

POLÍTICAS EDUCACIONAIS GLOBAIS E CONTEXTO BRASILEIRO POLÍTICAS

**POLITICAS EDUCACIONALES GLOBALES Y EL CONTEXTO
BRASILEÑO**

**GLOBAL EDUCATIONAL POLICIES AND THE BRAZILIAN
CONTEXT**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir e apresentar os processos de regulação nacional e transnacional na elaboração de políticas públicas educacionais a partir do esquema metodológico de Ball (1994). Analisando documentos internacionais e nacionais, consideramos o papel relevante das Organizações Internacionais mobilizando recursos e repertórios de ação juntamente com agentes nacionais, e em contraponto aos agentes dissidentes das escalas de regulação. Assim, concluímos que as políticas educacionais brasileiras voltadas para a formação de professores, estão articuladas a práticas discursivas que impactam sentidos discursivos, curriculares e territoriais.

Palavras-chave: políticas educacionais; globalização; escala; currículo

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir y presentar los procesos de regulación nacional y transnacional en la elaboración de políticas públicas educativas a partir de la metodología de Ball (1994). Analizando documentos internacionales y nacionales, consideramos el papel relevante de las Organizaciones Internacionales que movilizan recursos y repertorios de acción junto con agentes nacionales, y en contrapunto con los agentes disidentes de las escalas regulatorias. Por lo tanto, concluimos que las políticas educativas brasileñas dirigidas a la formación del profesorado están vinculadas a prácticas discursivas que impactan los significados discursivos, curriculares y territoriales.

Palabras-clave: políticas educativas; globalización; escala; currículo

ABSTRACT

This article aims to discuss and present the processes of national and transnational regulation in the elaboration of educational public policies based on the Ball (1994) method. Analyzing international and national documents, we consider the relevant role of International Organizations mobilizing resources and action repertoires together with national agents, and in contrast to the dissenting agents of the regulatory scales. Thus, we conclude that Brazilian educational policies aimed at teacher education are linked to discursive practices that impact discursive, curricular and territorial meanings.

Keywords: educational policies; globalization; scale; curriculum

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a intrínseca relação do processo de regulação de políticas públicas educacionais que ocorrem na escala global e nacional. Por meio de leituras e debates levantados nos campos da Sociologia, Ciências Políticas e Pedagogia, estudamos este objeto à luz do pensamento geográfico, na busca de compreender ainda melhor os contextos político-educacionais e curriculares presentes no âmbito brasileiro, e pensar esse processo de regulação de políticas públicas educacionais como eventos espaciais, porque, segundo nossa interpretação, impactam o território nacional.

As Políticas Educacionais Globais (PEG) são objeto de intenso debate entre os pesquisadores que se debruçam em entender as motivações e influências dos contextos mundiais na produção de políticas nacionais para a Educação. Sob um olhar macroescalar e minuciosas buscas em textos, documentos oficiais, entrevistas e recomendações econômicas de organismos diversos, é possível identificar o processo de regulação social de uma política educacional oriunda da escala global nas diretrizes, leis e políticas nacionais voltadas para os diferentes segmentos da Educação Básica e Superior que ocorrem na escala nacional.

Em um período histórico-geográfico em que estabelecemos novos paradigmas para o Ensino Médio, reestruturamos programas e ações para cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior privadas e públicas e implementamos uma Base Nacional Curricular Comum é urgente compreender tanto os resultados/efeitos de tais políticas nas práticas de sala de aula, quanto às estratégias que envolvem desde o processo do contexto de produção ao contexto de influência política (BALL, 1994).

Segundo a autora Souza (2003 *apud* pág. 39, 2006) “analisar políticas públicas significa, muitas vezes, estudar o governo em ação”, por isso, nos alerta em ter parcimônia em usar um determinado referencial teórico, sobretudo quando usá-lo. A articulação metodológica utilizada no presente artigo compreende um exercício de vigilância epistemológica cujas bases articulam “todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade”. (MAINARDES, 2017, p. 4). Sendo assim, utilizamos a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL & BOWE, 1992; BALL, 1994) para compreender a construção das políticas educacionais em escalas transnacionais, segundo seus agentes, agendas, alinhamentos e ações.

Utilizamos também a noção de prática discursiva (LACLAU, 2013) apoiando nossa análise, de modo que tais práticas são entendidas para além dos documentos oficiais, incluindo associações e disputas entre agentes políticos. As práticas e disputas discursivas envolvem cadeias de ações, normas, valores e estrangimentos sobre o sentido hegemônico de uma política educacional que se expressam espacialmente e territorialmente, tal como podemos observar no espraiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FREITAS, TERAMATSU e STRAFORINI 2015), no crescimento e configuração do ProUni e o furtivo fechamento de salas de aula promovidas pelo estado de São Paulo (GIROTTO, 2016).

E nestas práticas discursivas em torno de um jogo político que busca definições e padrões hegemônicos, encontramos práticas de regulação social que envolvem diferentes escalas na produção da própria política. Práticas que envolvem diferentes agentes, ações, atos e agendas no processo de regulação e regulamentação de uma política. E, evidentemente, escalas diferentes.

Dentre estas discussões em torno dos sentidos discursivos da política, considerando o papel da interpretação e da tradução dos textos políticos na ação prática (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016) - tratados ao longo deste trabalho, é importante apresentar nossa compreensão sobre os processos regulatórios da política.

A regulação social possibilita enxergar as práticas discursivas no processo de produção e elaboração das políticas nacionais. Barroso (2005) sistematiza um modelo interpretativo para compreender a regulação como um modo de coordenação dos sistemas educativos na formulação de políticas públicas, que tem auxiliado a pensar metodologicamente desta-

cando atores e suas posições, bem como estratégias e interesses em um cenário não-binário na qual é possível explorar a pluralidade de agentes e agendas no processo de ajustamento de uma rede multi-regulada.

Desde o ano de 2001 temos acompanhado, com maior intensidade, o processo regulatório de políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil. A partir da definição de diretrizes que alteraram a trajetória da formação de professores nos cursos de licenciatura e a capilarização destes cursos em território nacional, foi possível acompanhar o crescimento e o investimento das instituições de ensino superior – públicas e privadas; assim, como a valorização e o investimento em formação continuada, tanto para atender ao Art. 62 da LDB 9394/96¹, quanto no entendimento da importância no processo contínuo do aprender do professor no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Dado o início da reestruturação dos cursos de licenciatura em 2002², as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE/CP 02/2015), representam um forte avanço no debate por mais de uma década

“[...] ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a CF 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação (2014/214), bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae, 2010 e 2014)” (DOURADO, p.299, 2015).

