
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROBERTA FREIRE BASTOS

**REFORMA EDUCACIONAL NAS PESQUISAS DO CAMPO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL NO BRASIL (2000-2017)**

**VITÓRIA
2021**

ROBERTA FREIRE BASTOS

**REFORMA EDUCACIONAL NAS PESQUISAS DO CAMPO DA POLÍTICA
EDUCACIONAL NO BRASIL (2000-2017)**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira

**VITÓRIA
2021**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B327r Bastos, Roberta Freire, 1990-
Reforma educacional nas pesquisas do campo da Política Educacional no Brasil (2000-2017) / Roberta Freire Bastos. 2021.
174 f. : il.

Orientadora: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Epistemologias. 4. Reforma educacional. 5. Metapesquisa. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBERTA FREIRE BASTOS

REFORMA EDUCACIONAL NAS PESQUISAS DO CAMPO DA
POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL (2000-2017)

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jorge Gorostiaga
Universidade Nacional de San Martín

Jefferson Mainardes
Professor Doutor Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Para minha mãe e meu pai, com amor e saudades.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer aos que participaram da realização deste trabalho.

Agradeço À Capes pelo apoio financeiro.

À Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, pela orientação desta tese.

Aos professores que compuseram a Comissão Examinadora, a saber: Professor Doutor Jorge Gorostiaga, Professor Doutor Jefferson Mainardes, Professora Doutora Silvana Ventrone e Professor Doutor Wagner dos Santos, pela avaliação da pesquisa durante o processo de elaboração.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as perspectivas de reforma educacional na produção científica do campo da Política Educacional, no período 2000-2017, no Brasil. Esta tese se encontra na esfera da política pública, especificamente da Política Educacional, reconhecida como campo científico (BOURDIEU, 2004) que adquire comportamentos e tendências singulares no Brasil e se consolida, sobretudo, a partir da criação dos Programas de Pós-Graduação em Educação e das associações científicas. Partiu-se da hipótese de que a reforma educacional tem sido um “combustível” para a produção científica no campo da Política Educacional, com interpretações e epistemologias variadas, pois esse não é um fenômeno monolítico. Entretanto, defendeu-se o argumento de que a reforma é melhor compreendida como parte do processo de regulação social (POPKEWITZ, 1997). A reforma é uma Política Educacional repleta de intencionalidades, que nem sempre gera mudança ou transformação social, mas, como estratégia política fortalecida no bojo da Modernidade, carrega consigo um forte sentido de progresso e de melhoramento social. O discurso da reforma é comumente voltado para o progresso, mas o seu desenvolvimento na transição entre os séculos XX e XXI demonstra que a execução das reformas nem sempre culminam em uma mudança progressista, o que leva a uma descrença na relevância da reforma enquanto política pública e objeto de pesquisa. Este estudo buscou defender que, além de complexo, o estudo da reforma é fundamental na atualidade – o que se procurou comprovar cientificamente a partir da realização de uma metapesquisa com este tema. A metapesquisa (MAINARDES, 2021) tem como fundamento a importância das instituições e dos pesquisadores na expansão e no fortalecimento do campo científico, de modo que a seleção do nosso *corpus* amostral adotou como critério, o vínculo com instituições importantes do campo da Política Educacional (31 teses de Doutorado vinculadas a Programas de Pós-graduação em Educação e 29 artigos publicados em periódicos vinculados a associações científicas educacionais). A metodologia utilizada foi inspirada, principalmente, na categoria Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), que auxiliou, sobretudo, na problematização das epistemologias de reforma educacional e das perspectivas epistemológicas que embasaram tais investigações. As principais conclusões apontam para a heterogeneidade de interpretações sobre a reforma educacional e destacam a pluralidade de perspectivas epistemológicas empregadas em seu estudo. Todas as pesquisas analisadas apresentaram um posicionamento crítico ou crítico-analítico, pois encontramos um grande esforço das autorias em demonstrar suas visões de mundo, de sociedade e de educação, bem como a sua percepção sobre a reforma de maneira contextualizada e inter-relacionada à política global.

Palavras-chave: Reforma educacional. Política Educacional. Metapesquisa. Epistemologias.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the perspectives of educational reform in scientific production in Educational Policy, in the period 2000-2017 in Brazil. This thesis is in the field of public policy, specifically, Educational Policy, recognized as a scientific field (BOURDIEU, 2004) that acquires unique behaviors and tendencies in Brazil and is consolidated, above all through the creation of Graduate Programs in Education and from scientific associations. It started from the hypothesis that educational reform has been a “fuel” for scientific production in the field of educational policy, with different interpretations and epistemologies, as this is not a monolithic phenomenon. However, the argument was defended that reform can be better understood as part of the process of social regulation (POPKEWITZ, 1997). The reform is an educational policy full of intentionality, which does not always generate social change or transformation, but as a political strategy strengthened in the midst of Modernity, it carries with it a strong sense of progress and social improvement. The reform discourse is commonly geared towards progress, but its development in the transition between the XX and XXI centuries demonstrates that the implementation of reforms does not always culminate in a progressive change, which leads to a disbelief in the relevance of the reform as a public policy and research object. This study sought to defend that, in addition to being complex, the study of the reform is fundamental today, which was sought to be scientifically proven by carrying out meta-research on this theme. The meta-research (MAINARDES, 2018; 2021) was based on the importance of institutions and researchers in the expansion and strengthening of the scientific field, so that the selection of the sample corpus was based on the link with important institutions in the field of Educational Policy (31 Doctoral theses linked to Graduate Programs in Education and 29 articles published in journals linked to educational scientific associations). The methodology used had as its main inspiration the category Focus on Epistemologies of Educational Policy – EEPE – which helped, above all, in the problematization of the perspectives of educational reform and the epistemological perspectives that supported such investigations. The main conclusions point to the heterogeneity of interpretations about educational reform and highlight the plurality of epistemological perspectives employed in its study. All the research analyzed presented a critical or critical-analytical positioning, as we found a great effort by the authors to demonstrate their world, society, and education views, as well as their perception of the reform in a contextualized and interrelated way to global politics.

