitos de pesquisa. A política apresenta problemas para seus sujeitos (poderia ser possível para alguns "esconder-se" da política,

mas essa não é uma opção comum). Em certos momentos, quando conjuntos de políticas não coordenadas e contraditórias estão em ação, o recurso a estratégias de satisfação e de acomodações secundárias pode ser a única resposta razoável e factível. Como Elmore indica acima, quando focamos uma política analiticamente esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras.

Meu terceiro binário introduz um contraste entre a concepção de política que trata as políticas como claras, abstratas e fixas em oposição à outra em que as políticas são vistas como desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis (o que está relacionado com os pontos **b** e **c** de Elmore, explicitados acima). A primeira concepção leva facilmente à visão de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares (parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas). A segunda começa com a assunção de que as condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que a realização da política vai, por isso, diferir. O recente trabalho de Vincent (1996) sobre as relações pais-professores é um bom exemplo dessa última concepção, com sua análise cuidadosa do papel da micropolítica da escola como um fator-chave na realização diferencial de um projeto de *home-school* (escola em casa) em três escolas primárias. Esse terceiro binário também se relaciona com um aspecto mais distante da conceituação de política e do modelo de pesquisa sobre política. Aqui a oposição é entre os estudos que se localizam em um único nível de análise — a escola, a sala de aula, a autoridade educacional local — e os que tentam capturar a dinâmica da política nos níveis educacionais e entre eles o que eu chamei de abordagem da “trajetória política” (Ball, 1994). Os trabalhos de Edwards e Whitty, com Fitz e Gewirtz (Edwards et al., 1989; Whitty et al., 1993) continuam a ser os melhores exemplos desse tipo de pesquisa sobre política na educação. Ambos os estudos — das políticas do Assisted Places Scheme¹⁰ e dos City Technology

10. Esse programa de ação foi criado em 1981 para permitir alunos de classes baixas se matricularem em escolas privadas; o programa foi extinto com o Ato Educacional de 1997 (N.T.).

Colleges,¹¹ respectivamente — analisam o desenvolvimento, a formação e a realização dessas políticas do contexto de influência até práticas e efeitos, passando pelo contexto de produção do texto político (ver Ball, 1984). A “abordagem da trajetória” capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências. Aqui a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido (Taylor, 1995); ela é a “política do discurso” (Yeatman, 1990).

Há, é claro, aspectos temporais adicionais nos processos políticos e nas análises desses processos, mas, na prática, muitas pesquisas sobre políticas educacionais não têm nenhum sentido de tempo. O aspecto negligenciado mais óbvio é um extravagante a-historicismo. Como Grace (1995) defende, “muitos problemas contemporâneos ou crises em educação são, elas mesmas, manifestações superficiais de contradições históricas, estruturais e ideológicas em políticas educacionais” (p. 3). Há uma clara falta de pesquisas sobre política, o que torna sério o imperativo proposto por Grace. Na verdade, há uma tendência notável a um “pós-1988”. Isto é, boa parte das pesquisas sobre políticas educacionais considera as mudanças introduzidas pelo Ato da Reforma Educacional,¹² de 1988, o marco zero na história da educação; qualquer coisa acontecida antes de 1988 torna-se uma espécie de pré-história inexplorada, criando um efeito-limite do tipo “antes-e-depois”. Um sentido de continuidades significantes está perdido, escondido no calor e no barulho da reforma. Mas o ponto de inflexão de 1988 é importante de outras maneiras: por exemplo, a tendência dos “anos dourados” de considerar que as análises críticas das políticas pré-1988 eram inexistentes e, mais ainda, de contrastar o melhor do compreensivismo com o pior do mercado educacional. Power (1992) destaca dois aspectos desse fenômeno. Um é que as políticas pós-1988 são tratadas como potentes e influenciadoras, de impacto decisivo na prática cotidiana, enquanto as políticas pré-1988

11. Os City Technology Colleges são destinados a adolescentes com menos de 16 anos e ensinam os assuntos do currículo nacional inglês com foco na ciência e na tecnologia (N.T.).