O contexto político da Resolução 02/2015 é importante para destacar a articulação entre diferentes agentes em torno do debate da formação e da valorização dos docentes da educação básica. Destaca, também, a construção de uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, em defesa dos princípios interdisciplinares na construção de uma sólida formação teórica, prática, e na pesquisa como um dos princípios formativos e cognitivos da formação docente. Tais eixos fundamentais são resultado dos debates das “diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas” apontadas acima (DOURADO, 2015).

De modo a dar continuidade a uma série de políticas e ações voltadas para a formação de professores, reestruturando suas atividades, orçamentos e alcances, em 2017 foi apresentada oficialmente a Política Nacional de Formação de Professores – PNFP, no qual as dimensões para a formação inicial e continuada de professores (mobilização, avaliação, regulação, pesquisa e informação), e a política de formação pautada na elaboração articulada com estados, municípios - instituições formadoras e CNE, do currículo de formação. E, de maneira inédita, a centralização da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, como documento curricular orientador do processo.

O processo regulatório, suas escalas e o rebatimento territorial deste debate, está diretamente associado as políticas educacionais globais, em nosso entendimento. Considerando os relatórios e as projeções das agendas articuladas globalmente, como a *Education at a Glance* (OCDE) e a *Sustainable Development Goal 4 of 2030 Agenda – SDG 4* (Unesco), temos interpretado a construção de políticas nacionais para a formação de professores sob influência de diferentes atos, ações, agendas e agentes que expressam interesses econômicos, de desenvolvimento social e políticos, articulados, e em disputa com as instâncias nacionais que já zelam pela formação de professores na prática: as instituições formadoras, as associações do magistérios e da educação básica e a sociedade civil.

Regulação social e suas escalas

Windholz & Hodge (2013 p.20) definem regulação, a partir do debate na área do Direito administrativo que trazem contribuições importantes para o entendimento da regulação social e econômica. Todavia, como bem alertam os autores, esta divisão entre o sentido social e econômico não são apenas pares contrastantes “[...] sendo a regulação econômica

projetada para melhorar a eficiência econômica e de mercado, e a regulação social projetada para produzir resultados socialmente desejados”.

Tradicionalmente, cabe às instituições não majoritárias que buscam soluções eficientes e otimizadas a regulação econômica, enquanto a regulação social é caracterizada por instituições majoritárias “nas quais conflitos de interesse são representados e os resultados políticos negociados”, no entanto,

no novo mundo da administração regulatória, do capitalismo regulatório e do Estado regulatório, os governos estão crescentemente usando a regulação para entregar metas sociais tradicionalmente fornecidas através de ação direta do governo (a qual Haber se refere como “regulação para o bem-estar” ou “regimes de bem-estar regulatório”) e técnicas regulatórias baseadas na economia, para definir e resolver problemas sociais. Isso possui impactos significativos para os atuais reguladores e para a atividade regulatória. (WINDHOLZ & HODGE, p.20, 2013 - grifo nosso)

Com o intuito de debater a diferença entre regulação social e econômica, e como de fato acontecem na governança, os autores baseiam-se na definição de Black (2005) que entende a regulação como “um processo que envolve a tentativa focada e sustentada em alterar o comportamento dos outros, de acordo com critérios ou padrões definidos, com a intenção de produzir um resultado ou resultados amplamente identificados” (WINDHOLZ & HODGE, pág.22, 2013 *apud* BLACK, 2005). Esta definição apresenta tensionamentos importantes para entender a centralidade do papel do Estado em seu papel articulador entre organizações comerciais e não governamentais; a centralidade na função de autoridade final por meio de múltiplas escalas de governança; como a centralidade da Lei como técnica regulatória, e quando permitido, outras técnicas alternativas; o reconhecimento que agentes não estatais fazem parte do processo de desenvolvimento político da regulação sendo, inclusive, interagindo diretamente com o Estado; e conclui que

A regulação é intencional, continuada e focada. Ela é o resultado de uma decisão intencional do governo. É sistemática e projetada para resolver um problema específico ou produzir um resultado específico. Além disso, não é alcançada pela aprovação de uma lei, simplesmente. Isso requer monitoramento contínuo das atividades relevantes, (re)avaliações contínuas de valores e negócios, e ajustes às mudanças de necessidades e circunstâncias. Visto dessa forma, o propósito da regulação vai além de uma determinada atividade ou instrumento regulatórios, para caracterizar as agências reguladoras que administram a regulação e os regimes regulatórios que as governam (WINDHOLZ & HODGE, p.24, 2013).

Como intenção contínua, focada e direcionada pelo governo em busca de solucionar um problema, ou demanda social de seu interesse, a regulação opera no sentido de criar políticas públicas que atendam às necessidades da sociedade civil e Estado, articulando a cooperação entre governos, instituições e grupos sociais, o embate de ideias e interesses, e trabalhando para a solução de problemas sociais (SOUZA, 2006).

Para Oliveira (2005, p.756) “A regulação na economia é em geral vista como algo necessário às relações de mercado, no sentido de coibir os monopólios, de controlar preços e condições de oferta e atendimento aos usuários”. Segundo a autora, o processo de globalização impulsionou nos países ocidentais diversas formas de reformas nos Estados, incorporando mudanças econômicas, políticas e culturais que estabelecem novas formas de gestão econômica e controle social, através da desterritorialização e reterritorialização de instituições de poder, tal como a União Europeia e o Mercosul.

Assim, o contexto global estabelece novas formas de regulação e “[...] o que se vem entendendo por regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social” (OLIVEIRA, p. 756, 2005). Isso ocorre com a promoção de uma maior flexibilização das relações sociais, implicando na flexibilização e precarização das relações de trabalho, desregulação do mercado e terceirização dos sistemas produtivos e de serviços, levando a regulação social a ser central na constituição de um novo Estado pós-Estado Social, um Estado Neoliberal.

