

# PENSANDO O ESTADO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS CRÍTICAS

## THINKING ABOUT THE ESTATE IN CRITICAL EDUCATIONAL RESEARCH

Tiago Cortinaz\*

Iana Gomes de Lima\*\*

**Resumo:** Tomando a educação crítica como referencial, o presente trabalho propõe-se a discutir o Estado para além do conceito de Estado-nação. Utilizando centralmente os recentes estudos de Roger Dale (2010), Saskia Sassen (2010) e Janet Newman e John Clarke (2012), o texto problematiza o Estado, analisando o complexo processo de reconfiguração pelo qual vem passando, principalmente causado pela globalização, pensada em diferentes níveis e escalas, e pela assunção de indicadores de mercado pelo Estado, como o novo gerencialismo. Através da análise teórica de textos que abordam a temática da globalização e da reconfiguração estatal, o artigo propõe pensar o Estado como um conceito a ser explicado, nas pesquisas educacionais críticas, não podendo ser entendido como um conceito explicativo em si. Para ilustrar nossos argumentos, utilizam-se contribuições de pesquisa realizada sobre uma política pública educacional no estado do Rio Grande do Sul, durante o Governo Yeda Crusius (2007-2010), em que foi examinado um programa de intervenção pedagógica, exemplificando, assim, algumas das complexidades que permeiam a análise do Estado em uma pesquisa educacional crítica. A partir das análises propostas, busca-se reforçar a necessidade de abandonar um modelo unívoco de Estado, considerando os percursos dos movimentos globais em seus rearranjos historicamente localizados.

**Palavras-chave:** Educação crítica. Estado. Globalização. Reestruturação estatal.

**Abstract:** Using critical education theory as a reference, this paper takes the concept of state beyond the nation-state idea. Mainly utilizing the work of Roger Dale (2010), Saskia Sassen (2010) e Janet Newman e John Clarke (2012), the article problematizes the state by analyzing the complex process of reconfiguration that it is currently going through, which is mainly caused by globalization occurring in different levels and scales and due to the rise of market indicators values taken by the state in the managerial model. As a result of theoretical study of work that approach the globalization and state reconfiguration this article claims that the state should be conceived, in critical education theory research, as an unexplained concept that cannot be comprehended by itself. To illustrate our arguments, we utilize contributions from a research that aimed at examining a public educational policy in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, during Yeda Crusius administration (2007-2010), regarding a pedagogic intervention program, revealing some of the complexities that permeate the analysis of the state when a critical educational research is conducted. The proposed analysis aims to reinforce the need to abandon an unambiguous model of state, considering the paths of global movements in their historically located rearrangements.

**Keywords:** Critical education. State. Globalization. State restructuring.

Nossos trabalhos de pesquisa atuais têm nos levado a enfrentar um dos grandes desafios da Sociologia da Educação: analisar o papel do Estado contemporâneo na educação, superando o binário macro/micro na análise desta relação. Não desconsideramos as pesquisas que realizam uma análise de articulação entre o que é considerado macro e micro, mas propomos pensar esses âmbitos não como polos opostos e, sim, como totalmente imbricados. Estamos cientes de que esse é um grande desafio e não temos como objetivo resolvê-lo neste artigo. No entanto, esperamos que algumas de nossas contribuições possam auxiliar nesse sentido.

A leitura de alguns trabalhos (SASSEN, 2010; NEWMAN; CLARKE, 2012; DALE, 2010) nos provocam a pensar o Estado como um conceito a ser explicado – e não um dado – a partir de determinada teoria. Dale (2010), ao revisitar um texto escrito em 1988<sup>1</sup>, afirma que muitos dos pressupostos que ele tinha sobre o Estado não são mais suficientes para explicar a relação entre sociedade e educação na atualidade. Ele afirma:

[...] o Estado não é mais apenas um Estado nacional, nem um Estado executivo eficiente, mas continua sendo o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham [...]” (DALE, 2010, p. 1106).

Esta afirmação nos impele a pensar o porquê do Estado não ser mais entendido como um Estado-nação. Dois conjuntos de problemáticas nos parecem centrais para começar a entender esta nova situação descrita por Dale:

- a) O primeiro refere-se às mudanças que ocorreram em grande parte dos Estados a partir da crise de 1970 e que im-

plicaram no surgimento de novos modelos de organização e gestão estatal profundamente relacionados ao mercado;

b) O segundo relaciona-se com os processos de globalização, que nos exigem levar em conta, nas pesquisas educacionais, não apenas o âmbito supranacional ou nacional, mas também o subnacional.

Para embasar a discussão do primeiro ponto proposto, utilizamos centralmente os estudos de Newman e Clarke (2012) que, analisando o Estado inglês nas décadas de 1980 e 1990, perceberam a emergência de um novo modelo organizacional e de gestão: o estado gerencialista. O segundo ponto será abordado por meio da perspectiva proposta por Sassen (2010), que pensa a globalização através de diferentes escalas, ou seja, que pesquisa as políticas globais, estudando não apenas o que é explicitamente global, mas tendo um olhar sobre o local e as dinâmicas que relacionam o local ao global.

É preciso ficar claro que, nesse artigo, temos como objetivo apontar a necessidade de, nas pesquisas educacionais, abordar o Estado como um fenômeno social que precisa ser explicado e não como um conceito já determinado. Isso significa que, mesmo passando por um processo de reconfiguração, concordamos com Dale (2010) quando ele afirma que o Estado ainda tem um importante papel de coordenação. Abordar o Estado como um conceito a ser explicado não implica, de nenhuma forma, em uma neutralidade: assim como os autores que embasam esse artigo e que provocam reflexões sobre as desigualdades que estão sendo reificadas com os processos de globalização e de mercadificação da educação, também nos situamos em uma perspectiva educacional crítica. Acreditamos que estudar as políticas educacionais, tensionando o Estado, auxilia a realizar algumas das tarefas da educação crítica que Apple,

Au e Gandin (2011) propõem: perceber as contradições inerentes ao capitalismo nos processos de luta pela hegemonia e entender as relações entre as políticas educacionais e os processos de exploração e dominação, são tarefas que destacamos entre as várias propostas.

Iniciamos o artigo tratando da perspectiva crítica em educação. Nesse subitem, apontamos nosso entendimento a respeito da educação crítica e de sua importância nas pesquisas e práticas educacionais. A seguir, tratamos da reestruturação do Estado e dos processos de globalização. Na sequência, apontamos algumas das modificações que esses dois processos trouxeram para o âmbito educacional. Trazemos, então, um exemplo educacional prático que foi pensado a partir das ferramentas propostas. Finalizamos com alguns apontamentos que nos parecem importantes para futuras pesquisas.