12. Education Reform Act (N.T.).

são mais comumente vistas com ceticismo e impacto mínimo sobre a prática.¹³ O segundo aspecto destacado por Power diz respeito ao uso comum de um tipo de reversão analítica:

Considere, por exemplo, análises exploratórias sobre a forma como psicólogos da educação ou funcionários do Education Welfare estão envolvidos, ainda que de “forma não intencional”, nos processos de diferenciação, regulação e vigilância. Agora que a influência desse tipo de agente parece ter diminuído, há a tendência de percebê-los como um tipo de anacronismo benigno, tentando dar suporte às defesas contra forças mais obscuras. (p. 496)

O conselho de Power alerta não apenas para problemas de trabalho interpretativo sentimentalista, mas também para a ausência de uma *baseline* decente ou de dados longitudinais que permitam comparações de peso sobre os efeitos das políticas pré e pós-1988. Finalmente, a questão do tempo é também problemática na interpretação das reformas. Atualmente há vários estudos, datados dos primeiros estágios das reformas até agora, a maioria dos quais constituída de instantâneos.¹⁴ Há dois problemas aqui. Primeiro, esses estudos de períodos limitados não oferecem sentido aos processos de reforma e mudança. A alteração estrutural é apenas uma parte, e um momento no processo da reforma. Mudanças de consciência, práticas adaptativas, artes da resistência e da manobra, “fluxo de valores” (Gewirtz et al., 1995) acontecem lentamente, às vezes até de forma imperceptível ao longo do tempo. Em segundo lugar, e relacionado a isso, há um problema geral com respeito ao *status* dos “achados” e das “conclusões” desses estudos limitados a um momento específico. Em que ponto é válido começar a definir conclusões sobre os efeitos das políticas? Depois de um ano, ou cinco, ou dez? De

13. É claro que se pode argumentar que as políticas pós-1988 são de tipos diferentes, com um escopo mais dominante e amplo, mais diretivas e intervencionistas, mais fortemente ligadas a requerimentos estatutários; que a prática pré-1988 era subdeterminada pelas políticas, enquanto a prática pós-1988 é sobredeterminada (N.A.).

14. Eu e meus colegas tentamos realizar uma série de estudos relacionados em um conjunto de escolas ao longo de um período de sete anos (ver Bowe et al., 1992; Gewirtz et al., 1995; Ball, 1997a). (N.A.).

novo, em ambos os casos aqui, assuntos práticos e empíricos misturam-se ao desenho da pesquisa e à conceptualização das políticas.¹⁵ Tudo isso é crucial e foi apontado em minha discussão acima sobre a “transformação” do setor público.

Movendo do tempo para o espaço, gostaria de chamar a atenção tanto para a insularidade quanto para a abstração de muitas pesquisas sobre política educacional. Tais pesquisas não possuem sentido de “lugar”. Não localizam as políticas em algum quadro que ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas análises das realizações políticas. Sobre o primeiro ponto, Brown e Lauder (1996) e Lingard (1996) ilustram o tipo de quadro de políticas que uma perspectiva global provê. Como Brown e Lauder (1996) assinalam: “Conhecimento, aprendizagem, informação e competência técnica são as matérias-primas atuais do comércio internacional” (p. 4). Com efeito, o relacionamento nacional/global é outro ponto de mediação no processo de políticas, uma interface na qual pressões e constrangimentos são mediados por preocupações e preferências locais. “A globalização da economia, particularmente dos mercados financeiros, reduz as opções políticas do Estado-nação” (Lingard, 1996, p. 11). Até agora, pesquisadores em política educacional no Reino Unido prestaram relativamente pouca atenção a essa interface, exceto por certas tentativas de explorar o assunto da “convergência política” na educação e o papel nessa convergência do “empréstimo das políticas” (ver Vanegas; Ball, 1996). Por exemplo, Whitty e Edwards (1994) investigaram “se as redes transnacionais de influência podem ser identificadas como uma explanação da aparente convergência nas políticas educacionais” no Reino Unido e nos Estados Unidos. Halpin e Troyna (1995) concluíram uma análise desse trabalho sugerindo que todas as evidências apontam para a importância do papel simbólico de “empréstimo” mais do que para a transferência prática de particularidades das políticas. Claramente, análises do fluxo e da influência das políticas entre nações precisam ser tratadas com cuidado. Popkewitz (1996) defende que “podemos