As dinâmicas de trabalho são diretamente alteradas devido às demandas do mercado. Para a autora, o Estado sendo coercitivo e regulador, passa a criar condições para a construção do mercado, cuja função está diretamente relacionada a produção do capitalismo. Um novo mercado global implica em novas demandas de compra e venda e em novas relações de trabalho. Oliveira (2005) acredita que tal processo atinge diretamente a educação, pois

os sistemas escolares, que durante o século XX se organizaram em torno das demandas apresentadas pelo mercado de trabalho, pelas exigências produtivas e pela lógica de uma sociedade estruturada entre os que trabalham e os que exploram o trabalho, vêm-se ameaçados em sua própria racionalidade. A mobilidade social, até então garantida por meio da escolaridade, como condição para o emprego formal e regulamentado, tem sua eficácia comprometida na medida em que a confiança no futuro é estremecida. *Ao mesmo tempo observa-se uma adequação dos discursos educativos a esse novo contexto, apresentando a importância da educação na busca por soluções alternativas à sobrevivência nesta sociedade em que já não há empregos para a maioria.* Os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social, a despeito do pouco que se sabe a esse respeito. *Tais mudanças repercutem também sobre a regulação das políticas educativas.* (OLIVEIRA, p. 757, 2005 - grifo nosso)

Segundo, Bettencourt (2004, pág.53), “a regulação não assegura nem a harmonia, nem a estabilização rigorosa, nem a otimização, porque a elaboração e a aplicação de regras é uma disputa social e dá lugar a conflitos, quer abertos e violentos, quer instituídos quer escondidos”, desta forma o processo de construção de políticas públicas educacionais é considerado cenário para disputas e negociações entre grupos sociais que se organizam segundo práticas discursivas de seu interesse.

Regulação Nacional

A regulação nacional, segundo Barroso (2006, p.50), pode ser interpretada como regulação institucional e está atrelada ao modo como o Estado e suas instâncias de governabilidade exercem “a coordenação, controle e a influência sobre o sistema educativo, orientando sob forma de normas, injunções e constrangimentos” as ações dos sujeitos sociais, bem como os resultados e efeitos das políticas.

As políticas públicas, de forma geral, são constituídas por um aparato burocrático e técnico que envolvem leis, decretos, ofícios, medidas provisórias e entre outros documentos legais que manifestam e/ou colocam em prática ações que regulam a tomada de decisões a cerca de um propósito, que venham a produzir resultados ou mudanças na sociedade. Souza (2006), define política pública como

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p.26)

E dentre a seara de definições que podem acompanhar o conceito no campo de políticas públicas em diferentes áreas do conhecimento, ainda completa afirmando que “[...] após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p.20).

Partimos desta compreensão de políticas públicas para entender melhor a regulação nacional, analisando-a junto à proposta teórico-metodológica do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball (1994) que defende a política como desenhada e produzida a partir de relações que ocorrem em diferentes escalas, e que, cada uma delas, está intimamente ligada a outra, produzindo efeitos e mudanças capazes de ressignificar a política em curso, assim como a estratégias para tal.

Apesar do autor nomear as etapas da produção de políticas como contextos, entendemos tais *espaçostempos* como escalas. A noção de escala é fundamental para nossa discussão nesta pesquisa. As escalas, como produção social, são interseções das relações de poder, ao mesmo tempo em que produzem diferenciações sociais, portanto, espaciais. E, considerando os processos sociais que envolvem a produção da política, as escalas se tornam o instrumento teórico para a apreensão das estratégias de diferenciação espacial. As ações dos sujeitos constroem escalas e possibilitam a discussão sobre o poder e a política da definição da própria escala. Para Melazzo & Castro, 2007

Os grupos sociais em suas assimétricas relações sociais, econômicas, culturais etc. disputam não apenas a possibilidade de dominar as escalas, mas também a definição das escalas mais adequadas a sua ação, incluindo-se, aí, a possibilidade de articular escalas. (MELAZZO & CASTRO, 2007, p.141)

As estratégias espaciais pelas quais os processos de regulação atuam, definem e são definidas pelas escalas alcançadas pelas políticas públicas. Daí, vale ressaltar, que no caso brasileiro, a construção da política se dá pelo pacto federativo, que vem a organizar o conjunto de dispositivos institucionais, cujos entes federativos com autonomia relativa, tratam de suas questões regulatórias nos termos da Constituição.

A compreensão de Stephen Ball para a produção das políticas se dá em torno da trajetória da “[...]formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p.50). Cabe, aqui, então, uma breve introdução ao referencial analítico que estamos tratando.

Tradicionalmente as políticas educacionais são estudadas como um conjunto de produções curriculares e legislativas, de forma verticalizada, como se fossem impostas com a falta de diálogos e negociações entre agentes políticos e a sociedade civil. A proposta pós-estruturalista de Ball, conflita essa noção, afirmando que a produção de uma política não é descolada da realidade prática, tampouco excludente dos sujeitos escolares como se pensa. A política é elaborada e regulada por um conjunto de grupos identitários, com representantes tanto do contexto de produção do texto, quanto do contexto da prática, onde a política tem seus efeitos e resultados.

Os conflitos entre grupos identitários, particularismos, que defendem posições e ações dentro de suas perspectivas para a ação da política, se encontram em *espaçostempos* que definem cadeias de equivalências e diferenças³dentro do jogo político de construção dos discursos. A política vista como uma produção discursiva, quer dizer que o que se busca é a prevalência de um discurso hegemônico sobre os demais, e para que a hegemonia seja alcançada são necessários acordos e trocas entre os grupos que disputam o sentido hegemônico a ser estabelecido. E que sentidos seriam esses? São as definições e os propósitos de uma política pública, em outros termos: para quê, para quem e como ela atua.

O ciclo de políticas (Ball, 1994) analisa a trajetória da construção das políticas através dos contextos em que ela é debatida, e a confluência destes contextos é que engendra o processo de produção da mesma. O contexto de influência é o *espaçotempo* que compreende agentes estatais, agentes da sociedade civil, instituições não governamentais, e organismos supranacionais, que debatem agendas e metas para melhorar a qualidade da educação básica nos países que compõem sua rede de influência, atuando diretamente nos debates educacionais, ou negociadores de trocas comerciais. Retornaremos a este debate mais à frente.

O contexto de produção atua diretamente da construção do processo de regulação nacional da política, com entes federativos, órgãos públicos e a representação dos poderes legislativo, executivo e judiciário. É neste contexto que nasce o texto da política. O contexto da prática envolve onde de fato a política acontece: nas escolas, universidades e instituições de ensino e pesquisa. O contexto dos resultados e efeitos está condicionado a trabalhar na avaliação da política, tanto em sua atuação quanto na elaboração, verificando quais os efeitos têm maior, ou menor impacto, quais as desigualdades são evidenciadas, se a política atinge mudanças gerais e específicas, estruturais, e o “impacto dessas mudanças nos

padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55). E por fim, o contexto de estratégias políticas “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 56).