### **Educação crítica**

Há diversas formas de conceituar a educação crítica e sua contribuição para o campo de estudos e práticas em educação de modo mais amplo, não sendo nosso objetivo nesse breve texto estabelecer um sentido único, universal e abstrato. Partimos do entendimento de que a educação crítica não se faz de forma única, universal e abstrata, mas sim na intersecção da teoria com as diversas práticas educacionais existentes e historicamente localizadas. Nosso trabalho deve servir como ponto de partida e apoio para que outros educadores críticos possam desenvolver seus trabalhos. Expressando o que Michael Apple (1999) define como uma das ações para encontrar equilíbrio entre uma teorização sofisticada e ações concretas para a transformação da sociedade e da educação: pensar criticamente sobre os trabalhos mais radicais do nosso

campo e ainda assim apoiar os educadores críticos pelo que fazem para nos mostrar o que não entendíamos antes de seus trabalhos.

O primeiro ato de envolvimento com a educação crítica, talvez seja o que Michael Apple define como processo de *reposicionamento*:

A fim de entender a educação e agir sobre ela nas suas complicadas conexões com a sociedade como um todo, devemos nos envolver no processo de reposicionamento, isto é, devemos ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e contra as formas ideológicas e institucionais que reproduzem condições opressivas. (APPLE, 1995).

O ato de se reposicionar não tem um fim em si, mas sim uma série de implicações e desdobramentos. Por exemplo, ao nos reposicionarmos a dedicação intelectual empreendida não pode ser neutra; assumimos a responsabilidade de ver o mundo pelos olhos dos desfavorecidos e agir coletivamente contra as condições opressivas postas sobre eles. Do mesmo modo, através desse ato, assumimos a responsabilidade de abriremos espaços para aqueles cujas vozes não são ouvidas. Por fim, entendemos que nossos esforços provêm e se somam àqueles de tantos outros educadores e ativistas críticos. Reconhecemos, desta forma, suas contribuições e somos capazes, ao mesmo tempo, de criticá-las quando necessário. O processo de reposicionamento implica, também, em uma postura epistemológica tendo em vista que em uma pesquisa educacional crítica se faz necessária uma análise complexa de determinado fenômeno. Para um estudo crítico, acreditamos ser fundamental uma análise relacional (APPLE, 2006), isto é, estudar os variados contextos que permeiam um mesmo fenômeno educacional, entendendo as conexões entre o objeto de estudo e o maior número de relações (macro e micro) que o permeiam, tendo como lente teórica conceitos que demons-

trem a complexidade do objeto. O uso de conceitos crítico em uma pesquisa crítica em educação não é apenas uma opção política de compreender o mundo, mas uma forma particular de atuar como pesquisador. Não é tarefa fácil encontrar a raízes da educação crítica como movimento educacional, porém há indícios de sua formação em diferentes partes do mundo concomitante ou consecutivamente. É notável observar que suas manifestações nos Estados Unidos ou no Caribe, na Inglaterra ou na América Latina, sempre são fortemente marcadas por relações de classe. Além disso, são marcadas por relações de classes sociais conjugadas com questões de raça e gênero. Podemos assim perceber que a educação crítica busca contemplar em seu quadro de teorização e ação o que Fraser (1977 apud APPLE; AU; GANDIN, 2011) define como política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e política de reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade). Sem estabelecer uma hierarquia de valores a educação crítica abrange tanto aspectos econômicos quanto culturais.

O ativismo e as lutas de diversos atores envolvidos com educação em todo o mundo são a base de surgimento do pensamento educacional crítico e da ação educacional crítica, organizada. Os movimentos negros no Caribe e Estados Unidos no fim dos séculos XIX, os movimentos feministas nos Estados Unidos no início do século XX, as lutas por práticas e políticas educacionais socialistas na Inglaterra e País de Gales no fim do século XIX e início do século XX, as práticas educacionais de resistência na Coreia do Sul em contraposição à tentativa de colonização dos ocupantes japoneses, todos esses movimentos marcam o surgimento da educação crítica. No Brasil, neste mesmo período, diversas revoltas e insurreições populares ocorreram em especial no período político de transição do Império para a República, dentre as quais destacamos a Cabana-

gem e a Revolta dos Malês. Motivadas pela extrema pobreza, escravidão, fome e diversas doenças, homens e mulheres pobres, negros e índios, lutaram por avanços sociais. Processos de disputa desenvolvidos em diferentes lugares do mundo, mas com traços em comum de resistência à hegemonia política, econômica e cultural de grupos detentores do poder hegemônico sobre grupos marginalizados, de brancos sobre negros e de homens sobre mulheres.

### **Expansão da educação crítica**

A década de 1970 foi fundamental e definitiva no *como* a educação crítica tomaria forma e *quais* possíveis caminhos iria seguir. Apple, Au e Gandin (2011) citam alguns estudos ligados à educação crítica que foram fundamentais nessa trajetória. Na Inglaterra, através da nova sociologia da educação de Young em 1971 e, nos Estados Unidos, através dos estudos críticos do currículo desenvolvidos por Apple também a partir de 1971, o exame crítico do conteúdo e dos processos de reprodução cultural já estava em andamento. Contudo, um marco da educação crítica nesse período foi a obra *Schooling in Capitalist America*, de Bowles e Gintis, no ano de 1976. Nesse último livro, os autores estabelecem uma correspondência entre as necessidades de produção do capitalismo e as produções de diferentes economias baseadas em relações de classe, na educação e por meio da educação. Essa correspondência proposta por eles entre os níveis macrosocial e micros-social é problemática e problematizável, principalmente por não dispor de muitas mediações entre os dois níveis analisados, sendo a educação diretamente determinada pela economia capitalista. Apesar das críticas que podem ser feitas à obra de Bowles e Gin-

tis, a mesma foi determinante por estabelecer a importância dos estudos marxistas e neomarxistas na educação, ao mesmo tempo que estimulou e impulsionou educadores críticos a irem além das explicações mecânicas e simplistas da educação baseadas tão somente nas desigualdades de classe. Estudos de raça e gênero nesse período ganharam maior visibilidade, questionando a ênfase dada estritamente às dinâmicas de classe social nos estudos críticos.