Keywords: Educational reform. Educational politics. Meta-research. Epistemologies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Ano de publicação, Vínculo institucional e Região do vínculo institucional dos Programas de Pós-Graduação (teses de Doutorado).....	87
Imagem 2 – Mapa por Unidade Federativa dos vínculos dos autores (teses de Doutorado)....	88
Imagem 3 – Contexto de análise das reformas (teses de Doutorado).....	92
Imagem 4 – Mapa de árvore – autores referência (teses de Doutorado)	100
Imagem 5 – Mapa de árvore – Conceitos principais (teses de Doutorado).....	102
Imagem 6 – Publicações por periódico, Ano de publicação, Edição especial/dossiê, Vínculo institucional e Região do vínculo institucional (artigos).....	120
Imagem 7 – Mapa por Unidade Federativa dos vínculos dos autores (artigos)	121
Imagem 8 – Contexto de análise das reformas (artigos)	125
Imagem 9 – Mapa de Árvore – autores referência (artigos).....	133
Imagem 10 – Mapa de árvore – Conceitos principais (artigos).....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca bibliográfica inicial das teses sobre reformas	48
Tabela 2 – Busca bibliográfica das teses com “reforma no título”	48
Tabela 3 – Tematização/temporalidade/quantidade de teses de Doutorado.....	96
Tabela 4 – Tematização/temporalidade/quantidade de artigos.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipo de mantenedor institucional dos autores (teses de Doutorado).....	88
Gráfico 2 – Abrangência das pesquisas (teses de Doutorado).....	90
Gráfico 3 – Tipo de pesquisa (teses de Doutorado).....	91
Gráfico 4 – Nomenclaturas/termos utilizados para denominar a reforma (teses de Doutorado)	94
Gráfico 5 – Perspectiva epistemológica (teses de Doutorado).....	98
Gráfico 6 – Autores referência (teses de Doutorado).....	100
Gráfico 7 – Conceitos principais (teses de Doutorado).....	102
Gráfico 8 – Tipo de mantenedor institucional dos autores (artigos).....	122
Gráfico 9 – Abrangência das pesquisas (artigos).....	123
Gráfico 10 – Tipo de pesquisa (artigos).....	124
Gráfico 11 – Nomenclaturas/termos utilizados para denominar a reforma (artigos).....	126
Gráfico 12 – Perspectiva epistemológica (artigos).....	131
Gráfico 13 – Autores referência (artigos).....	133
Gráfico 14 – Conceitos principais (artigos).....	135

LISTA DE SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AI 5 – Ato Institucional n.º 5
- Anpae – Associação Nacional de Política e Administração
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- Bird – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Centro de Educação
- Cedes – Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
- COMVEST – Comissão Permanente para os Vestibulares e Programas Educacionais da Unicamp
- Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacional
- EC – Emenda Constitucional
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EEPE – Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GT – Grupo de Trabalho
- GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
- IAS – Instituto Ayrton Senna
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MPV – Medida Provisória

Nepe – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

ONU – Organização das Nações Unidas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

Pisa – Programme for International Student Assessment

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PPGE/Ufes – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

PQE – Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional

Promed - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

ProUni – Programa Universidade para Todos

RBPAE – Revista da Associação Nacional de Política e Administração da Educação

RBE – Revista Brasileira de Educação

Rede Estrado – Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

ReLePe – Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SIB/Ufes - Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes

SPD – Partido Social-democrata da Alemanha

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Unicef – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesco – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	26
OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	26
1.1 O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	26
1.1.1 A relevância política e científica do estudo da reforma educacional	30
1.2 A METAPESQUISA	36
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
1.3.1 A metapesquisa nas teses de Doutorado	46
1.3.2 A metapesquisa nos artigos científicos	50
CAPÍTULO 2	53
O ESTUDO DA REFORMA COMO FENÔMENO HISTÓRICO E POLÍTICO	53
2. 1 INTRODUÇÃO	53
2.1.1 A reforma na Modernidade	55
2.1.2 Reforma como processo de mudança	59
2.1.3 Reforma como parte de um processo de regulação social	65
2.1.4 A reforma a partir do século XX	68
CAPÍTULO 3	85
A INVESTIGAÇÃO SOBRE O TEMA REFORMA EDUCACIONAL NAS TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (2000-2017)	85
3.1 ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE)	85
3.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS EPISTEMOLOGIAS DE ANÁLISE	103
3.2.1 Síntese	115
CAPÍTULO 4	118
REFORMA EDUCACIONAL NOS PERIÓDICOS VINCULADOS A ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	118
4.1 ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE)	118
4.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS EPISTEMOLOGIAS DE ANÁLISE	137
4.2.1 Síntese	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – REFERÊNCIAS TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	162
APÊNDICE B – REFERÊNCIAS PERIÓDICOS	165
APÊNDICE C – QUADROS EPISTEMOLÓGICOS	169

INTRODUÇÃO

Esta tese é uma pesquisa de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) na Linha de Pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. No processo de desenvolvimento desta pesquisa, reafirmamos o nosso compromisso ético e político para com a sociedade e a comunidade científica, bem como a construção de um trabalho com contribuição para o campo da Política Educacional. O meu curso de Doutorado contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e se desenvolveu no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe)¹, Centro de Educação (CE), Ufes, sob coordenação da Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira.

Trata-se de um estudo de Política Educacional que tem como centralidade a análise das epistemologias de reforma e das perspectivas epistemológicas que influenciam o estudo da reforma educacional no Brasil. O debate sobre reforma está centrado na Modernidade como contexto de emergência e de fortalecimento da prática da reforma. O estudo de Popkewitz (1997) sobre o desenvolvimento das reformas contemporâneas defende a perspectiva de que a reforma é entendida como parte do processo de regulação social. Esta tese parte dessa epistemologia e entende que a interpretação e a investigação da reforma possuem pelo menos duas vertentes: a de mudança e a de regulação social.