A proposta analítica do ciclo não obedece a uma hierarquia, pois, efetivamente, os ciclos como um organismo social atuam mutuamente e destacam-se por meio de hinterlândias no processo de construção discursiva. É importante considerar que a política como discurso, difere-se da política como texto (BALL, 1993). Segundo o autor, a política como texto é a codificação, o produto de influências e agendas legitimadas, especificamente, com intenções e negociações dentro do Estado. Já a política como discurso é composta por significados, que se utilizam dos códigos linguísticos para que haja diversidade nas possibilidades de pensamentos, dados, e se utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de raciocínio são construídas. Mainardes (2006) completa

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993a). (MAINARDES, 2006, p.52 - grifo nosso)

Estes contextos ganham ainda mais a noção de escala em nossa interpretação. Os contextos de Ball são capazes de exprimir os processos sociais e determiná-los, em uma materialidade que definem o espaço geográfico. Os grupos identitários que pertencem a cada um dos contextos e se fundem ao ciclo, de forma geral, disputam as ações, suas definições e articulações. Tornando cada contexto uma escala específica ao produzir diferenciações espaciais e o lugar da política.

Ball, Maguire & Braun (2016) retomam a discussão do ciclo de política ao reforçarem o caráter discursivo das políticas. Para os autores, as políticas não são apenas implementadas sob influência de um contexto específico de forma verticalizada, uma vez que as políticas, por natureza, estão sujeitas a processos de recontextualização e recriação, configurando em uma atuação política. A Teoria da atuação considera que a palavra “implementação” tem um teor mais rígido do que o é visto em seu sentido real no contexto da prática. Uma visão materialista da implementação das políticas, fixa-se no texto que qualifica, organiza e planeja a política a partir do agente que a elaborou, enquanto que na visão pluralista dos autores, as políticas são efetivamente produzidas a luz de interpretações e traduções do texto ou do contexto político, tornando o produto diferente daquilo que estava no texto. Desta forma, toda a atuação é construída discursivamente, por sujeitos em constante disputa pelo sentido hegemônico da política a ser alcançada. “A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil” (AVELAR, 2016, p. 6).

Com o intuito de refletir sobre o contexto global, é importante voltar esta discussão à escala transnacional, para isto, é preciso pensar o papel dos Estados-nação e da globalização.

Regulação transnacional e globalizações

“A escala político-territorial do Estado-nação [...] é uma etapa importante para compreender a escala global. ”, assim Castro (2001, p.213) destaca que a interpretação política do espaço geográfico não se limita a complexa arena econômica e produtiva, mas procura compreender “[...] os conflitos distributivos que se organizam a partir das lógicas das relações de poder das instituições” (p.214). O que iremos, brevemente, discutir neste tópico, é esta noção de escala global e as implicações da relação dos Estados com os agentes políti-

cos, sociais e econômicos que compõem os diferentes processos de globalizações.

A noção de regulação nacional de Barroso (2006) discutida anteriormente tem profunda articulação com o seu entendimento sobre a regulação transnacional.

Por “regulação transnacional” eu quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que, [depois], são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível de funcionamento do sistema educativo.” (BARROSO, 2006, p.44/45)

A origem da regulação transnacional, segundo o autor, está na dependência dos países centrais que articulam os efeitos da globalização e/ou subjacente a estruturas supranacionais que compõem os grupos de organizações internacionais não governamentais. Para Castro (2011), a definição de organização internacional (OI) pode ter dois sentidos jurídicos diferentes. O primeiro tem a ver com a forma como a sociedade internacional se organiza estruturalmente; o segundo “se refere a organizações concretas, seus estatutos, objetivos e área de atuação” (p.269). As organizações internacionais não necessariamente desdobram-se frente às questões educativas, ainda que muitas possuam atuação intensa nos debates acerca das agendas educativas internacionais, de fato, fazem parte de sistemas voltados para a economia, ou para o desenvolvimento humano, com programas que “[...] sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções (muita das vezes de maneira uniforme)” (BARROSO, 2006, p.45) administrativas para os mais variados “problemas”.

A relação entre as OI e os Estados surge a partir da recomposição do Estado-nação pós-1945 e frente a transnacionalização do capitalismo, no qual os Estados são diretamente responsáveis pela criação de tais organizações. O Estado-nação que antes preservava toda a responsabilidade econômica, política e social como sua tarefa exclusiva, em decorrência do Bem-Estar social, agora ocupa o contraditório lugar de agente coordenador (DALE, 2004). “Elas [OI] não emergem da ‘política mundial’; pelo contrário, a política mundial, das quais são tomadas como componentes, foi construída pelos Estados”, assim, a política mundial é criada para lidar com problemas que afetam, em tese, todos os Estados, mas que individualmente não conseguem solucionar (DALE, 2004, p.445).

A noção de agente coordenador, segundo Dale (2004) tem relação com o papel que o Estado-nação assume frente às formas de negociação supranacionais junto as OI e outros Estados, sob a lógica do capitalismo. A atual fase capitalista é engendrada pela intervenção mínima do Estado às lógicas do mercado, no entanto, a regulação é importante para manter a seguridade social e os direitos básicos, assim como a construção do próprio mercado, agora assegurada pelo Estado neoliberal. O Estado neoliberal precisa criar condições para que o mercado se (re)produza, atendendo as dinâmicas espaciais de seu próprio território e as necessidades das redes globais das quais faz parte, configurando a contradição de seu papel fundamental. Não se trata apenas de atender as demandas do território nacional, dentro de suas condições político-econômico-social próprias, mas também de atender as lógicas mundiais que fazem parte das diferentes globalizações. O papel do Estado-nação continua firme, para Haesbaert (2013), seja pela “[...] ausência ou debilidade de outras entidades políticas de gestão em níveis mais amplos” ou pelo “seu papel decisivo na ‘preparação’ das condições para a efetivação das dinâmicas globalizadoras, especialmente no que se refere aos circuitos do capital financeiro” (p.28).

Utilizamos o termo globalizações, em plural, para destacar que a despeito do sentido homogeneizador do sentido da palavra globalização, que denota a reordenação do mundo criando condições, acessos e interconexões nas dimensões social, econômica, política, militar, cultural e ambiental, a expansão do sistema capitalista fragmentou muito mais do que integralizou a concentração do poder econômico global (HAESBAERT, 2013), “requalificou escalas de identidade” e criou “inevitavelmente pressões sobre as configurações espaciais existentes” (CASTRO, 2011, p.221;224).