A educação crítica não só toma forma como passa então por um processo de complexificação. Conceitos que se tornaram meros floreios retóricos, ao serem utilizados seguidamente de forma descomprometida, passaram a ser fortemente questionados; como o conceito de reprodução, por exemplo. Ao mesmo tempo, conceitos como contradição, disputa e conflito emergiram como significativos no âmbito do debate educacional. Autores como Carthy e Apple, em 1988, propuseram uma moldura “paralela não sincrônica” para os estudos das questões de classe, raça e gênero, reconhecendo a multiplicidade de dinâmicas no âmbito dessas questões e fugindo aos reducionismos de análise. Com o intuito de avançar em relação às análises reduzidas às desigualdades econômicas, autores como Gramsci, Althusser, Hall, Williams e Giroux passaram a ser buscados para delinear os direcionamentos teóricos que almejaram abordar essas complexidades em suas análises. O entendimento do âmbito cultural como um campo a ser estudado em pesquisas educacionais críticas foi uma importante contribuição que trouxe implicações na forma de atuar como pesquisador: não era mais suficiente entender o âmbito econômico, mas passou a ser necessário estudar o social e o cultural, compreendendo as relações entre esses três contextos. É importante que fique claro que um pesquisador que atua com uma visão crítica tem uma postura diferenciada, questionadora, não com um objetivo “denuncista”, mas como for-

ma de compreender a complexidade que permeia o campo educacional. Questões como: por que o ensino ocorre dessa forma?, que pessoas/grupos estão implicados nas decisões educacionais?, por que esses grupos e pessoas e não outros?, por que determinados conteúdos são ensinados nas escolas? etc., são apenas alguns exemplos de questionamentos que têm como objetivo mostrar a forma como um pesquisador crítico deve atuar. É preciso, inclusive, uma vigilância epistemológica ao longo da pesquisa, pois, ao iniciar um estudo, já temos alguns pressupostos sobre o objeto que precisam ser colocados em xeque durante uma pesquisa. É importante estar atento para que o estudo não apenas “comprove” os pressupostos preestabelecidos, mas que traga outras contribuições que vão além do que havia sido pensado. Essa é uma postura importante em uma pesquisa educacional crítica. Como pautamos desde o início do nosso debate, nosso objetivo não é constituir a educação crítica enquanto um campo unívoco no qual cada um possa se posicionar ou fazer oposição. Defendemos a educação crítica como um projeto ainda em processo de maturação e inacabado, sendo indispensável que todos os educadores críticos contribuam ativamente no desenvolvimento desse projeto. E qual a importância concreta e efetiva dessa contribuição?

Segundo Apple, nos Estados Unidos e em número crescente de nações do mundo, uma aliança denominada “Nova Direita” ou “modernização conservadora” (APPLE, 2006) vem estabelecendo uma grande articulação entre quatro (algumas vezes três) grandes grupos. Esses grupos se caracterizam pela habilidade de deterem o poder hegemônico ao conectarem-se com elementos de bom senso das pessoas e desarticulá-las de seus compromissos ideológicos, rearticulando-as em novos compromissos sob seu “guarda-chuva ideológico” (APPLE, 2006). Esses quatro grandes grupos são os ne-

oliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média gerencial. Num primeiro momento uma aliança entre esses grupos poderia parecer improvável por seus distintos interesses: os neoliberais, defensores de um Estado fraco e de um mercado competitivo, estabelecendo uma íntima ligação entre escolas e empresas; os neoconservadores, favoráveis a um Estado forte, defendendo a moralidade e o “verdadeiro conhecimento” e na educação almejando currículos nacionais e padrões de conteúdo; os populistas autoritários por sua vez são diferentes dos neoliberais e dos neoconservadores, defendendo a autoridade bíblica e a moralidade cristã, encabeçam o movimento de direito à educação dos filhos em casa (*home schooling*); por fim, a nova classe média profissional e gerencial utiliza seus conhecimentos técnicos principalmente para mensuração, avaliação e responsabilização em educação exigidas pela ênfase neoliberal no mercado e pela ênfase neoconservadora no controle, se beneficiando também dos testes padronizados e das políticas de responsabilidade final (*accountability*). Esse grupo dispõe dos meios técnicos para que o Estado ao adotar determinado sistema ou política educacional possa identificar os responsáveis pelas falhas. Uma vez que os seus sistemas e políticas, na concepção desses grupos, são infalíveis, a responsabilização final necessariamente recairá sobre escolas, professores, alunos, pais ou algum outro grupo pertencente à comunidade escolar. Novamente aqui se evidencia uma diferença epistemológica entre a concepção crítica de educação e os grupos pertencentes à Nova Direita ou modernização conservadora. Tomar a educação como processo do qual o Estado é partícipe em todas as etapas (ainda que não exclusivamente) desde a concepção até a avaliação final, exercendo seu papel público; ou tomar a educação como produto, cabendo ao Estado tão somente o investimento de recursos e a avaliação dos resultados finais por intermédio de testes padroni-

zados (Prova Brasil e Pisa, por exemplo). Embora cada um desses grupos tenha suas próprias agendas, têm encontrado formas criativas de manter sua aliança e alternar a liderança do grupo de acordo com o momento histórico localizado. Novamente nos perguntamos qual a importância concreta e efetiva da contribuição de cada educador crítico para o campo da educação crítica? Ainda que essa resposta não seja única, nos parece imprescindível sermos capazes de propormos alternativas à educação e às escolas para os projetos em desenvolvimento da modernização conservadora ou Nova Direita. Mais uma vez, ressaltamos que isso implica não apenas em uma opção política, mas em uma forma de atuar como pesquisador. Para que se possa entender o fenômeno da Nova Direita e a maneira como a educação vem se estabelecendo a partir da liderança desse grupo, é preciso estudar as articulações que tais grupos fazem entre si, com a população em geral, com grupos e pessoas emergentes, com professores e trabalhadores da educação. Aqui, novamente, fica clara o quão complexa é uma pesquisa crítica, pois as articulações entre os grupos estão permeados de relações de poder não apenas econômico – ainda que este aspecto seja muito importante –, mas também cultural e social. Para que os fenômenos educacionais possam ser compreendidos é preciso estar atento a todas essas questões, mostrando, nas pesquisas, tais relações de poder.

Seguramente há muitos caminhos para compor as proposições contra-hegemônicas que serão alternativas para projetos educacionais ao redor do mundo, entendemos que uma proeminente consiste na aliança entre movimentos sociais e educadores. Estudar a direita não para repetir suas práticas, mas para poder melhor enfrentá-la é o primeiro passo nesse sentido. Nossas diferenças ideológicas no campo da educação crítica não devem ser motivo para nos fragmentarmos em diferentes e isoladas frentes

de resistências que inevitavelmente serão mais frágeis e vulneráveis do que nossa aliança e consolidação. Nesse sentido, devemos rejeitar velhas retóricas e *slogans* críticos para sustentarmos nossos projetos políticos e pedagógicos em escolas e comunidades reais, com pais, alunos, professores e funcionários reais. Como nos alerta Michael Apple, não é a grandiloquência de nossos discursos que garante sua conexão com nossos interlocutores, mas sim elementos concretos do cotidiano das pessoas:

[...] palavras grandiloquentes sobre eficiência, formas de avaliação, excelência e padrões de qualidade, no mais das vezes, passam ao largo das realidades das escolas de verdade e das salas de aulas de verdade cheias de professores de verdade e alunos de verdade, e costumam ser irremediavelmente ingênuas a respeito das condições econômicas e sociais dos pais, das mães e das comunidades. (APPLE, 2003, p. VII).