Afirmar que a reforma educacional pode ser analisada a partir dessas duas epistemologias não significa que elas sejam dicotômicas. Pelo contrário, o entendimento da reforma como regulação social pode ser acompanhado – ou não – de sua associação com determinadas mudanças educacionais, o que demonstra o quanto o fenômeno da reforma é complexo e diversificado. Defendemos que não há uma perspectiva única de reforma, pois o significado da reforma é modificado dentro de um meio institucional em transformação constante. Isso significa dizer que a reforma não é um fenômeno imediatamente disponível para inspeção ou que transmite informações em novas práticas de maneira automática ou instantânea (POPKEWITZ, 1997).

¹ O Nepe foi fundado em 2007 e, desde então, realiza pesquisas sobre diversos temas em Política Educacional: ensino médio, gestão educacional, federalismo, formação docente, parcerias público-privadas, planejamento e trabalho docente, com apoio de agências de financiamento (CNPq, Fapes) muitos resultados foram alcançados (eventos, teses, dissertações, livros, relatórios de pesquisa, trabalhos apresentados em eventos). O Nepe também colabora na promoção de eventos regionais, nacionais e internacionais, entre os quais destacamos aqueles promovidos pela Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), com atual coordenação geral da Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira (Brasil).

Historicamente, observa-se um senso comum na compreensão da reforma com tendência a considerá-la como intervenção e progresso e, dessa forma, ignora a existência de uma história da reforma, tomando a sua retórica como definição de mudança. Popkewitz (1997) lembra que a mudança acaba sendo vista como a introdução de algum programa ou tecnologia dentro da escola ou sala de aula, de forma a estimular a satisfação das pessoas e a crença em um mundo advindo dos resultados desses programas e tecnologias criados sob o signo da eficiência e eficácia.

Embora mudança e reforma sejam muito utilizadas como sinônimos no âmbito da educação, para fins de análise, esses termos podem ser distinguidos. Enquanto a palavra “reforma” faz referência à “mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, mudança possui uma perspectiva mais “científica”, referindo-se ao “confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida” (POPKEWITZ, 1997, p. 11). Portanto, mudança pode estar mais vinculada à ideia de progresso ou pode vir acompanhada para a construção de um futuro que deve chegar ao progresso, como é próprio do contexto da modernidade.

Reforma e mudança são diferentes, mas, ao mesmo tempo, não estão indissociadas. A reforma diz respeito às relações sociais e de poder, já a mudança gera uma ruptura com o que está posto. Mudança pode significar uma transformação, pode vir acompanhada de progresso, o que nem sempre acontece em uma reforma conforme se apresenta no final do século XX. Portanto, não há uma definição essencial de reforma e nem seu sentido quer dizer progresso estritamente, mas implica uma consideração das relações sociais e de poder em um determinado espaço e tempo histórico. Por isso, para Popkewitz (1997), autor que referencia esta tese, a reforma é entendida como parte do processo de regulação social.

Mas, geralmente, a palavra “reforma” é associada a um imperativo de mudança(s) e, em termos históricos, é diferenciada da tática revolucionária pelo seu conteúdo e duração, o que no decorrer do tempo facilitou a sua apropriação por diferentes governos, de diversas inspirações ideológicas. Enquanto estratégia política, as práticas da reforma contemporânea começam a surgir no Pós-Segunda Guerra Mundial e, para Popkewitz (1997), estão relacionadas com os problemas de autonomia e de regulamentação social surgidos com as transformações que se tornaram aparentes nesse período. Assim, como processo de regulação social, uma reforma na educação busca intervir e disputar uma nova gramática de poder nas instituições de ensino.

Na transição entre os anos 1980 e 1990, as reformas se espalharam por diferentes países de forma mais incisiva e podem ser consideradas uma das práticas mais recorrentes nessa

transição de século e, muitas vezes, é planejada para justificar a interferência do mercado na educação, a retirada de direitos e a consequente reprodução/manutenção de desigualdades e de privilégios sociais. Com isso, a prática da reforma passa a ser combatida por muitos setores sociais progressistas, já que ela não vem representando progresso, mas recuos, conforme verificado nos trabalhos analisados que fazem parte de nossa amostra. Devido ao grande impacto social da estratégia da reforma e da expressividade desse tema na agenda política dos governos e na pauta de pesquisas científicas, defendemos que o estudo das epistemologias de reforma educacional é relevante para refletir sobre a produção do conhecimento nas pesquisas do campo da política educacional. A reforma educacional é um fenômeno que atravessa diferentes contextos históricos cujo estudo interessa a pesquisadores do campo da educação do mundo inteiro.

Como Política Educacional, a reforma educacional deve ser contextualizada em seu tempo histórico e pode ser compreendida a partir de múltiplas epistemologias, teorias do conhecimento. Por isso defendemos a importância de conhecer as epistemologias que serviram de lentes para a investigação da reforma educacional no Brasil durante o período 2000-2017. A reforma educacional, nesta tese, é interpretada como um mecanismo de regulação social que, na forma de política, se insere na globalização das relações econômicas, sociais e culturais, ou seja, possui um alcance extranacional.

O conceito de regulação social adotado por Popkewitz (1997) tem inspiração, principalmente, na teoria de Michel Foucault, o qual coloca em evidência as relações entre os sujeitos e o poder e entre poder e conhecimento. Nessa perspectiva, a noção de regulação é preferível em relação à de controle para enfatizar elementos ativos de poder presentes nos indivíduos e na sociedade. Pois, para este autor, o poder, em sua articulação com o conhecimento, nos permite expressar nossos desejos pessoais, vontades, necessidades físicas e interesses cognitivos. É, portanto, muito mais do que controle, é uma produção social ativa.

Com essa contextualização inicial, marcamos a problemática do estudo da reforma, bem como nossas principais bases epistemológicas para seu estudo, no campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. Consideramos o fim do século XIX como um marco importante no advento da reforma como estratégia política e as epistemologias de mudança e de regulação social como epistemologias dominantes em seu estudo. O que pretendemos conhecer com este trabalho são as epistemologias de reforma empregadas nas pesquisas no campo da Política Educacional, a partir do argumento de que reforma como mudança e reforma como regulação social são as principais epistemologias que orientam tais estudos.