Por isso, Santos (2002, p.6) refere-se ao processo de globalização como o “conjunto de arenas de lutas transfronteiriças” e que elas podem ser interpretadas por duas escalas: as globalizações hegemônicas (de cima para baixo) e as globalizações contra-hegemônicas (de baixo para cima). Na primeira escala comportam o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado*; na segunda escala temos o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum*.

Na segunda escala de Santos (2002), encontramos os processos contra-hegêmonicos que sustentam possibilidades antagônicas de organizações político-sociais e econômicas que defendem seus interesses comuns, como os movimentos identitários, organizações Sul-Sul, desenvolvimento sustentável, ONG, dentre outros. A primeira escala, claramente refere-se difusão e realização das vias de negociação dos fenômenos sociais, econômicos e culturais. *Localismo globalizado* e o *globalismo localizado* são importantes categorias teórico-metodológicas para entendermos as PEGs em sua atual composição.

“O processo pelo qual o determinado fenômeno local é globalizado com sucesso” é definição dada por Santos (2002, p.5) para os localismos globalizados. Em sua discussão, o autor exemplifica a categoria a partir da expansão da cultura norte-americana (idioma, música e *fast-food*). Na compreensão de Verger (2019), o prestígio global que as políticas educacionais assumem está relacionado a sua origem - ocidental e anglo-saxônica, portanto, fazem parte dos elementos interpretados, traduzidos e negociados entre os Estados e os agentes envolvidos na resolução de um problema comum e/ou na construção da política mundial. Já o *globalismo localizado* “é o impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (SANTOS, 2002, p.5), um fenômeno que representa o papel dos Estados periféricos que adotam acordos político-econômicos e culturais.

Dentre estas escalas, o Estado neoliberal como agente coordenador age “[...] através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2006, pág. 50), “produzindo efeitos sob a influência da regulação transnacional e das próprias dinâmicas políticas e sociais internas, resultando em sobreposição de novas regras, orientações e reformas às práticas e estruturas subjacentes” (BARROSO, 2006, pág. 53) às práticas discursivas hegemônicas.

Agentes, ações, agendas e atos: de quem falamos?

Segundo Secchi (2013) os atores “são aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política.” Sua relevância está na capacidade de influenciar o conteúdo e o alcance de uma política pública e na decisão da construção das agendas. Estudam, “elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações”. “São os atores que conseguem sensibilizar a opinião pública sobre problemas de relevância coletiva” (p.99).

A interação dos atores é dinâmica, seja na coalizagem de interesses, seja na solução de conflitos e interação conforme seus padrões de arranjo social. Secchi (2013) classifica os padrões de atores segundo suas ações. Para o autor, os atores ao agirem intencionalmente são entendidos como individuais; já os que agem intencionalmente em grupos, ou por meio de organizações, são os atores coletivos. Este ato intencional, é coordenado, o que faz desta posição de sujeito ser coordenada e formadora de opinião pública. Outra forma de compreensão das categorias de atores é por sua atuação governamental, sendo estes: os atores governamentais e os atores não-governamentais. Secchi também destaca que a ação dos atores não os isola dos padrões de comportamento dos demais, pelo contrário. Essa dinâmica de articulação que os atores ora produzem, ora reproduzem, expressam interesses em comum. E completa “Um mesmo ator pode ter diferentes interesses em diferentes contextos ou em diferentes fases do processo de elaboração de política pública, da mesma forma que atores de uma mesma categoria podem ter interesses e comportamentos confli-

tantes” (SECCHI, 2013, p.101), assim como as arenas são compostas por diferentes atores, sendo a ausência, ou a prevalência, a peculiaridade desses *espaçostempos*.

No entendimento de Secchi (2013), o termo ator, ao ser emprestado das artes cênicas, anuncia a atuação de um indivíduo, mas também, de forma elitista, coloca aqueles que não são atores, como meros espectadores. Sujeitos passivos sem atuação. Desta forma, optamos por tratar estes indivíduos ou grupos sociais como agentes. Entendendo que a passividade não está somente entre aqueles não participam do processo regulatório, mas podendo ser uma escolha, ou estratégia dos agentes envolvidos no cenário de decisão política, ou entre aqueles que não estão a par do processo.

Segundo Muller & Surel (2002) o repertório de ação dos agentes pode ser discernido por inúmeras variáveis, de acordo com sua atuação, sendo apenas dois tipos de fatores essenciais: os recursos e os repertórios de ação dos agentes envolvidos. Os recursos são as características que os agentes mobilizam para agir, garantindo-lhe poder em uma relação particular e em uma escala específica. Nas palavras dos autores, “nas relações que os engajam e nos contextos nos quais eles operam” (MULLER & SUREL, 2002, p.79). Os elementos que qualificam os recursos do agente indivíduo ou coletivo, seus modos de organização, a origem de seus beneficiários, seus graus de institucionalização no aparelho político-administrativo e as articulações que definem a autonomia dos seus interesses estão e são “[...] uma variedade de elementos históricos, situacionais, individuais, conjunturais... próprios ao grupo de interesse” (MULLER & SUREL, 2002, p.79).

A mobilização dos recursos, o repertório de ação dos agentes, é associada internamente e externamente ao grupo organizado que atua na representação “[...] podendo as duas lógicas combinarem-se, cumularem-se ou oporem-se”, o que confere ao grupo sua capacidade de articular diferentes interesses, tentar evitar o escape de particularismos culminando em sua exclusão da cadeia articulatória e a representação satisfatória de seus porta-vozes (MULLER & SUREL, 2002, p.80).

Com efeito, o grupo deve, com frequência, dar prova de sua legitimidade e de sua capacidade de representar “realmente” os interesses de seus membros, em especial pela sua capacidade de fazer emergir “realmente” os problemas na agenda e de garantir a efetividade das decisões tomadas quando da implementação. *Quanto mais um grupo assegurar assim a divulgação regular, até continua, dos problemas percebidos como importantes por seus membros, tanto mais sua legitimidade resultará reforçada.* Ao contrário, quando as organizações consagradas se mostrarem incapazes de “assumir” os problemas dos grupos que eles representam na agenda, elas terão toda chance de ser ameaçadas por movimentos dissidentes mais ou menos estruturados (MULLER & SUREL, 2002, p.80).