As políticas educacionais podem ser discutidas e elaboradas em diversos âmbitos, por atores muito distintos e com interesses específicos, como a aliança da modernização conservadora. Porém, são nos contextos locais que essas políticas assumem materialidade através de múltiplos processos de disputa e resignificação. Parece-nos que devemos centrar nossos estudos e práticas nesses contextos localizados, sem jamais perder de vista o trajeto completo que nos conecta e conecta tais contextos a políticas e ideologias globais. Um caminho que nos parece importante é atuarmos como “secretários críticos” dos indivíduos que atuam nessas comunidades e muitas vezes não dispõem de condições para sistematizar todos os eventos que os cercam ou tampouco têm voz em espaços tais como a universidade.

Tendo em vista o que foi acima arrolado como nosso entendi-

mento de educação crítica, temos como objetivo, no subitem a seguir, discutir o papel do conceito de Estado nas pesquisas educacionais críticas. Para isso utilizaremos centralmente os trabalhos de Roger Dale, Saskia Sassen e Janet Newman e John Clarke.

### **Por que não é mais possível falar de Estado-nação no âmbito da educação?**

Antes de dar continuidade ao nosso argumento, queremos retomar o objetivo deste artigo, lembrando que atuamos na área da educação. Seria possível falar de Estado em diversos âmbitos; no entanto, dado o nosso campo de atuação, nosso interesse é pensar o Estado nas pesquisas educacionais. Assim como Dale (2010), entendemos a necessidade de avançar em relação à compreensão do Estado para além do Estado-nação. Ortiz (1999) define Estado-nação como um determinado território onde ocorre um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de “todos” os cidadãos), política (advento do ideal democrático como ordenador das relações entre os indivíduos) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes). Tendo em vista os processos de globalização e os novos modelos de gestão pública, defendemos a ideia da transformação do papel do Estado e da ampliação do que antes poderia ser entendido como nacional. De acordo com Dale (2010), existem diferentes escalas de governança, que vão desde o supranacional até o subnacional. Além disso, a governança educacional também está composta por distintas instituições de coordenação (Estado, mercado, comunidade e lar). A partir desse esquema, a governança educacional pode ser entendida como “[...] as combinações e a coordenação de atividades

atores/agentes, e escalas através das quais a educação é construída e ministrada nas sociedades nacionais.” (DALE, 2010, p. 1111). A partir desse pressuposto, é que argumentamos que a compreensão de Estado não pode mais estar limitada somente à ideia de nação, pois, muitas vezes, agentes que não pertencem ao âmbito nacional (como é o caso dos organismos internacionais – FMI, BID, Unesco), assumem também o papel que outrora seria exclusivamente do Estado. No provimento da educação, por exemplo, o Estado restringir-se-ia ao investimento de recursos e controle dos resultados finais (através de avaliações padronizadas). Abdicando da disposição do que ensinar, como ensinar, quando e porque ensinar nas escolas.

Tendo em vista esse argumento, apresentamos, a seguir, duas perspectivas que nos parecem fundamentais no entendimento do Estado para além da perspectiva de Estado-nação: a reconfiguração do Estado e a globalização.

## **Reconfiguração do Estado**

Defendemos a ideia de que o Estado contemporâneo não pode mais ser entendido através do conceito de Estado-nação, pois as reconfigurações que vêm ocorrendo fazem com que outros agentes comecem a fazer parte da máquina estatal. Analisaremos o Estado, e suas reconfigurações recentes, a partir da crise econômica mundial de 1970, quando o modelo burocrático e o Estado de Bem Estar Social sofreram um forte ataque em relação aos investimentos em políticas sociais e ao forte controle das diversas esferas que compunham o Estado, principalmente a esfera econômica. A resposta a essa crítica passou a ser a implementação de um novo pensamento econômico, no qual os gastos públicos começaram a ser vistos como algo que

impedia o desenvolvimento competitivo de indivíduos, empresas e da própria nação (CLARKE; NEWMAN, 1997). A partir desses pressupostos, foi indicada a necessidade do Estado ser gerido com valores de mercado, que foram incluídos através de marcadores tais como eficiência, qualidade, competitividade, excelência, produtividade, privatização, contratação de serviços externos e parcerias público-privadas (CLARKE; NEWMAN, 1997).

Na Grã-Bretanha, essa nova forma de gerir o Estado foi denominada de gerencialismo (CLARKE; NEWMAN, 2012). Nos Estados Unidos, Apple (1999) nomeia a reconfiguração do estado como modernização conservadora, o que inclui a inserção de políticas neoliberais associadas a políticas neoconservadoras. No Brasil, esse fenômeno também ocorreu a partir dos anos de 1990, tornando efetivas políticas que se aproximavam das concepções gerencialistas e neoliberais (PERONI, 2003). Em todos os casos, algumas características na forma de gerir o estado são comuns. É dessas questões que trataremos de forma mais específica.

A inserção da lógica do privado no público é algo que passou a ser difundido com a nova forma de gestão estatal. Muitos serviços que antes eram públicos foram privatizados, mas mesmo os que não sofreram processos de total privatização, tiveram a exigência de um desempenho competitivo de mercado, tornando-se semelhantes a negócios (NEWMAN; CLARKE, 2012). Também houve o oferecimento de serviços que antes eram de exclusividade do Estado por órgãos não estatais. Esse é o caso das parcerias público-privadas. No caso da educação, por exemplo, muitas instituições não estatais começaram a firmar parcerias com o Estado no fornecimento de materiais didáticos para a escola, o que acabou por redefinir o currículo a partir de um agente não estatal. Esse aspecto será tratado mais adiante.

A inclusão de metas rígidas de controle também foi um dos aspectos inserido com a nova política de gestão estatal. Mais uma vez, o mercado serviu de base: o controle está relacionado com o monitoramento de desempenho para a verificação da eficiência do serviço (NEWMAN; CLARKE, 2012).

Uma das principais modificações na administração do Estado é a dispersão de poder. A principal forma de dispersão de poder foi realizada por meio da responsabilização de organismos não estatais de realizar tarefas que antes eram exclusivas do Estado. Esses organismos têm como pressuposto a autogovernamentação e a competitividade. A autogovernamentação tem como pressuposto que cada entidade é responsável por si própria, estabelecendo metas para o melhor atendimento do cliente para o qual o serviço é fornecido. Já a competitividade é o que, nesta nova lógica, inclui a noção de qualidade: quando diferentes instituições competem entre si em um determinado serviço, há o pressuposto de que todos tentarão ser melhores que os outros, o que trará serviços de qualidade. Ao mesmo tempo que há essa dispersão de poder, é importante ter claro que ainda há forma de controle por parte do Estado. As organizações não estatais não podem ser entendidas como agentes livres, já que esses estão

[...] sujeitos a formas intensificadas de poder e controle centralizado, agora operando não por linhas diretas de responsabilização ou regulação, mas através de controle fiscais, regimes de desempenho, diretrizes políticas e um aparelho de auditoria e avaliação em expansão. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 363).