A tese se encontra no campo da política pública, especificamente da Política Educacional. A análise das políticas públicas, principalmente nas abordagens mais inspiradas na sociologia política, põe em evidência a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração de seus modos de intervenção governativa (BARROSO, 2006). Para Lascoumes e Le Gallès (2012), a análise das políticas públicas é um dos grandes paradigmas das ciências sociais e contribui para a compreensão das mudanças de todas as sociedades contemporâneas e de sua regulação. A relevância social desta pesquisa reside, por um lado, na importância das pesquisas no campo da Política Educacional, como um tipo de políticas públicas e, por outro, pela responsabilidade de refletir sobre os movimentos realizados no campo na produção do conhecimento, aqui representados pelas reformas educacionais.

Analisar as políticas públicas na contemporaneidade significa, portanto, evidenciar as formas de regulação, dentre as quais destacamos a reforma educacional como um fenômeno complexo e polissêmico, que não possui uma definição permanente, mas cujas tendências, principalmente a partir dos anos 1980 e 1990, podem ser mais bem compreendidas como parte do processo de regulação social (POPKEWITZ, 1997).

A reforma, que emerge no início do século XX como uma etapa necessária para a revolução socialista, um projeto de modernidade e progresso, perde sua força discursiva ao longo do tempo. Segundo Fitoussi e Rosanvallon (1996), na Europa do final do século XX, após uma era de governos social-democratas, as palavras foram perdendo o seu significado e até os recuos sociais foram batizados de reforma. Ou seja, a crise do iluminismo deixa aparente as formas de poder político tecidas na sociedade agora globalizada. Portanto, a reforma deve ser considerada em sua complexidade, não somente como um processo formal e descritivo. É um elemento integral dos fatos e parte das relações sociais da escolarização, como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições, não apenas como mero conjunto de informações de novas práticas (POPKEWITZ, 1997).

O ciclo de reformas educacionais iniciado a partir da década de 1990, permanece como agenda dos governos até os dias atuais. De cariz neoliberal, essas reformas não se caracterizam por propostas que visam ao desenvolvimento e à melhoria das condições de vida das pessoas, como era a ideia de reforma proposta pelo Partido social-democrata no início do século XX. De maneira hegemônica, a partir do fim do século XX, as reformas visaram solucionar ou formatar os problemas existentes nos sistemas educativos a partir da lógica do mercado. E, no início do século XXI, a “reforma escolar” perde a sua legitimidade discursiva (BARROSO, 2011, p. 687)

diante da percepção de que a estratégia de mudança delegada às reformas, não alcançou os resultados esperados.

As reformas educacionais desenvolvidas na década de 1990 são objeto de muitos estudos no campo da Política Educacional no Brasil e no mundo. Esta não é uma pesquisa sobre essas reformas, suas origens e reverberações, mas sim um trabalho que visa compreender os comportamentos, tendências e contribuições que as pesquisas já realizadas sobre as reformas educacionais no período 2000-2017 trazem para as novas pesquisas e para os pesquisadores de Política Educacional.

Compreendemos que a reforma é uma política pública influenciada por processos de globalização econômica, cultural e política e por um ideal modernizante que exige uma nova governança dos sistemas educativos. Portanto, sua natureza é de regulação dos sistemas educacionais como estratégia de adaptar a educação aos dispositivos simbólicos e materiais da globalização. As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde a década de 1990 assumem traços de uma nova governança, com base em um ideário neoliberal em ascensão a partir da década de 1970 que adota a lógica privada como um modelo a ser seguido diante de uma suposta ineficiência e ineficácia dos serviços públicos.

A Nova Gestão Pública (NGP) é reconhecida como o novo modelo empregado na gestão da educação brasileira, cujas metas são o alcance da eficácia e da eficiência dos sistemas educacionais por meio do estabelecimento de metas para a privatização, a avaliação em larga escala e da lógica de resultados. Esse modelo implica uma alteração na forma de atuação do Estado no âmbito dos serviços públicos, pois se espera que ele fortaleça sua função reguladora, avaliadora e distribuidora de incentivos aos provedores autônomos desses serviços (VERGER; NORMAND, 2015). Adotado em muitos países com traços comuns, esse não é um modelo de reforma educativa monolítico e nem adota a mesma forma em todos os lugares, mas pode se materializar em formas de governança e em desenhos de políticas educativas diferenciados (VERGER; NORMAND, 2015).

A reforma educacional empreendida no Brasil, a partir da década de 1990, também se insere em um ciclo de reformas impulsionadas por organismos multilaterais – Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – e países controladores do capital financeiro, que, sob o discurso da necessidade de modernização e de melhoria na qualidade dos resultados educacionais, imprime a lógica neoliberal ao setor, se impõe e se estabiliza no setor educacional. De acordo com essa racionalidade, foram impulsionadas mudanças curriculares, trabalhistas, administrativas e financeiras, centradas na ideia de reformar a educação para alcançar a melhoria dos índices

(analfabetismo, reprovação, evasão, distorção idade/série, aprendizagem de conteúdos etc.). Nesse cenário, a estratégia reformista se torna protagonista nas políticas públicas centrada na lógica do desempenho e da concorrência.

Portanto, as reformas não surgem de maneira aleatória nem são despossuídas de intencionalidades, mas sim apresentam o intuito político de um governo, as prescrições educacionais dos organismos multilaterais e a modulação de um tipo de cidadão e de força de trabalho para a sociedade global. São políticas que apresentam nuances variáveis e necessitam ser investigadas com atenção, bem como suas reverberações no campo científico que podem (ou não) conferir legitimidade a essas reformas. A partir das chaves de leitura de parte representativa dos pesquisadores em Política Educacional no Brasil, esta tese procura investigar a produção do conhecimento sobre esse fenômeno que perpassa a educação, sobretudo desde a década de 1990.