15. Claramente, as estruturas de financiamento da pesquisa encorajam um estilo de pesquisa na base do instantâneo (N.A.).

encontrar uma internacionalização particular de ideias assim como a reflexividade ‘nacional’ particular sobre a forma como essas ideias são realizadas” (p. 47). Trata-se de uma concepção paralela a meus comentários acima sobre a realização institucional das políticas.

O segundo sentido de lugar, o papel do local é, em certo sentido, negativo como acima descrito, e gostaria de salientar novamente dois aspectos. Primeiro, há uma tentativa, em certas pesquisas, de identificar características particulares do “local” significantes na realização das políticas. Por exemplo, pesquisadores recentes, trabalhando o desenvolvimento dos mercados na educação, começaram a examinar e especificar características do que Glatter et al. (1996) chamam “arenas competitivas locais” (ver também Gewirtz et al., 1995). No entanto, uma grande parte da pesquisa educacional desloca escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural. Todas elas começam a “parecer” e “soar” as mesmas. O segundo aspecto da localização está relacionado a este último ponto: ou seja, a omissão das pesquisas sobre política em conduzir a um sentido de região, comunidade ou lugar. Esse não é, no entanto, um ponto apenas sobre a descrição empírica, ainda que possa ser muito bem-vindo, isso é também sobre teorização. Como Cooks (1990, p. 132) ressalta:

Localização retém significado e sentido social num período contemporâneo quando as forças combinadas da modernidade no Estado, no capital multinacional e na comunicação de massas desvaneceram a velha ordem de solidariedade comunitária. O significado disso é que os Estados-nação modernos só ganham sua legitimidade por uma divisão prática de funções entre o centro onde [...] o poder cada vez mais repousa e a localização onde os sujeitos individuais vivem sua vida de trabalho e consumo cotidianos.

b) Envolvimento total

A polaridade seguinte refere-se à assunção feita anteriormente de que pesquisas sobre política educacional normalmente falham no entendimento da qualidade genérica da reforma. Ou seja, a educação é separada do campo mais amplo da mudança na política social. Quero

me deter em três facetas desse isolacionismo. Uma é empírica/analítica, o simples fracasso em localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contemporânea. A segunda é interpretativa, a falta de conhecimento e de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas nesses outros campos. Exceções recentes são a utilização dos conceitos de “quase-mercados” (Le Grand; Barlett, 1993) e de “pós-fordismo” (Hickox; Moore, 1992), e o impacto e a influência mais geral de teorias feministas e pós-modernas (há sempre perigo em conceitos emprestados, especialmente quando conceitos complexos são apropriados sem nenhum conhecimento de sua bagagem de contestação ou de suas diversas interpretações). Considero que o inter-relacionamento de teorias, que McLennan (1996) chama teorização combinada (em contraposição à adicionada), provê uma fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio, de criar ligações e fomentar relações para ligar nossos registros descritivos. Para ir além dos acidentes e das contingências que nos envolvem, é necessário iniciar de outra posição e começar do ponto usualmente excluído. Teorias oferecem outra linguagem, a linguagem da distância, da ironia, da imaginação. Parte disso, como Sheridan ressalta (1980, p. 223), é “um amor pela hipótese, pela invenção”, também sem pudor, “um amor pela beleza” em contraposição à não problemática, técnica e desolada linguagem da ciência e do empreendedorismo políticos.