A construção de agendas⁴ para a discussão de metas, apresentação de problemas sociais, formalização de estratégias, dentre outras possibilidades, chama atenção para a capacidade de diferentes agentes mobilizarem a vigilância e a demanda social para questões que tocam interesses generalizados a sociedade, como é o caso da educação. A representação dos interesses dos membros das OI, associações da sociedade civil, grupos privados e o Estado podem ser percebidas em diferentes agendas e firmamento de compromissos sociais, de modo a buscar apoio e legitimidade dentre a sociedade de forma geral. Daí, que a divulgação contínua dos problemas destacados como mais importantes para cada um dos agentes em suas respectivas agendas ou em agendas compartilhadas, reforçam práticas hegemônicas de discurso no processo de regulação das políticas públicas educacionais. O que implica na inclusão ou exclusão de grupo, de agentes ou indivíduos que não façam parte da coalizim de interesses ali representados.

As agendas globais que mais tem influenciado a tomada de decisões no campo das políticas educacionais são elaboradas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico – OCDE e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. Ambas representam OI de impacto global, com influências territoriais em países que fazem parte seu escopo. Anualmente a OCDE prepara o *Education at a glance* (EAG)⁵ cujos relatórios apresentam panoramas dos países que fazem parte da organização e das economias parceiras.

Fornecendo dados sobre estrutura, finanças e desempenhos dos sistemas educacionais dispõem informações sobre os resultados de instituições de ensino, o impacto da aprendizagem entre os países membro, e o acesso, participação e progresso na educação. Apesar do Brasil não ser um membro direto da OCDE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável “[...] pelo tratamento, envio e revisão dos dados nacionais na publicação – como os dos Censos Escolar e da Educação Superior e outros demais dados e estatísticas oficiais. Além de consolidar todos os dados brasileiros que compõem o levantamento, o Inep elabora o relatório Panorama da Educação, com os destaques nacionais na EAG.”⁶. Com o objetivo de fomentar a comparação internacional, o relatório faz parte do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), uma das ações elaboradas pelo Estado para o monitoramento dos sistemas educacionais brasileiro⁷.

Ao lermos os relatórios dos últimos 5 anos disponibilizados pela OCDE em seu site e o Panorama da Educação (uma versão elaborada pelo Inep para apresentar os dados referentes apenas ao Brasil, contidos no relatório integral), é fácil notar que em se tratando dos professores a preocupação maior está relacionada os critérios de investimento financeiro e na organização das escolas. Entre 2014 e 2018, período que escolhemos analisar, devido ao contexto de elaboração da Resolução 02/2015 e a construção da PNFP, percebe-se a forte preocupação em monitorar os seguintes elementos: quais fatores influenciam no custo dos salários dos professores; qual a proporção entre professores e alunos em sala de aula e o tamanho das turmas; quanto ganham os professores e gestores, baseado em sua qualificação, faixa etária e gênero; quanto tempo os professores trabalham em sala de aula; e quem são os professores de acordo com a faixa etária, gênero e a prevalência da porcentagem feminina.

Embora estes relatórios não toquem na formação inicial ou continuada dos professores, o Inep calcula através do seu Censo Escolar a qualificação dos docentes atuantes na educação básica ano a ano. Segundo a OCDE, o relatório de 2019 tem como foco o ensino superior e, o que chama atenção de forma geral no relatório são os dados que apresentam a relevância da iniciativa privada nos critérios de investimento e performance dos alunos em instituições públicas e privadas.

A Agenda de Educação 2030 é ativamente delineada pela Unesco desde 2015, quando a Declaração de Incheon, durante o Fórum Mundial de Educação inseriu o debate educacional na Agenda Global dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ao estabelecer os 4 objetivos fundamentais da educação (ODS 4), a Unesco elabora dados educacionais de todos os países que participam do Fórum e gera panoramas gerais para sustentar objetivos que, segundo suas perspectivas, serão os responsáveis pela melhoria nas condições de acesso, permanência e integridade do sistema educacional como direito humanitário. “The quality of education ultimately depends on teachers.”⁸, assim o site da ODS 4 abre seu objetivo central e convida o leitor a entender o panorama global que defende. Anualmente, a Unesco apresenta sua ficha técnica⁹ sobre a atuação dos professores como forma de posicionar no dia mundial dos professores.

A ficha (UNESCO, 2019) de 2019, destaca a necessidade de investimento na formação de professor, e que é imprescindível que estes sejam jovens. Segundo o relatório, jovens professores têm maior versatilidade em seu campo de trabalho e devido à baixa atratividade da atividade docente, não há renovação na força de trabalho. O destaque também reforça a necessidade de uma formação que atenda as demandas psicossociais das classes de aula, assim como a sensibilidade como um elemento formativo para tratar questões de gênero com as classes. Além da defesa de melhores condições de trabalho, das professoras mulheres como maioria a frente das escolas e sua desvalorização profissional, devido ao gênero feminino, a ficha encerra com o destaque para as políticas avaliativas em escalas nacionais como suporte para o planejamento docente. Seguramente a Unesco vem defendendo, ao longo dos anos, a qualidade da formação do professor como um dos direitos à educação.

Esta qualidade da formação docente, apoiada em dados que monitoram o custo do trabalho docente revelam práticas discursivas do perfil do professor que não necessariamente

atende as reais necessidades que as escalas da política (nacional) alcançam. Esta influência transnacional é importante ser discutida a partir do seu efeito hibridizador, ao tentarmos fazer alusões diretas ou traduzir diretamente tais políticas internacionais. O efeito da hibridização (Popkewitz, 2000) ocorre durante as traduções de políticas ao descolarem seus objetivos de uma escala a outra, um efeito comum às sobreposições de reformas educativas, propostas, orientações e procedimentos.

A noção de tradução é imprescindível para entender o processo de elaboração de políticas educacionais, uma vez que o par interpretação/tradução são elementos essenciais que revelam a atuação dos agentes políticos em seus contextos, principalmente, o contexto da prática que exprime a ação política (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016). Ao entrar em contato com o discurso que tem influência sobre a política a ser colocada em disputa, os agentes interpretam as práticas discursivas, e não somente os textos e documentos oficiais e extraem dos mesmos aquilo que realmente interessa aos seus próprios interesses. Desta forma, a tradução das práticas discursivas envolve um terceiro espaço entre o processo regulatório e a política em prática. O processo que produz os textos institucionais e os colocam em ação, são uma leitura ativa que re-representa, re-ordena e re-fundamenta “através de práticas discursivas e materiais, um processo de deslocamento, tanto espacial – *displacement* – quanto subjetivo – *dislocation*” (LOPES, 2016, p.7). Nesse sentido, é possível perceber a contingência das relações entre políticas, Empreendedores Políticos (Souza, 2006), Estado, Organizações Internacionais, setores privados e Sociedade Civil; bem como, das escalas geográficas que produzem e são produzidas por redes sociais espacializadas (CORRÊA, 2011), uma vez que a mesma política começa em diferentes contextos, assumindo diferentes trajetórias. Levando-nos, então, a refletir sobre impossibilidade de pensar a produção de políticas públicas em uma visão binária tradicional (Estado/sociedade; centralização/descentralização; global/local) como totalidade.