A discussão sobre a reforma marca o fim do século XIX com o debate sobre reforma e revolução travado entre Rosa Luxemburgo e Eduard Bernstein, considerando que essa ideia de reforma nasce no bojo da Modernidade e teve grande acolhimento no projeto político da social-democracia na perspectiva de ser uma etapa necessária para a revolução socialista. Para os social-democratas, sucessivas reformas levariam a uma revolução. A ideia iluminista de progresso estava presente nos dois pensadores, não obstante discernirem quanto ao método para alcance de uma utopia. Já no final do século XX, com o acirramento da crise da Modernidade, foi abandonada a perspectiva de reformas sociais e educacionais como princípio adotado pelo Estado para uma transformação mais igualitária dos serviços sociais, podendo então ser observado o afastamento de um certo “reformismo clássico”, como era um suposto horizonte ainda na década de 1980 (PRZEWORSKI, 1988).

As reformas educacionais desenvolvidas na América Latina na década de 1990 encontram similaridade entre si, como revelam os estudos sobre o tema (KRAWCZYK; VIERA, 2012), com predominância do ideário neoliberal caracterizado por uma forte evocação ao passado e uma expressão de fato regressiva no que diz respeito à implementação de suas premissas, tendo em vista que, no processo de enraizamento das novas condições de atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade exigidas por meio da reestruturação produtiva e da mundialização, a ação do Estado torna-se mais estreita (BEHRING, 2008).

A polissemia do termo “reforma” e as transformações que atravessaram o desenvolvimento dessa estratégia política ao longo da história, levando até mesmo ao esvaziamento de seu significado inicial, demonstram que esse é um tema complexo e suas reverberações no campo da Política Educacional são diversos, sobretudo após a década de 1990.

Sendo assim, as perspectivas de reformas variam de acordo com o modo como são analisadas e por quem as formulam. Seja pelos governos, pesquisadores, atores sociais ou sujeitos envolvidos no processo educacional.

O campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, compreendido como campo científico, nos termos de Bourdieu (2002; 2004), se constituiu e se fortaleceu, historicamente, a partir da década de 1960, impulsionado pela criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (STREMEL, 2016). A partir de então, deu-se início a realização de eventos, disciplinas temáticas, publicações com o título Política Educacional, criação do Grupo de Trabalho 5 da ANPEd (GT 5 – Estado e Política Educacional) e organização dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs).

Optamos pelo uso do termo Política Educacional, no singular, para denominar esse campo, haja vista sua predominância nas pesquisas, disciplinas, eventos e outras atividades inseridos no espaço acadêmico desde sua constituição e no decorrer de sua expansão e progressiva consolidação. Fazemos esse destaque porque são encontradas outras nomenclaturas, conforme apontam os estudos de Stremel (2016), sobre a constituição e caracterização desse campo científico no Brasil. Como política pública em educação, consideramos que a reforma interfere no desenvolvimento do campo acadêmico da Política Educacional desde a sua gênese, mas com grande ênfase nos estudos a partir da década de 1990, no Brasil. Com isso, dá origem a pesquisas, gera produção de dados, impulsiona a criação de grupos de pesquisas e fomenta debates, conferências, eventos e publicações diversas. A reforma educacional tem sido um “combustível” para a produção científica no campo da Política Educacional, mas não se insere nessa agenda de maneira uniforme.

O estudo de Brooke (2012) sobre os aspectos históricos da reforma da educação demonstra que as preocupações e os problemas que demandam a reforma são comuns a muitos sistemas educacionais no Ocidente, os quais, embora tenham suas singularidades, são muito parecidos. As reformas educacionais desenvolvidas no Brasil, por exemplo, comumente encontram objetivos e formatos presentes em reformas ocorridas em outros países que, em face da divisão internacional do trabalho, são determinantes na definição de diretrizes a serem seguidas pelos países em desenvolvimento.

A reforma enquanto proposta de política pode ter configurações parecidas em diversos níveis (local, regional, nacional, internacional), mas as suas interpretações são muito mais diversificadas, pois há uma multiplicidade de entendimentos sobre o que é reforma, bem como diferentes lentes teórico-epistemológicas para entendê-la e procedimentos para sua

investigação. Essas configurações diversas confirmam a complexidade contida nesse termo desde sua emergência até à atualidade e as intensas relações de poder concernentes ao campo acadêmico em que se insere.

As lentes para análise da reforma utilizadas pelos atores inseridos no campo da Política Educacional podem exprimir como eles compreendem a ação do Estado e como interpretam as relações entre poder e conhecimento na educação. Assim, uma vez aplicada na Política Educacional, a reforma é uma ideia, um conceito, uma noção que possui muitos objetivos e significados distintos entre si, e compreendê-los é de grande importância para o campo da Política Educacional, tanto como constructo de pesquisa, quanto como forma de governança.

Apple (2006) ressalta que reforma é uma palavra que, do ponto de vista histórico, pressupõe mudanças estruturais, modernização dos sistemas educativos e progresso, mas, como Política Educacional, tem sido base para uma “modernização conservadora” que ocasiona “transformação para trás”, ao invés de progresso. Diante de uma possível distância ou contradição entre o que é concebido e o que é praticado pelos idealizadores das reformas educacionais no século XXI, buscaremos compreender como os pesquisadores do campo da Política Educacional investigam esse fenômeno, a partir de quais referenciais e procedimentos, com qual periodicidade e abrangência e quais as problematizações e epistemologias suscitadas nas pesquisas. Enfim, verificar como os pesquisadores concebem a reforma educacional neste início de século, em que, apesar da perda de sua legitimidade discursiva (BARROSO, 2011), sua utilização por diferentes governos é expressiva, bem como o seu estudo pelos pesquisadores de Política Educacional no Brasil.