Em verdade, o empirismo descritivo continua predominante nos escritos sobre pesquisas em política educacional. Minha preocupação com o inter-relacionamento teórico traz esse cuidado particular de manter a coerência. Em uma tentativa de eliminar o reducionismo (McLennan, 1996), teóricos de todos os matizes agora parecem se dar conta da necessidade e da eficácia de múltiplas teorias, de “pensar neo e pós juntos, de possibilitar ativamente as tensões em cada um e entre eles de modo a ajudar a formular nossas pesquisas” (Apple, 1996, p. 141). Em termos gerais, essas tensões (estrutura, discurso e ação) focam o que pode ser ganho e o que pode ser abandonado. Isso pode significar ter que lidar com paradoxos e resistir ao fechamento teórico, ainda que isso não signifique ou não deva significar uma licença para a incoerência.

Há um mundo de diferença (sem nenhum jogo de palavras) entre enfatizar o local, o contingente e a não correspondência e a ignorância de toda determinação ou de todas as relações estruturais entre as práticas. Muito frequentemente, questões importantes em torno do Estado e da formação social são simplesmente abandonadas e o difícil problema de pensar simultaneamente sobre a especificidade de diferentes práticas e as formas de unidade articulada que elas constituem é assumido como inexistente, como se nada existisse em formas estruturadas. (Apple, 1996, p. 141)¹⁶

Também quero enfatizar o ponto referido acima em relação a outro aspecto do isolacionismo: a desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social. Minha preocupação aqui repousa em um argumento mais geral e se relaciona com assuntos sobre a interpretação e a teorização de reformas como citado acima. Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. Ficamos, portanto, por exemplo, incapazes de “ver” o impacto e os efeitos em diferentes famílias do desenvolvimento de múltiplos mercados sociais e concomitantes mudanças no estado do bem-estar. Isolacionismo encoraja a tendência inerente de “superestimar a capacidade da educação de afetar desigualdades sociais ao exagerar seu papel na sua reprodução” (Moore, 1996, p. 159).

c) Uma ética de pesquisa

A teoria é importante para a pesquisa em outro sentido. A teoria provê a possibilidade de desidentificação — o efeito de trabalhar “em

16. Essa perspectiva dual captura a análise paradoxal integrante deste texto: um argumento para transformação estrutural posto contra um argumento para a realização diversa das políticas locais (N.A.).

e contra” prevalente nas práticas de sujeição ideológica. A importância da teoria ou do esforço intelectual nas ciências sociais deve ser, nas palavras de Foucault, o de “subverter o poder”, envolver-se em disputa para revelar e subverter o que é invisível e insidioso em práticas prevalentes (Troyna, 1994). Trata-se muito mais de uma preocupação prática dirigida diretamente às práticas e aos interesses dos trabalhadores da educação, mas de forma alguma no sentido atribuído por Barney (1995) ou Hargreaves (1996) em trabalhos recentes sobre o papel da pesquisa em educação. Esses trabalhos nem parecem ver o professor como um intelectual. Para Hargreaves (1996, p. 7), professores são especialistas cujo *status* precisa repousar em uma competência demonstrada: “não há virtude em professores especialistas em mentes recém-qualificadas estudarem partes substantivas da teoria educacional e pesquisas que não tratam, nem de forma remota, de aplicações práticas”. Para mim, em contraste, a teoria provê a possibilidade de uma linguagem diferente, uma linguagem que não é capturada por assunções e inscrições de formuladores de políticas ou pela imediaticidade da prática (envolvida em tradição, preconceito, dogma e ideologia — ver abaixo). Ela oferece uma localização potencial para os discursos prevalentes das políticas e uma forma de luta contra a “incorporação”. Tomando de empréstimo a formulação de Moore (1996, p. 159), a teoria mantém a fronteira entre pesquisa crítica sobre políticas e pesquisa para políticas. “A primeira posiciona o ponto de vista para o campo, a segunda é posicionada por ele.”