O que fica claro na citação acima é que essa dispersão de poder não torna os agentes não estatais totalmente livres, mas que ainda há certo controle por parte do Estado. Nas palavras de Newman e

Clarke (2012), os agentes são tanto empoderados, como disciplinados. Isso é o que Ball (1998) denomina de controle à distância.

Uma figura que é importante com as novas políticas de gestão do Estado é o gestor. Antes da crise de 1970, a administração estatal era reconhecida principalmente por ser burocrática. No diagnóstico da crise, a gestão burocrática sofreu um forte ataque por parte de grupos gerencialistas e da Nova Direita, que entendiam que a burocracia inviabilizava dinâmicas competitivas e eficientes. Os gestores passaram, assim, a representar o mercado, o empreendedorismo e o dinamismo, se contrapondo aos burocratas: enquanto havia o entendimento de que esses últimos eram submetidos a regras, eram paternalistas, dogmáticos e protegiam seu próprio poder, os gestores foram vistos como inovadores, dinâmicos, centrados no consumidores, transparentes, realistas e estratégicos (NEWMAN; CLARKE, 2012).

A proeminência, porém, dos novos modelos de gestão adotados na reconfiguração do Estado, incluindo o papel de destaque que ganham novos atores como os gestores não significa a morte daquilo que consideramos público. Ball (2010) observa que quando professores e outros funcionários públicos optam por trabalharem sobre a regência desses gestores nos novos modelos adotados, levam consigo valores profissionais públicos. O que resulta em sujeito, escolas e comunidades hibridizados. Efetivamente a dispersão de atribuições e responsabilidades nos força a conceber o público para além de centralização e Estados-nação. Seja na gestão da educação ou na inclusão de minorias, percebemos a ação de instituições diversas que, em dados momentos, podem ser públicas atuando sob a égide dos pressupostos privados ou podem ser privadas embebidas de valores públicos inerentes aos seus profissionais.

A concepção de Estado-nação fica comprometida com a re-

configuração do Estado, tendo em vista que novos agentes estão exercendo o papel que antes era de exclusividade de instituições estatais. Esses novos agentes incluem tanto organismos supra-nacionais – como Banco Mundial, FMI –, como subnacionais – ONGs e organizações da sociedade civil. Assim, as ferramentas teórico-metodológicas utilizadas para analisar o Estado-nação são insuficientes para apreender as “complexidades do real” que se apresentam nessa reconfiguração do Estado. Sassen (2010) corrobora essa ideia ao tratar do quanto a globalização também tem modificado o Estado. Estar atento ao fato de que o papel do Estado está sendo exercido por outras instituições é fundamental em uma perspectiva investigadora crítica. A partir desse pressuposto, se faz necessário o uso de conceitos que demonstrem tal complexidade, que descrevam o Estado composto por diferentes grupos e envolvido em negociações, contradições e relações de poder. Como já mencionamos na primeira parte desse trabalho, um pesquisador crítico tem uma postura política, sendo um de seus objetivos apontar as desigualdades que se fazem presentes na educação. Para tanto, é preciso estar atento aos fenômenos que permeiam o Estado, as relações entre o contexto brasileiro, em nosso caso, e a forma de gestão de outros Estados, à força que organismos internacionais possuem nessas relações. São questões complexas e que, provavelmente, não terão todas as respostas em um único trabalho. No entanto, um pesquisador crítico precisa estar atento a essas questões e compreender que esse é um desafio que faz parte de seu estudo.

## **Globalização**

Mais do que tratar sobre a globalização em si nesse subitem,

nos propomos a pensar que contribuições a perspectiva de Sassen (2010) traz sobre as dinâmicas globalizantes e como elas podem nos auxiliar metodologicamente em pesquisas educacionais, tendo em vista o Estado.

Sassen (2010) aponta a necessidade de rever como pesquisar o global. Segundo a autora, em geral, ao estudar a globalização, o global é conceituado como neutro ou superior. Afirma ainda que é preciso analisar o que ela conceitua como escalas que estratificam o que é considerado como global. Um dos exemplos trazidos pela autora é o de cidades globais, isto é, cidades que possuem relações internacionais com outros países, estados ou outras cidades globais. Através desse exemplo, a autora demonstra que “[...] as entidades subnacionais podem escapar das hierarquias organizadas em torno do Estado nacional e seu papel como ator supostamente exclusivo em relações internacionais.” (SASSEN, 2010, p. 16). Com essa afirmação, Sassen aponta que o Estado não pode ser mais o único agente a ser estudado em pesquisas que tragam a ideia de globalização, pois existem outros agentes que são importantes nessas relações. Além disso, a autora defende a tese de que os contextos subnacionais podem ter grande relevância nas dinâmicas globais e que, portanto, um olhar investigador sobre os locais é fundamental atualmente. Sassen (2010) ainda afirma que o subnacional é mais concreto e desagrega o global em circuitos transfronteiriços, o que pode auxiliar no entendimento do “global”, algo que ainda é bastante nebuloso (SASSEN, 2010). Além da escala subnacional, também é importante a análise de contextos supranacionais, que são representados pelos mercados globais (SASSEN, 2010). Essas questões apontadas por Sassen (2010) fazem parte do que entendemos ser ferramentas teóricas importantes em uma pesquisa crítica em educação. O que a autora propõe faz com que nós, pesquisado-

res, tenhamos que ampliar a visão sobre o objeto a ser pesquisado, analisando relações em diferentes contextos. O uso de tais escalas complexifica a pesquisa, o que é um dos pressupostos básicos em uma postura epistemológica crítica, já que pesquisadores que se alicerçam em uma visão crítica necessitam compreender os fenômenos para além do que parece ser facilmente explicado.

Dale (2010) corrobora esse entendimento e afirma que, em geral, os processos de globalização para a educação são entendidos como relação exclusivamente de cima para baixo, ou seja, do global para o nacional. O autor afirma que existem outras instâncias que envolvem a globalização que não apenas o global e o nacional e que elas precisam ser compreendidas.