O Ministério da Educação em seu site¹⁰, menciona que a Base Nacional de Formação Docente – uma das ações orientadoras da PNFP – se inspira em doze experiências internacionais, destacando as da Austrália, Chile, Portugal e Estados Unidos, no entanto, sem mencionar como, ou porque, o sucesso de tais ações. Esta necessidade de justificar a tomada de decisões políticas baseadas em experiências internacionais, pode ser compreendida por algumas razões, dentre elas a mais pungente está na tentativa de fixar as políticas nacionais às experiências globais, ou ainda, na defesa de uma pretensa inexecuabilidade de políticas nacionais desvinculadas de relações globais. Nesse sentido, as relações globais entre países e Organizações Internacionais revelam a confluência de negociações e trocas dos mais variados tipos, incluindo projeções para o cenário educacional, definindo, de certa forma, as centralidades espaciais das redes globais. Segundo Verger (2019), estas relações têm forte influência das Organizações Internacionais (OI) e seu papel na construção de agendas globais, como OCDE e Banco Mundial.

As OI organizam suas ações em três aspectos: classificar o mundo via níveis de desempenho internacionais, colocando governos sob pressão para introduzir reformas educacionais; corrigir significados no mundo social apresentando indicadores e referenciais para emplacar definições segundo seus padrões; e articular e divulgar novas normas, princípios e crenças acerca do que consideram excelência (BARNETT E FINNEMORE, 2004 *apud* VERNI, pág. 16, 2006). Estas ações contribuem à capacidade das OI definirem “[...] prioridades e objetivos da mudança educacional, bem como quais os principais problemas que os sistemas educacionais devem tentar abordar” (Verni, pág.16, 2019). O discurso hegemônico disputado nesta instância, por diferentes grupos (Estados, empreendedores políticos, atores, comunidade epistêmicas, consultores internacionais etc.) estabelecem entre si cadeias de diferença e equivalência (LACLAU, 2013) capazes de tensionar o processo de significação dos parâmetros educacionais, como por exemplo, a noção de qualidade. A negociação entre estes agentes se dá de forma contingencial e precária¹¹, corroborando em agendas mundiais em prol de debates e negociações entre outras esferas.

Retornando, ao caso da Base Nacional da Formação Docente, os exemplos citados pelo

MEC, podem ser inseridos no contexto da “[...] abordagem neoinstitucionalista e centrada na cultura para a analisar a reforma educacional”, conforme apresenta Verger (2019)

Esse é, por exemplo, o caso de Schriewer e Martinez (2004) que argumentam que as decisões sobre a política educacional (e, mais amplamente, as concepções educacionais dos formuladores) são afetadas pela disseminação de um relato cultural de desenvolvimento e ideologia educacional de âmbito mundial. Com base no trabalho de Luhmann, esses autores propõem o conceito de “externalização” para analisar a forma como os formuladores de políticas argumentam sobre a necessidade de uma reforma educacional baseada em modelos externos. (VERGER, 2019, p.13)

Esta noção universalizada de reformas políticas pode ser direta ou não, estando suscetível a modelos de tradução e hibridização por recontextualização, conforme a natureza social-histórico-política do país. Desse modo a Política Educacional Global (PEG) flui sob efeito da regulação transnacional com normas, discursos e instrumentos que se centraliza no processo de tomada e definição de decisões – o contexto da produção.

A Base Nacional da Formação Docente prevista pela Resolução 02/2015, representa o debate político-curricular de longa data das instituições formadoras e pesquisadores da área na educação. Ao apresentar a terceira versão da Resolução 02/2015, o Conselho Nacional de Educação, reformula seus principais elementos desconfigurando a proposta original, portanto, desconsiderando os pareceres de especialistas da área, até então. A nova proposta destaca competências práticas para atuação do professor, em detrimento da relação intrínseca entre teoria e prática. Ignora também a autonomia das instituições formadoras na construção de currículos de licenciatura e restringe o objetivo da Base Nacional da Formação Docente a atender as prerrogativas das Base Nacional Comum Curricular, dando a entender que o professor deve única e exclusivamente cumprir os requisitos do documento curricular para a educação básica. A terceira versão foi duramente questionadas pelos grupos e agentes dissidentes como a Anfope, Anpe e Forumdir, por exemplo, sob forma de moções e cartas à sociedade civil e ao CNE.

Esta discussão, remete às políticas educacionais que buscam a eficiência dos seus sistemas de ensino em busca de parâmetros de qualidade, nem sempre criados em seus contextos sociais, e sim, ideais importados – traduzidos – de outras políticas, em outras centralidades. A definição sobre o papel da escola, sobre a responsabilidade dos professores e os níveis de aprendizagem, bem como, o que deve ser considerado como conhecimento relevante a sociedade, entre outras questões, são elementos que tocam a formação do sujeito neoliberal apresentado por Darbot e Laval (2016). Estratégias de *accountability*, *new public management*, sistemas de *voucher* e escolas *charter* (BERLINER, 2016; KRAWCZYK, 2018) condicionam o trabalho docente a alienação de sua *práxis* e a sua própria desregulamentação como é observado em Krawczyk (2018) ao comparar os sistemas públicos de ensino dos EUA e do Brasil.

As práticas discursivas hegemônicas dentre as políticas educacionais brasileiras exprimem cada vez mais uma preocupação em lidar com a formação de professores e alunos dentro desta lógica controlada pela gestão da qualidade neoliberal. Exemplo disso, é a captação dos sentidos discursivos presentes em documentos como o *Education at a Glance*, que não necessariamente apresentam a qualidade da formação docente a partir do perfil de formação do profissional, mas a partir de outros critérios, como a participação do setor privado, ilustrando como a performance de alunos em escolas públicas e privadas acontece em diferentes países. No Brasil, temos acompanhado a inserção de instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna à frente de programas e ações na reformulação do ensino médio no estado de São Paulo, que acabam expondo ainda mais as desigualdades socioespaciais que configuram as redes de educação básica e de ensino superior.