As posições binárias destacadas por Moore se relacionam com uma divisão crítica e profunda que se acentua em pesquisas sobre política educacional — divisão entre novo benthamism¹⁷ e panopticismo. Essa divisão é representada acima por Hargreaves e pelo movimento por uma escola efetiva, com ênfase na performatividade (Lyotard, 1984) e na eficiência, e as várias formas de pesquisas críticas/comprometidas com a justiça social (socialista e desconstrutiva [Fraser, 1995]), que colocam a “dignidade” acima do “preço”.

17. Doutrina utilitária de Jeremy Bentham (1748-1832) (N.T.).

Apesar disso, o trabalho teórico também tem problemas intrínsecos de incorporação. Na realidade, nosso uso da teoria é, por vezes, mântico e simplesmente moldado como movimento para exprimir ideias: um processo de encaixar conceitos, a busca de “um caso de” governabilidade, patriarcado, opressão estatal, pós-fordismo. Teoria como acusadora. Além disso, muito do que se designa por pesquisa teoricamente orientada carece de qualquer sentido de distância crítica ou reflexividade sobre a própria produção e procedimentos e sobre suas demandas de conhecimento sobre o social. Na procura por um ponto de vista, um lugar de onde olhar, muitos pesquisadores de políticas simplesmente sucumbem às antigas assunções redentoras, baseadas em um papel orgânico não problemático para eles, ou em um perpétuo processo de crescimento progressivo e ordenado, ou de desenvolvimento conseguido graças à mestria científica ou tecnológica, ou de controle sobre os eventos, ou ainda de reciclagem assertiva de velhos dogmas e de cansadas utopias.

d) Incluindo as pessoas nas políticas

Meu binarismo final é epistemologicamente diferente dos anteriores e retorna, de alguma forma, para as primeiras preocupações com a conceptualização de política e com a maneira como ela é representada e reproduzida em nossos textos analíticos. A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas. Tenho uma visão diferente (ver Ball, 1994). Como observado anteriormente, políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizada e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstân-

cias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa. É o que Baggeley (1994, p. 74) chama “a ação dos insubordinados”. Uma resposta de primeira ordem resulta em colonização (McLaughlin, 1991). Uma resposta de segunda ordem pode produzir desespero, desafio ou formas ilícitas de escapar das regras (ver, por exemplo, o estudo de Baggeley sobre pagadores de certos tipos de taxas). Aqui estou também interessado em questões sobre a ontologia da política, ignoradas por essa concepção: particularmente, a forma como nós tornamos as políticas encarnadas. Há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto as pessoas que “fazem” as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas. Ao lado disso, em muitos estudos sobre “implementação”, as pessoas estão implícitas. Um conjunto de “praticantes” recalcitrantes, conservadores e de mente estreita aparece por mágica. Estão escondidos atrás de portas fechadas, resistem às mudanças, mantendo seu compromisso ingênuo com o progressivismo, com o antirracismo, com os professores de sala de aula (quando eles “deveriam” estar fazendo pesquisa) ou com grupos de trabalho (quando eles “deveriam” estar em sala de aula). Além disso, Hargreaves (1996), reproduzindo um imaginário tipicamente unilateral, cita quatro aspectos que, segundo Cox, professores usam para justificar suas práticas — tradição, preconceito, dogma e ideologia. Em estudos de outro tipo, sujeitos igualmente apagados emergem, resistentes e romântico, *heroes [sic]* althusserianos lutando contra a opressão ou contra as “más” práticas que os formuladores de políticas insistem em jogar em cima deles. Como Power salienta, alguns dos primeiros nas pesquisas antes de 1988 parecem ter se tornado os últimos nas pesquisas pós-1988, ainda que suas práticas e perspectivas tenham permanecido as mesmas. São caricaturas unidimensionais que falham em expor complexidades, contradições e paradoxos que você e eu demonstramos acompanhar as mudanças. Não estou apenas celebrando “a citação de dados”, que em si não garante que nos apresentemos como atores sociais autênticos e complexos ou

capturemos um senso de eventos “escritos [...] em letras de sangue e fogo” (Marx, 1977, p. 669, citado por Bagguley, 1994). Mais apropriadamente, o ponto é a natureza da representação e da conceptualização das pessoas em nossos textos como um todo e em nossos modelos de sociabilidade. Minha pesquisa tem sido criticada a esse respeito. Analisando o livro *Education reform* (Ball, 1994), Nespor assinalou (1996, p. 380-81):