Reafirmamos o papel estratégico que a reforma possui no desenvolvimento das políticas educacionais e as contradições de seu significado histórico e, assim, julgamos ser importante realizar uma análise interpretativa das concepções de reforma presentes na produção acadêmica no campo da Política Educacional, com base na técnica qualitativa da metapesquisa e no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) (TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2021) no exercício da vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

Conforme já ressaltado, esta tese analisa as epistemologias de reformas educacionais na produção acadêmica em Política Educacional no Brasil, com base em publicações do período de 2000 a 2017, bem como os aspectos epistemológicos destas pesquisas, tratando-se, assim, de uma metapesquisa. Acreditamos que esse é um tema de relevância social e científica, pois pode ser revelador de muitas outras tendências nas políticas de educação, bem como pode refletir sobre o conhecimento das epistemologias teórico-metodológicas, das alternativas de

pesquisa advindas do interior do campo e das possibilidades de seu fortalecimento e de sua expansão.

Como veremos a seguir, a importância da temática de pesquisa condiz com a complexidade deste objeto. O vocábulo “reforma” é polissêmico e suas diversas formas de uso no campo da educação tornam esse termo ainda mais complexo. No bojo de um panorama de reformas conservadoras que retardam o desenvolvimento da educação e retiram direitos da classe trabalhadora, cabe investigar os significados e os usos desse termo nos estudos sobre as políticas públicas brasileiras, de forma a entender esse campo em sua formação e complexidade.

Partimos da hipótese de que a reforma educacional tem sido um “combustível” para a produção científica no campo da Política Educacional, mesmo que as interpretações partam de epistemologias diferenciadas. Pois, não sendo um fenômeno monolítico, as epistemologias de reformas variam de acordo com a complexidade e os referenciais teórico-epistemológicos diversos adotados pelos pesquisadores do campo.

A pluralidade de perspectivas epistemológicas e de epistemologias de reforma pode revelar os conflitos teóricos presentes no campo da Política Educacional com interpretações sobre a reforma como uma crítica à promessa de melhoria na educação ou como parte do processo de regulação social que, por sua vez, busca estabelecer (ou reorganizar) a educação sob padrões do mercado global. Se considerarmos que os estudos sobre a reforma têm uma centralidade no final do século XX, quando a ideologia neoliberal adentra as políticas educacionais, a crítica, que é característica do posicionamento dos pesquisadores do campo da Política Educacional, assume vieses diferenciados e, conseqüentemente, pode apontar para compreensões contraditórias do mesmo fenômeno.

Nosso grande desafio foi identificar tais epistemologias da reforma no interior das análises realizadas nas pesquisas, em articulação com a opção teórico-epistemológica adotada pelas autorias. A tensão entre epistemologia de reforma e perspectiva epistemológica presentes nas pesquisas permeou todo o nosso trabalho, cujo exercício foi o de interpretar ambas e articulá-las para a compreensão das teses e dos artigos em suas interpretações de reforma.

De maneira objetiva, ao nos referirmos à epistemologia da reforma, recorreremos ao que a autoria entende como reforma (reforma como progresso, reforma como política planejada, como fator de resolução de uma crise ou como mecanismo de regulação social). Enquanto a perspectiva epistemológica consiste na opção teórica que embasou toda a pesquisa (marxismo, neomarxismo, pós-estruturalismo etc.). Não se trata, pois, de olhares distintos, mas confluentes e complementares.

Em um estudo realizado a partir da análise 59 de artigos científicos publicados na América Latina (TELLO; MAINARDES, 2012), realizou-se uma discussão sobre as contribuições e as limitações das mais variadas perspectivas epistemológicas na produção de conhecimento do campo da Política Educacional. E notou-se a centralidade das perspectivas neomarxista, marxista e pós-estruturalista. O relatório desse minucioso levantamento concluiu que os autores dos artigos adotaram pesquisadores-referentes e referenciais teóricos comuns que puderam ser associados às perspectivas epistemológicas utilizadas:

Assim, na análise exaustiva dos cinquenta e nove artigos de pesquisa, observamos com maior frequência a presença de pesquisadores-referentes e referenciais teóricos: a) Roger Dale e o categoria de 'Agenda Globalmente Estruturada para a Educação' na perspectiva neomarxista, b) Rolland Paulston e 'perspectivismo' na perspectiva pluralista, ec) Stephen Ball com a categoria de 'ciclo político' na perspectiva pós-estruturalista (TELLO; MAINARDES, 2012, p. 5).

De maneira análoga, em nossa metapesquisa assumimos alguns pesquisadores-referentes e referenciais teóricos comuns para a classificação e a categorização das perspectivas epistemológicas utilizadas nas pesquisas que compuseram nossa amostra. A articulação explícita e preponderante das obras do autor Antonio Gramsci foram fator de identificação de determinado trabalho com a perspectiva epistemológica neomarxista, com base em estudos teóricos² que estabelecem essa relação. O estudo de Pedroni (2005), além de contribuir para a compreensão das similaridades e disparidades existentes entre marxismo, neomarxismo e pós-estruturalismo, nos ensina que a articulação entre esses referenciais é não só possível como importante:

Por exemplo, a ênfase do pós-estruturalismo sobre o processo de formação de identidades, sobre os modos pelos quais as relações de poder estão inseridas e atravessam o discurso, e sobre a sua suspeita vigilante de noções reificadas de ação, de sujeito e do significado e possibilidade dos projetos “emancipatórios”, muito tem contribuído para os estudos educacionais críticos. Além disso, o pós-estruturalismo tem encorajado teóricos críticos a retrabalharem conceitos históricos sobre o desenvolvimento das instituições educacionais que estavam imersas em narrativas lineares que não davam a ênfase devida à complexa agregação de forças, dinâmicas e interesses que estruturam as práticas discursivas educacionais. (PEDRONI, 2005, p. 18)

² Para Pedroni (2005), muito da divergência do pós-estruturalismo está centrado no problema do marxismo de teorizar adequadamente a estrutura econômica de uma formação social capitalista e a sua “superestrutura” ideológica e cultural. Pois, em Marx, muitos neomarxistas repararam que essa relação é subteorizada e/ou contraditória. Entre os neomarxistas citados pelo autor, destacam-se Antonio Gramsci e Louis Althusser. Nos Área da Educação, especificamente, o autor ainda relaciona Paul Willis, Michael Apple, Samuel Bowles e Herbert Gintis como autores das primeiras pesquisas neomarxistas em educação, que procuraram explicar o papel vital que as instituições escolares desempenham na reprodução das relações capitalistas de poder.