Mesmo que o enfoque de Sassen não seja o Estado e que ela esteja justamente tentando desconstruir a necessidade dos estudos estadocêntricos, ela salienta que o Estado ainda é um ator-chave para entender as articulações entre as diferentes escalas. Com as novas dinâmicas globais – o que inclui as relações entre escalas subnacionais ou escalas supranacionais, que transcendem o nível do Estado –, o nacional perdeu força explicativa. No entanto, isso não significa que esse reescalonamento tenha produzido uma anulação do nacional, mas que as novas escalas atuam juntamente com as antigas e as primeiras podem, às vezes, prevalecer sobre as segundas (SASSEN, 2010).

Outro aspecto importante e que contribui para as pesquisas educacionais é que muitos agentes possuem um caráter multiescalar. Isso significa que algumas empresas que são locais podem ter uma atuação supranacional ou que algumas instituições supranacionais, como a OMC, só se tornarem ativas quando inseridas em economias e políticas nacionais (SASSEN, 2010). Com esse exemplo, é possível compreender que o subnacional não pode ser mais

entendido apenas como o que está abaixo do Estado e o supranacional como o que está acima dele: um mesmo agente pode atuar dentro de mais de uma escala e somente uma análise complexa, que leve em conta diferentes hierarquias, será capaz de trazer algumas contribuições dos processos globais.

A autora defende que o Estado é modificado pelos processos de globalização e aponta algumas mudanças semelhantes às aquelas mencionadas por Newman e Clarke (2012): ela afirma que o Estado está cada vez mais desregulamentado, privatizado e que há uma autoridade crescente de atores não estatais. A globalização, segundo Sassen (2010), está imbricada nessas modificações, pois o que a autora defende é que o Estado faz parte do processo de implementação das dinâmicas globais:

A acomodação dos interesses de empresas e investidores estrangeiros requer uma negociação. Essa negociação implica o desenvolvimento dentro dos Estados nacionais – por meio de atos legislativos, decisões judiciais, ordens executivas – dos mecanismos necessários para a reconstituição de certos componentes do capital nacional em ‘capital global’ e a acomodação de novos tipos de direitos ou habilitações para o capital estrangeiro, naqueles que ainda são territórios nacionais e que, em princípio, estão sobre a autoridade exclusiva de seus Estados. (SASSEN, 2010, p. 46).

Entendemos que a autora utiliza o conceito de estado nacional num sentido político-geográfico, fortemente pautado pela questão da delimitação territorial, o que difere do conceito de Estado-nação, que implica concepções econômicas, sociais, políticas e culturais, como expomos anteriormente. Na citação acima, é possível verificar que o Estado ainda tem um papel importante nas dinâmicas nacionais, tendo em vista a necessidade de algumas ne-

gociações e acomodações com dinâmicas globais. Isso se aproxima do conceito de glocalização de Ball (2004, p. 1115), o que significa dizer que há uma “[...] acomodação de tendências globais em histórias locais, [...] [produzindo] políticas híbridas e diversidade política.” Tal aspecto é importante para o que entendemos como uma pesquisa qualificada no âmbito da educação crítica: é preciso colocar o Estado em relação com as diferentes dinâmicas que se fazem presentes na realidade, tanto supranacionais, como subnacionais, pois só assim é possível mostrar a complexidade da composição do Estado e das necessárias negociações que há entre os diferentes âmbitos. Essa postura epistemológica permite compreender o macro e o micro para além do binarismo, pois não há, assim, uma noção de que algo que pertence ao supranacional está unicamente relacionado a esse âmbito, mas que também é atravessado por uma visão nacional e local, já que se fazem necessárias acomodações.

Para Sassen (2010), o Estado não é vítima da globalização, mas um dos domínios estratégicos onde ocorre o trabalho para o desenvolvimento da globalização. Ela afirma que a globalização não tem levado ao declínio do Estado, mas que o tem modificado de forma significativa, principalmente na relação entre os âmbitos público e privado e na forma como o Estado deve atuar perante as forças nacionais e globais.

As ideias de Sassen corroboram o que é discutido em relação à reestruturação do Estado. Assim como os autores antes citados (NEWMAN; CLARKE, 2012; APPLE, 1999; PERONI, 2003), a autora afirma que o Estado vem sofrendo modificações. A ênfase de Sassen, no entanto, está na globalização que, por sua vez, tem relação com a reestruturação do Estado, na medida em que um dos desejos dos grupos gerencialistas após a crise de 1970 era justamente tornar os Estados competitivos no cenário mundial. No

nosso entendimento, a atual dinâmica de globalização só pode ser desenvolvida desta maneira porque houve uma modificação na forma de gerir grande parte dos Estados, o que possibilitou, principalmente, a inserção da lógica do mercado, facilitando, assim, alguns modelos de globalização.

### **Reestruturação do Estado, globalização e as mudanças para a educação**

A reestruturação do Estado e os processos de globalização trouxeram modificações para o âmbito da educação. Nesse subitem, trataremos, de forma breve, algumas das principais mudanças ocorridas, tendo em vista que nosso interesse é pensar o Estado nas pesquisas educacionais.

A partir da reestruturação do Estado e da inserção da lógica de mercado no âmbito educacional, nos Estados Unidos e Europa a partir das décadas de 1980/1990 e no Brasil a partir dos anos 1990/2000, a gestão das escolas sofreu grandes alterações. A figura do gestor foi fundamental para essas modificações, tornando as instituições escolares mais próximas de uma administração gerencial e modificando, assim, alguns pressupostos do que era uma educação estatizada. Na Inglaterra, por exemplo, Newman e Clarke (2012) apontam que, com a dispersão de poder, as escolas passaram a gerir seus próprios recursos, sendo que, para isso, o diretor precisou aprender novas tarefas administrativas. A gestão dos recursos incluía, muitas vezes, o corte de gastos, sendo necessário para isso, demitir professores e funcionários, o que acabava por trazer dificuldades de cunho pedagógico. O diretor assume o papel de gestor<sup>2</sup>, precisando estabelecer metas e sendo responsá-

vel pelo sucesso de sua escola.

Um das principais características do novo gerencialismo é a dispersão de tarefas, de responsabilidades e de poder. A dispersão de poder, no contexto inglês, foi, muitas vezes, entendida como algo positivo pelos trabalhadores da educação, já que parte das bandeiras educacionais de professores e funcionários de escolas – tais como autonomia financeira e descentralização – foi adotada nesse discurso. No entanto, estudos (NEWMAN; CLARKE, 2012; BALL, 1998) apontam que a base desses princípios está relacionada com a lógica de mercado, diferenciando-se daquilo que era o objetivo das lutas sociais de esquerda. A autonomia financeira, por exemplo, instituiu a competição entre as escolas. Na Grã-Bretanha, por exemplo, uma das decorrências foi o *rankiamento* das instituições escolares. Em um cenário onde as instituições escolares melhor colocadas no *ranking* recebem mais recursos financeiros, a competitividade passou a existir entre as escolas a partir da possibilidade dos pais escolherem onde seus filhos estudariam. Isso criou um ciclo no qual as melhores escolas, atraem os melhores alunos e, alcançando as primeiras posições no *ranking*, recebem mais recursos. Em busca dessa efetividade, emerge a figura do gestor como responsável direto pela aplicação dos recursos em prol dessa maior produtividade e excelência. Tal política acabou por gerar dois processos: seletividade e gestão dos limites (NEWMAN; CLARKE, 2012). A seletividade é o processo no qual as escolas buscam manter e atrair melhores alunos para as escolas, pois eles terão boas notas nas provas de avaliação, o que elevará o índice das escolas. Já a gestão dos limites implica e as instituições escolares se defenderem de alunos que são considerados difíceis (alunos com necessidades especiais, desordeiros, filhos de migrantes) e que só acarretariam dificuldades para a

escola atingir uma boa nota no *ranking*.