Políticas e reformas aparecem apenas na interação de políticos, administradores, professores e pesquisadores. Pais aparecem apenas na medida em que são construídos pela linguagem do discurso público conservador dominante — como “consumidores” ou “clientes”. Enquanto reclama que alunos são formulados como consumidores pelo discurso do mercado, Ball realmente não fala deles de nenhuma outra maneira em seus textos. Não há lugar para os pontos de vista de pais e alunos na análise política crítica? Como os discursos acadêmico e político conseguiram a exclusão desses pontos de vista?

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa — o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (ver Reay, 1991; Gillborn, 1995; Hatcher, 1996). É importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças — reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade. Um desafio posto para os pesquisadores em política educacional encontra-se, portanto, em novas tarefas intelectuais e práticas identificadas por Nancy Fraser (1995, p. 69): “desenvolvimento de uma teoria crítica de reconhecimento que identifique e defenda as versões da política cultural da diferença que podem ser coerentemente combinadas com uma política social de igualdade”.

E depois!

Como observado antes, há uma tensão básica, aparentemente irredimível no âmago das pesquisas sobre política educacional. Uma tensão entre preocupações com eficiência e com justiça social, a qual estrutura boa parte da minha discussão anterior. Ambos os lados da tensão são políticos — ainda que os prosélitos da eficiência tipicamente não vejam isso dessa forma. Na verdade, acho difícil imaginar a aparência das pesquisas não políticas. Pesquisadores individuais deveriam se reportar ou tentar resolver a tensão como eles a veem, ainda que possa acontecer que algo de um dos lados deva ser sacrificado para se atingir mais do outro.

Os valores pessoais e os compromissos políticos do analista crítico de políticas devem estar ancorados na visão de uma ordem moral na qual justiça, igualdade e liberdade individual não podem ser comprometidas pela avareza de alguns poucos. O analista crítico deve endossar posturas políticas, sociais e econômicas nas quais pessoas não são nunca tratadas como meios para um fim, mas tratadas como fim em seu próprio benefício. (Prunty, 1985, p. 136)

Referências

- APPLE, M. Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 2, p. 125-144, 1996.
- BAGGULEY, P. Prisoners of the Beveridge Dream? The political mobilisation of the poor against contemporary welfare regimes. In: BURROWS, R.; LOADER, B. (Orgs.). *Towards a Post-Fordist Welfare State?* London: Routledge, 1994.
- BALL, S. J. *Politics and policymaking in education*. London: Routledge, 1990.
- _____. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- _____. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, v. 43, n. 3, p. 255-271, 1995.

BALL, S. J. Performativity and fragmentation in “postmodern schooling”. In: CARTER, J. (Org.). *Postmodernity and the fragmentation of welfare: a contemporary social policy*. London: Routledge, 1996.

_____. Good school/bad school. *British Journal of Sociology of Education*, v. 18, n. 3, p. 317-336, 1997a.

_____. Markets, equity and values in education. In: WALFORD, G.; PRING, R. (Orgs.). *Affirming the comprehensive ideal*. London: Falmer Press, 1997b.

BASSEY, M. *Creating education through research*. Newark/Edinburgh: Kirklington Moor Press/British Educational Research Association, 1995.

BLACKMORE, J. Breaking out from a masculinist politics of education. In: LIMERICK, B.; LINGARD, B. (Orgs.). *Gender and changing educational management*. Sydney: Hodder, 1995.