Em nossa tese evidenciamos, além da preponderância de referenciais neomarxistas e pós-estruturalistas, a expressiva utilização de um pluralismo epistemológico, que consiste em um esforço de articular, de maneira consistente e coerente, teorias advindas de matrizes epistemológicas diferentes, o que também denominamos teorização combinada (MAINARDES, 2018). A recorrência de um pluralismo epistemológico nas pesquisas reforça a defesa de Pedroni (2005), que discorre sobre as contribuições das matrizes epistemológicas pós-estruturalista e neomarxista, quando utilizadas em conjunto, bem como as possibilidades de enriquecimento das pesquisas e das tendências teóricas em si quando utilizadas em articulação.

Em que pese o fato de a reforma ter perdido – aparentemente – relevância no campo da educação no início do século XXI, sua recorrência como política ainda é bastante expressiva em diversas partes do mundo e, em consequência disso, torna-se objeto de muitas pesquisas acadêmicas em Política Educacional. É o que demonstrou nosso mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em quatro periódicos educacionais vinculados a associações científicas brasileiras no período 2000-2017, que alcançou o total de 61 resultados.

As reformas educacionais foram e são nesse início de século, portanto, objeto de muitos estudos no Brasil e no mundo. Cabe compreender como esses estudos abordam o fenômeno da reforma educacional, se há uma preocupação em desvelar a noção de reforma, se há uma discussão sobre a vinculação do modelo de Estado e reformas e/ou se são estudos sobre mudanças com a preocupação de avaliar as consequências na prática educacional como contribuições para a reflexão sobre o campo da Política Educacional.

A questão principal posta por esta pesquisa é sobre os esquemas analíticos de interpretação das reformas educacionais em parte representativa da produção científica do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil que, a princípio, consideramos que há uma pequena (quase ausente) investigação sistematizada sobre o tema. Defendemos a ideia de que o termo “reforma” abriga em si grande complexidade e polissemia, de modo que só é possível entendê-lo historicamente e como parte dos processos de regulação social. Diante disso, esta tese visa contribuir com a investigação dessas epistemologias de reforma e as tendências teóricas e epistemológicas que orientam os pesquisadores do tema, pois compreendemos que esse é um estudo que pode contribuir para a compreensão do campo da Política Educacional no Brasil.

O objeto desta pesquisa é o estudo da produção acadêmica do campo da Política Educacional brasileira, no período de 2000 a 2017, de modo a compreender as epistemologias de reforma adotadas pelos estudiosos, a partir da seguinte problemática/questão central: Quais

são as contribuições das pesquisas sobre reformas para o campo acadêmico da Política Educacional?

Dessa maneira, as seguintes questões de estudos orientam a nossa tese: o que representa(m) e de onde parte(m) a(s) epistemologia(s) de reforma? Como se caracterizam as epistemologias de reforma educacional na produção acadêmica no campo da Política Educacional no final do século XX e início do século XXI, a partir das produções vinculadas às maiores associações científicas educacionais brasileiras? Quais são os temas mais recorrentes em relação ao estudo das reformas educacionais? Como têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas mais utilizadas? Quais possíveis contribuições para o campo da Política Educacional? Quais são as principais características dos pesquisadores sobre o tema reforma educacional no Brasil?

Diante de tais questões e problemática, o objetivo geral da tese é analisar as epistemologias de reforma educacional na produção científica em Política Educacional, no período 2000-2017 no Brasil. Como objetivos específicos, destacamos: a) analisar as epistemologias de reforma educacional em sua historicidade; b) mapear os estudos das reformas educacionais a partir dos periódicos vinculados às associações científicas educacionais e das teses de Doutorado em Educação (2000-2017); c) realizar a metapesquisa sobre o tema reformas educacionais com ênfase nos periódicos vinculados às associações científicas educacionais brasileiras e nas teses de Doutorado em Educação (2000-2017); d) investigar e analisar as perspectivas epistemológicas que orientaram as pesquisas sobre reformas educacionais no Brasil com foco nos periódicos vinculados às associações científicas educacionais brasileiras e nas teses de Doutorado em Educação (2000-2017).

A tese está organizada em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. No Capítulo 1, o objetivo é caracterizar a emergência e a expansão do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil e apresentar a Metapesquisa em Política Educacional e o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), como perspectiva e técnica escolhidas para análise epistemológica da produção selecionada no levantamento bibliográfico. O Capítulo 2 é dedicado ao estudo do conceito de reforma, tendo como ponto de partida a etimologia da palavra, buscando compreender as origens políticas e históricas do termo, que se torna estratégia política comum na área da Educação e passa a ser utilizada como instrumento de regulação social.

A partir das referências teórico-epistemológicas anunciadas e da discussão da historicidade e do protagonismo da reforma como política, o Capítulo 3 visa apresentar o mapeamento e o estudo analítico das teses de Doutorado em Educação (2000-2017) localizadas

no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2000 a 2017) cuja temática de estudo foi a reforma educacional. No Capítulo 4, o mapeamento e o estudo analítico da produção científica sobre reforma educacional têm como fonte as publicações de quatro periódicos vinculados a associações científicas educacionais (Cadernos Cedes; RBE; RBPAE; e Educação & Sociedade). Embora não alcance a totalidade do campo, acreditamos que esse recorte das produções científicas é representativo dos comportamentos do campo acadêmico da Política Educacional no que diz respeito ao estudo sobre a reforma educacional no Brasil e pode oferecer pistas importantes para o conhecimento do campo.