Outra modificação no âmbito da educação foi a responsabilização de agentes não estatais pelo que antes era de exclusividade do Estado. Isso implica no que Sassen (2010) chama de desnacionalização da política, já que agendas internacionais são incluídas nos territórios nacionais com leituras globais. Mesmo que existam, como a própria autora aponta, particularidades de cada contexto para as políticas globais, muitas delas parecem ter uma relação muito maior com o mundial do que com o que *é/era* caracterizado como nacional. Essas novas agências também são importantes na inclusão da lógica do mercado na educação, já que a grande maioria está relacionada ao âmbito privado e tem uma administração semelhante à de negócios. As parcerias público-privadas foram uma das principais formas de inserir, no público, a lógica do mercado, borrando as fronteiras antes claramente estabelecidas entre estes dois âmbitos.

A avaliação dos resultados escolares passou a ser central nessa nova forma de gerir o estado. Como já foi apontado anteriormente, o estabelecimento de metas é a principal forma de controle da efetividade de uma determinada política. Para tanto, os testes são peças-chave, pois se configuram na principal forma de obter os marcadores necessários que possibilitam medir a produtividade de determinada escola.

Até agora levantamos e analisamos algumas das modificações que ocorreram no Estado e de que forma tais mudanças afetaram o âmbito da educação. É importante não perder o foco deste trabalho: entender a necessidade, nas pesquisas em educação, de analisar o Estado e de conceituá-lo, compreendendo que o Estado precisa ser explicado, pois, dadas as modificações que vêm ocorrendo, não se pode partir de um entendimento *a priori* do mesmo. No item a seguir, trazemos um exemplo de uma pesquisa educa-

cional que mostra algumas dessas complexidades.

### **Estado e relações local/global: examinando um caso**

Em recente pesquisa por um de nós realizada (LIMA, 2011), foi possível verificar alguns dos pressupostos acima citados em relação às novas dinâmicas estatais.

No estado do Rio Grande do Sul, durante o Governo Yeda Crusius (2007-2010), foi desenvolvida uma política denominada “Projeto de Alfabetização de Crianças com Seis e Sete Anos”. Nesse projeto, o principal objetivo, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, era utilizar programas de instituições não estatais que tivessem comprovada eficácia na área de alfabetização, criando, assim, uma matriz de habilidades e competências que assegurasse a alfabetização de crianças de seis e sete anos no novo currículo de nove anos do ensino fundamental.

A Secretaria, por meio desse projeto, passou a oferecer três programas de intervenção pedagógica que poderiam ser adotados pelas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, nos 1º e 2º anos do ensino fundamental: Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (RS). Os “programas de intervenção pedagógica” são mais conhecidos como sistemas apostilados de ensino ou sistemas de ensino (ADRIÃO et al., 2009). Segundo Adrião e demais autoras, os sistemas de ensino “[...] oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo apostilas e CD-ROMs, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos.” (ADRIÃO et al., 2009, p. 802).

A adoção dos programas de intervenção pedagógica está relacionada com o que tem sido apontado por Peroni (2003), no Brasil, como a responsabilização de entidades não estatais pelo provimen-

to de políticas sociais. As três instituições que passaram a oferecer programas de alfabetização não são agências ou órgãos do Estado, o que vai ao encontro da teorização de Newman e Clarke (2012), quanto às políticas de dispersão de poder. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que, diferentemente da análise do contexto inglês realizado pelos autores, o governo do Rio Grande do Sul, segundo resultados dessa pesquisa, ainda tinha um papel muito forte na regulação, sendo que essa dispersão de poder estava muito mais propagada nos textos dos programas e da política, do que efetivamente na prática vivenciada. Faltavam gestores dos programas para fiscalizar as escolas, sendo que esse papel era exercido de forma central pela Secretaria de Educação. A formação das professoras para trabalhar com o material disponibilizado também era realizada pela Secretaria. Isso corrobora a ideia de Sassen (2010) e Ball (2004) de que cada Estado realiza uma acomodação/negociação das políticas em questão, tendo em vista as particularidades de cada local. Desde sua discussão e concepção até sua materialização em práticas educacionais, as políticas passam por disputas locais que resultam em novos arranjos. Isso não quer dizer que as políticas ao tornarem-se um acontecimento pedagógico vão ser completamente diferentes de quando foram preconizadas, mas sim que – enquanto texto – serão reinterpretadas. Tendo, efetivamente, gradações diferentes daquilo que foi originalmente pensando e escrito em outros âmbitos como o global.

Através dos programas, as escolas passaram a ter metas estabelecidas por uma entidade externa e eram constantemente monitoradas pela realização de avaliações sistemáticas dos alunos. Isso gerou uma autorregulação por parte das docentes que atuavam com esses programas, já que elas ficavam temerosas de serem acionadas pela Secretaria e cobradas em relação a melhores resultados dos alunos (LIMA, 2011). Assim, as professoras estavam sempre cobrando a

si próprias em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados com os alunos e ao cumprimento do cronograma estabelecido por um dos programas que foi inserido nas escolas. A avaliação por desempenho está de acordo com um dos pressupostos gerenciais, conforme já mencionado acima. Essa política acabava gerando um *rankiamento* entre as escolas. Mesmo que esse *ranking* não fosse divulgado, as docentes, na pesquisa, demonstravam ter conhecimento de que algumas instituições estavam melhores que outras e não sofriam cobranças por parte da Secretaria. O princípio da competição foi instaurado. Isso é bastante significativo para as escolas, ainda mais no Governo Yeda Crusius, que discutia bônus salariais para escolas e professores que atingissem metas de aprovação dos alunos.

Durante a pesquisa desenvolvida, na entrevista com pessoas da Secretaria e de um dos programas que foi analisado, foi possível perceber a inserção, na fala dessas pessoas de discursos globais. Uma das referências para a adoção de programas de intervenção pedagógica era de que países desenvolvidos, como os Estados Unidos, faziam uso de metodologias bastante semelhantes. Outra fala recorrente era a necessidade do país em atingir metas de alfabetização estabelecidas mundialmente. Neste caso, podemos ver que certas dinâmicas globais, mesmo que não traduzidas na sua totalidade, são nacionalizadas. Ao mesmo tempo, existem particularidades, como já mencionado anteriormente.