BOTTERY, M. *The ethics of educational management*. London: Cassell, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BROWN, P.; LAUDER, H. Education, globalisation and economic development. *Journal of Education Policy*, v. II, p. 1-25, 1996.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The right to manage: a second managerial revolution*, unpublished paper. Milton Keynes: Open University, 1992.

_____; COCHRANE, A.; McLAUGHLIN, E. Mission accomplished or unfinished business? The impact of managerialization. In: _____. COCHRANE, A.; McLAUGHLIN, E. (Orgs.). *Managing social policy*. London: Sage, 1994.

COOKE, P. *Back to the future: modernity, postmodernity and locality*. London: Unwin Hyman, 1990.

DALE, R.; OZGA, J. Two hemispheres — both New Right? In: LINGARD, R.; KNIGHT, J.; PORTER, P. (Orgs.). *Schooling reform in hard times*. London: Falmer Press, 1993.

DEEM, R.; BREHONY, K.; HEATH, S. *Active citizenship and the governing of schools*. Buckingham: Open University Press, 1995.

DU GAY, P. *Consumption and identity at work*. London: Sage, 1996.

EDWARDS, T.; FITZ, J.; WHITTY, G. *The state and private education: an evaluation of the Assisted Places Scheme*. Lewes: Falmer Press, 1989.

ELMORE, R. F. School reform, teaching and learning. *Journal of Education Policy*, II, p. 499-505, 1996.

FAY, B. *Social theory and political practice*. London: Allen & Unwin, 1975.

FRASER, N. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review*, n. 212, p. 68-93, 1995.

GEWIRTZ, S., BALL, S. J.; BOWE, R. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press, 1995.

GILLBORN, D. *Racism and antiracism in real schools*. Buckingham: Open University Press, 1995.

GLATTER, R.; BAGLEY, C.; WOODS, P. *Modelling local markets in schooling*. Paper presented at conference Markets in Education: policy, process and practice. University of Southampton, 1996.

GRACE, G. *School Leadership: beyond education management: an essay in policy scholarship*. London: Falmer Press, 1995.

HALPIN, D.; TROYNA, B. The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, v. 31, n. 3, p. 303-310, 1995.

HARGREAVES, D. *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*, Teacher Training Agency Annual Lecture. Cambridge: University of Cambridge, Department of Education, 1996.

HATCHER, R.; TROYNA, B.; GEWIRTZ, D. *Racial equality and local management of schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1996.

HEELAS, P.; MORRIS, P. *The values of the enterprise culture: the moral debate*. London: Routledge, 1992.

HICKOX, M.; MOORE, R. Education and post-Fordism: a new correspondence? In: BROW, P.; LARDER, H. (Orgs.). *Education for economic survival: from Fordism to Post-Fordism?* London: Routledge, 1992.

HOGGETT, P. The modernisation of the UK welfare state. In: BURROWS, R.; LOADER, B. (Orgs.). *Towards a Post-Fordist Welfare State?* London: Routledge, 1994.

JESSOP, B. The transition to post-Fordism and the Schumpeterian workfare state. In: BURROWS, R.; LOADER, B. (Orgs.). *Towards a Post-Fordist Welfare State?* London: Routledge, 1994.

KIKERT, W. *Steering at a distance: a new paradigm of public governance in Dutch higher education*, European Consortium for Political Research. Colchester: University of Essex, 1991.

KIRKPATRICK, L.; MARTINEZ-LUCIO, M. Introduction. In: KIRKPATRICK, I.; MARTINEZ-LUCIO, M. (Orgs.). *The politics of quality in the public sector*. London: Routledge, 1995.

LE GRAND, J.; BARLETT, W. *Quasi-markets and social policy*. Basingstoke: Macmillan, 1993.

LIMERICK, B.; LINGARD, B. Breaking out from a masculinist politics of education. In: *The Yearbook of the Australian Council for Educational Administration*. Sydney: Hodder, 1995.