O crescimento pungente de instituições de ensino superior privadas e seu espraiamento pelo território nacional, em especial as modalidades de educação à distância, são práticas discursivas tanto do ponto de vista curricular, quanto do espacial. Documentos curriculares como a Base Nacional para a Formação Docente trazem possibilidades de

expansão e reconfiguração da oferta e da demanda por ensino superior, revelando inclusive, o esforço da retomada de abertura de vagas pelo Financiamento Estudantil (Fies), como foi apresentado na Política Nacional de Formação de Professores.

Considerações finais

Apresentamos em nossa argumentação os caminhos percorridos diante de um processo de regulação e regulamentação das políticas educacionais nacionais que são justificadas em ações políticas e práticas discursivas, a partir de diálogos de agentes coletivos que complexificam ainda mais as escalas de regulação social entre os contextos do Ciclo das Políticas (Ball, 1994), clarificando o encontro de cadeias de equivalência com as práticas discursivas globais. Aqui, destacamos como o contexto de produção coordena alinhamentos e ações, como a própria prerrogativa defendida pelo Ministério da Educação de que a Base Nacional da Formação Docente deva atender unicamente a princípios da Base Nacional Comum Curricular está fortemente articulado com metas e critérios apresentados pelos relatórios da OCDE e da Unesco, *a pari passu* de todo o reajustamento pelo qual a educação básica vem passando ao longo dos últimos quatro anos, incluindo a implementação no “novo” ensino médio, a partir de 2020.

Ao nos debruçarmos por outras ações discursivas e processos regulatórios, abrimos um debate que não foi explorado em sua totalidade, mas que defendemos que façam parte das discussões do ponto de vista do espaço geográfico: as políticas educacionais configuram sentidos discursivos, curriculares e territoriais que conformam um sistema cada vez menos interessado em construir uma sociedade igualitária?

Referências

AVELAR, M. **Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

_____. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994

_____; BOWE, Robert. **Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues**. Journal of Curriculum Studies, 24(2), 97-115, 1992

_____; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARROSO, João. **O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e regulação local**. In.: BARROSO, João (org). A regulação das políticas públicas de educação. Lisboa: Educa, 2006. Pág.: 1-45.

_____. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Revista Educação e Sociedade. N.92, vol. 26, 2006. Pág.: 725-751.

BERLINER, David. **Escola Públicas nos EUA: resistindo aos ataques do governo Trump**. In.: KRAWCZYK, Nora. Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/Unicamp; Uberlândia: Navegando, 2018. Pág.: 44-58.

BETTENCOURT, M.B. **L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial**. 2004. 302f. Tese (Doutorado) – Faculté des Études Supérieures, Université de Montréal, Montréal.

BLACK, Julia. **What is regulatory innovation?**. In: BLACK, Julia; LODGE, Martin; THATCHER, Mark (Ed.). *Regulatory innovation: a comparative analysis* (Edward Elgar) 1, 6.; 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Resolução CNE/CP n. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Bertrand Brasil, 2001.

CORREA, Roberto Lobato. **Redes geográficas: reflexões sobre um tema persistente**. *Cidades*. n. 16, Vol.9, 2011, Pág. 200-2018.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada pra a educação”?**. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.25, n,87, p.423-460.

DARBOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Edições Boitempo, 2016.

GIROTTO, Eduardo Donizette. **A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.37, n.137, out./dez. 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo**. Editora da UFF: Niterói, 2013

KRAWCZYK, Nora. **Brasil - Estados Unidos: a trama de relações ocultas na destruição da escola pública**. In.: KRAWCZYK, Nora. *Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/Unicamp; Uberlândia: Navegando, 2018. Pág.: 59-72.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra?** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

_____. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

_____. **A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos**. *Educação em Revista* (online), v. 33, p. 1-25, 2017.

MELAZZO, Everaldo Santos.; CASTRO, Cloves Alexandre. **A escala geográfica: noção, conceito ou teoria?** *Terra Livre*. Presidente Prudente Ano 23, v.2, n. 29 p. 133-142 Ago-Dez/2007

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida. Brasília: UNESCO, 2017.

_____. **World teachers' day 2019 sheet.** Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world-teachers-day-2019-fact-sheet.pdf>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Education at a Glance 2018:** OECD Indicators; OCDE Publishing, Paris, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

_____. **Education at a Glance 2017:** OECD Indicators; OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

_____. **Education at a Glance 2016:** OECD Indicators; OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.

_____. **Education at a Glance 2015:** OECD Indicators; OECD Publishing, Paris, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>.

_____. **Education at a Glance 2014:** OECD Indicators; OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso.** Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n.38, jan/abr, 2011, p. 19 - 41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005

POPKEWITZ, Thomas S. **Sociologia política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.** Madrid, Ediciones Morata; 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **The processes of globalization,** Eurozine, p.1-45. 68/14, Dezembro, 2002.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto Alegre. N. 16, ano 8, jul/dez, 2006, p. 20-45.

WINDHOLZ, Eric. HODGE, Graeme A. **Conceituando regulação social e econômica: implicações para agentes reguladores e para atividade regulatória atual.** RDA - Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 264, p. 13-56, set./dez. 2013

VERGER, Antonio. **A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, n.1, vol.14, jan./abr, 2019, p: 9-33.

Notas

1. “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.
2. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
3. Cadeias de equivalência podem ser entendidas com as articulações em torno de demandas que podem ser alcançadas entre posições de sujeito, ações e estratégias com o objetivo em alcançar a hegemonia do político. Cadeias de diferença são as articulações que reorganizam as posições de sujeito, ações e demandas ressignificando e reestruturando novas cadeias de equivalência de acordo com os interesses divergentes em jogo no processo político. (LACLAU, 2013).
4. Aqui destacamos a perspectiva dos estudos da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação que compreendem a Educação como produto global e seus mecanismos transnacionais de construção e regulação, defendidos por Dale, Roger. Specifying global effects on national policy: a focus on the mechanisms. Journal of Education Policy, 1998 e em outros trabalhos.
5. Visão Geral da Educação – tradução livre.
6. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>
7. Exemplo mais recorrente dessas ações é a organização das avaliações nacionais do Saeb para compor o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).
8. “A qualidade da educação depende, em última análise, dos professores” – Tradução Livre. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/topic/teachers>
9. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/world-teachers-day-2019-fact-sheet.pdf>
10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em 27 de junho de 2019.
11. A precariedade discursiva se dá pela incapacidade de fechamento de uma ideia, debate ou noção política.