Uma das questões que apareceu na pesquisa em questão é que, no contexto brasileiro, o Estado ainda tem um papel bastante intervencionista. Com as políticas gerenciais/neoliberais, a ideia é que o Estado, principalmente nas políticas sociais, seja o menos atuante possível. Tendo em vista os dois mandatos do Governo Lula (2003-2010) e o atual Governo Dilma Rousseff, é possível verificar a atuação do Estado nas políticas sociais, por intermédio

de seus inúmeros programas. Muitos desses programas, dentre os quais podemos citar o Ideb<sup>3</sup> no Brasil, contudo, têm premissas embasadas na lógica do privado e do mercado, inserindo a ideia de competição, de *rankiamento*, de responsabilização de instituições não estatais etc. Mesmo assim, há uma atuação forte do Estado nessas políticas, o que afasta o contexto brasileiro de muitos dos pressupostos puramente neoliberais. Aqui, mais uma vez, há uma glocalização, utilizando o conceito de Ball (2004).

Nosso objetivo, com esse breve exemplo, foi mostrar algumas das ferramentas teóricas descritas anteriormente atuando em uma pesquisa educacional. Estamos conscientes que as questões aqui apresentadas não foram abordadas em toda a sua complexidade, dado o escopo desse trabalho. A pesquisa acima citada (LIMA, 2011) nos auxiliou a compreender o quanto é necessário explicar o conceito Estado nos trabalhos educacionais. Várias das descobertas dessa pesquisa levaram a questões próximas ao que Newman e Clarke (2012), Sassen (2010) e Dale (2010) apontam como as novas dinâmicas do Estado. Pode-se perceber que várias das dinâmicas estabelecidas com os programas de intervenção pedagógica tinham relação com agendas e discursos internacionais. Ao mesmo tempo, essa política estava conectada com questões nacionais e sofria interferência e modificações na escala subnacional (cidades, escolas). Portanto, analisar apenas um dos âmbitos não daria conta de toda a complexidade. O que pode ficar claro é a necessidade de mostrar de forma constante nas pesquisas as relações entre os diferentes contextos. Como salienta Dale (2010), é preciso rever as ferramentas metodológicas a serem utilizadas nas pesquisas, já que não é mais possível entender a educação apenas como uma realidade dentro de um sistema nacional.

## Para pensar o Estado nas políticas Educacionais

A partir da discussão inicial sobre educação crítica e avançando para a conceituação do Estado, não objetivamos apenas postular teorias, mas também contribuir para o entendimento e para a ação de muitos outros educadores que são afetados diretamente pelos processos de globalização e reestruturação do Estado. Situamos-nos no referencial crítico por entendermos que ele nos oferece elementos para compreender as diferentes dinâmicas resultantes da configuração do Estado, sob a ótica daqueles que são oprimidos e coagidos nesses movimentos, bem como por que esta perspectiva inclui lentes teóricas que complexificam a análise desses processos.

Situados no referencial crítico entendemos que não podemos mais pensar o Estado como um ente circunscrito à nação. Devido às novas urgências impostas pelas crises econômicas – seja na década de 1970, seja atualmente – o Estado tem adquirido novas formas de atuação e modelos de gestão. Neste artigo apresentamos dois elementos que consideramos centrais, mas que sem dúvida não são únicos nos processos de reconfiguração do Estado: a globalização, pensada em diferentes níveis e escalas e a introdução de indicadores e características de mercado no aparelho estatal.

Os estudos realizados na área e nossas experiências próprias de pesquisa nos permitem afirmar que a resultante desses novos elementos na atuação e gestão do Estado torna cada vez mais difícil realizar nossas análises e pautar nossas práticas em binarismos. Rejeitamos velhos slogans e retóricas que afirmam que tudo que envolve a globalização é danoso ao local ou tudo que questiona o Estado de Bem Estar é intrinsecamente conservador. Percebemos que, tanto nos processos de globalização, quanto nas críticas ao Estado

burocrático, há uma série de disputas que envolvem não somente grandes organizações, mas também indivíduos historicamente localizados que lutam contra-hegemonicamente. Cremos que nossa tarefa de professores-pesquisadores críticos vai além da simples denúncia: implica uma análise suficientemente comprometida e complexa para que possamos analisar e apoiar as práticas e políticas que favoreçam aqueles que encontram em condições opressoras.

Entendemos que é preciso abandonar a ideia de um estadismo metodológico (DALE, 2010), ou seja, o pressuposto de que existe uma forma particular intrínseca a todos os Estados. As políticas não são regidas a partir dos mesmos problemas, da mesma maneira; cada local tem as suas particularidades. Isso precisa ser levado em conta em nossas pesquisas educacionais, principalmente aquelas com um referencial teórico crítico, que tem como um de seus objetivos abordar a complexidade que envolve a educação de cada local. A partir da reestruturação do Estado e da globalização é preciso compreender que o Estado foi modificado, mas que não perdeu sua importância, sendo ainda um conjunto significativo de diferentes instituições, que coordena e mobiliza poder.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

APPLE, Michael. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed.

Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política Cultural e Educação**. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Power, Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies**. New York: Peter Lang, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

\_\_\_\_\_; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O Mapeamento da Educação Crítica. In: \_\_\_\_\_. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare**. London: Sage Publications, 1997.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In: APPLE, Michael; BURAS, Kristen. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 221-243.

\_\_\_\_\_. **Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil, 2002**. University of Wisconsin - Madison, WISC, Estados Unidos. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, W. Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

LIMA, Iana Gomes de. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as**

**novas dinâmicas no trabalho docente:** uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul, Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 47, p. 73-89, 1999.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da Globalização.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## Notas

\* Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade (PPGEdu/UFRGS) e bolsista CAPES. E-mail: <tiagocortinaz@hotmail.com>.

\*\* Licenciada em Pedagogia pela UFRGS, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e doutoranda no mesmo programa (bolsista do CNPq). Atua, principalmente, na área de Sociologia da Educação, trabalhando com as temáticas de parcerias público-privadas, Estado e políticas públicas. E-mail: <iana\_glima@yahoo.com.br>.

<sup>1</sup> DALE, Roger. A Educação e o estado Capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, jan./jun. 1988.

<sup>2</sup> Utilizamos o termo como concebido no novo gerencialismo, sendo o gestor um líder e formatador da cultura corporativa, aquele que busca sempre a qualidade e a excelência (NEWMAN; CLARKE, 2012).

<sup>3</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino (Fonte: Ministério da Educação).