LINGARD, B. Education policy making in a post-modern state: an essay review of Stephen Ball's *Education Reform: a critical and post-structural approach*. *Australian Journal of Education*, v. 23, n. 1, p. 65-91, 1996.

LYOTARD, J.-F. *The post-modern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1994.

MAC AN GHAILL, M. Public service in the market: the Birmingham Catholic Partnership. In: LAWN, M.; MAC AN GHAILL, M. (Orgs.). *Cooperating in the education marketplace*. Birmingham: Educational Review Publications, 1994.

McLAUGHLIN, R. Can the information systems for the NHS internal market work? *Public Money and Management*. Autumn, 1991. p. 37-41.

McLENNAN, G. Post-Marxism and the "four sins" of modernist theorizing. *New Left Review*, n. 218, p. 53-74, 1996.

MINTZBERG, H. *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983.

MOORE, R. Back to the future: the problems of change and possibilities of advance in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, n. 17, p. 145-162, 1996.

MORELY, L. Empowerment and the New Right. *Youth and Policy*, n. 51, p. 1-10, 1995.

NAGAL, T. *Equality and partiality*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

NESPOR, J. A review of: Stephen J. Ball, *Education Reform*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 9, n. 3, p. 380-381, 1996.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Going about our business? The managerialization of public services. In: CLARKE, J.; COCHRANE, A.; McLAUGHLIN, E. (Orgs.). *Managing social policy*. London: Sage, 1994.

NEWMAN, S. *Liberalism at wits end*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1984.

OAKLAND, J. *Total quality management*. London: Heinemann, 1991.

PLANT, R. Enterprise in its place: to moral limits of markets. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (Orgs.). *The values of the enterprise culture: a moral debate*. London: Routledge, 1992.

POPKEWITZ, T. Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of governing. *Journal of Education Policy*, v. 11, n. 1, p. 27-52, 1996.

POWER, S. Researching the impact of education policy: difficulties and discontinuities. *Journal of Education Policy*, v. 7, n. 5, p. 493-500, 1992.

PRUNTY, J. Signposts for a critical educational policy analysis. *Australian Journal of Education*, v. 29, n. 2, p. 133-140, 1985.

REAY, D. Intersections of gender, race and class in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, v. 12, 163-182, 1991.

ROSE, N. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (Orgs.). *The values of the enterprise culture*. London: Routledge, 1992.

_____. *Governing the soul: the shaping of the private self*. London: Routledge, 1989.

SHERIDAN, A. *The will to truth*. London: Tavistock, 1980.

SINCLAIR, J.; SEIFERT, R.; IRONSIDE, M. Market-driven reforms in education: performance, quality and industrial relations in schools. In: KIRKPATRICK, I.; MARTINEZ-LUCIO, M. (Orgs.). *The politics quality in the public sector*. London: Routledge, 1995.

TAYLOR, S. *Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences*, unpublished paper (Red Hill, School of Cultural and Policy Studies, Queensland University of Technology), 1995.

TESTER, K. *Civil society*. London: Routledge, 1992.

TROYNA, B. Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies*, v. 42, n. 1, p. 70-84, 1994.

VANEGAS, P.; BALL, S. J. *The teacher as a variable in education policy*. Paper presented at the Annual meeting of the British Educational Research Association Lancaster, 1996.

VINCENT, C. *Events and teachers: power and participation*. London: Falmer Press, 1996.

WHITTY, G.; EDWARDS, T. *School choice policies in Britain and the USA: their origins and significance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association San Francisco, 1992.

_____; GEWIRTZ, S. *Specialisation and choice in urban education: the City Technology College experiment*. London: Routledge, 1993.

WILLMOTT, H. Strength is ignorance: slavery is freedom: managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*, n. 30, p. 215-252, 1993.

YEATMAN, A. *Bureaucrats, technocrats, femocrats: essays on the contemporary Australian state*. London: Falmer Press, 1990.