CAPÍTULO 1

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo trataremos do percurso teórico-metodológico da tese, a começar pela configuração do campo acadêmico da Política Educacional e suas singularidades no Brasil. Em seguida, defenderemos o lugar e a importância das pesquisas sobre reformas educacionais no interior desse campo, que é múltiplo e passa por diversas transformações teóricas, epistemológicas e políticas ao longo do tempo. Objetivamos, ainda, caracterizar e justificar as decisões metodológicas aqui tomadas para a realização da metapesquisa sobre reformas educacionais com centralidade nas teses de Doutorado em Educação e nos artigos científicos publicados em periódicos vinculados a associações científicas, no período 2000-2017.

1.1 O CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Partimos do princípio de que a Política Educacional se constitui em um campo acadêmico singular, isto é, seus agentes sociais integram um conjunto de relações de poder e são responsáveis por traçar as estratégias que definem as regras do jogo. Bourdieu (2002; 2004) compara o campo a um jogo e afirma que a maior diferença entre um campo e um jogo é que o campo é um jogo no qual as regras estão elas próprias postas em jogo. Dito de outra forma, os agentes sociais estão inseridos na estrutura (no caso do campo científico, nas associações, nos programas de pós-graduação etc.) e em colocações que dependem de seu capital. As estratégias desenvolvidas dependem dessas posições e dos limites de suas disposições.

As experiências de pesquisa com referencial na teoria de Bourdieu revelam que esta é útil na análise das pesquisas sobre política, pois permite a realização de um diagnóstico da realidade a partir de suas determinações históricas e relacionais, considerando, também, a ação e a subjetividade dos agentes que dela fazem parte (SANTOS, 2009). Tomamos o campo da Política Educacional, *locus* desta pesquisa, como campo acadêmico, na concepção de Bourdieu, e integrante de um universo maior que ele denomina campo científico.

Conforme já mostrou a pesquisa de Stremel (2016), a noção de campo científico tem sido largamente utilizada no Brasil como categoria analítica de estudos sobre a Política Educacional no período 1994-2016, além de outras categorias sociológicas elaboradas por

Bourdieu, tais como: *prática, reflexividade, vigilância epistemológica*, entre outras (STREMEL, 2016).

Para Tello (2012, p. 290), a política educativa “se produce conocimiento (investigación) se genera circulación de conocimiento (formación académica) y se desarrolla un uso o aplicación de ese conocimiento (la profesión) considerando que no necesariamente estos tres espacios en consecutivos”. Esses três espaços, para o autor, não se apresentam de forma consecutiva, pois investigação, formação e profissão se conjugam constantemente na composição do campo e da produção científica. Nesse sentido, o autor considera que o objeto de estudo da política educativa é a própria realidade socioeducativa em suas múltiplas dimensões, e por essa definição pode ser atribuída à sociologia da educação, à pedagogia, à história da educação e a outras áreas do conhecimento (TELLO, 2012).

As investigações de Tello (2012) e as demais pesquisas realizadas no interior da Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) estabelecem como marco temporal a década de 1950 na constituição do campo da política educativa na América Latina, uma década anterior às origens do campo no Brasil, como veremos adiante. O autor caracteriza três diferentes etapas na constituição desse campo. A primeira teve início na década de 1950 e foi denominada “a política educativa e seu enfoque jurídico-institucionalista”, cujo objeto de estudo era centrado principalmente na análise normativa legal.

A segunda etapa ocorreu a partir do início da década de 1960 e foi chamada de “a política educativa na perspectiva do planejamento desenvolvimentista”. Essa etapa correspondeu ao período de institucionalização e fortalecimento das ciências na América Latina, por meio da criação de oficinas estatais, institutos de pesquisa e organismos regionais. Já a terceira etapa, que se lança entre o fim da década de 1960 e o início da década de 1970, foi denominada como “a política educativa e a perspectiva crítica”.

Essa etapa contempla desde o surgimento dos enfoques críticos, por exemplo, os reprodutivistas que questionavam o funcionamento dos sistemas educativos nacionais, e, aos poucos, dão lugar aos estudos etnográficos dentro das políticas educativas, à sociologia política e a perspectivas epistemológicas neomarxistas, pós-estruturalistas, entre outras (TELLO, 2012). No caso do Brasil, a pesquisa em educação passou a se institucionalizar a partir da década de 1960. Um dos importantes acontecimentos que permitiu essa expansão do campo foi a criação da Pós-Graduação nessa área, quando foi aprovado o parecer n.º 977, em 3 de dezembro de 1965, pela Câmara de Ensino Superior (CES) do então Conselho Federal de Educação (CFE) (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Ainda na década de 1960, a criação da Anpae, que data do ano de 1961, foi um grande impulso à formação do campo da Política Educacional no país. Outro momento refere-se à criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1976, e dos seus Grupos de Trabalho (GTs). Um deles foi o GT 5 – Estado e Política Educacional (STREMEL, 2016). Entre os indicadores da pesquisa de Stremel (2016), um dos mais relevantes é a necessidade de “pensar relacionalmente”, nos termos de Bourdieu (1989, p. 27), pois, conforme já ressaltado anteriormente, a noção e o desenvolvimento do campo da Política Educacional não acontecem de forma descolada do conjunto das relações sociais, econômicas, culturais e históricas.

O mapeamento da institucionalização do campo da Política Educacional realizado por Stremel (2016) considerou os livros, os artigos de periódicos de representatividade da área da educação, documentos oficiais e outras publicações da área. As evidências investigativas apontaram que a institucionalização do campo acadêmico pode ser analisada a partir da criação das associações científicas, grupos de trabalho, grupos e linhas de pesquisa na Pós-Graduação, periódicos, disciplinas, redes de pesquisa e eventos científicos específicos de Política Educacional.

A tese de doutorado de Tonieto (2018) dialoga com a produção empírica de Stremel e avança ao analisar as características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010-2012 a partir do procedimento da metapesquisa. Essa investigação contribui para perceber que a produção no campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, apesar de adquirir características próprias, também acompanha as tendências mundiais desde sua gênese, destacando-se pelas novas práticas de internacionalização das produções acadêmicas, dos pesquisadores e dos estudantes (TONIETO, 2018).

A partir de 1990, a Capes reestruturou a Pós-Graduação no Brasil, que passou a ser organizada em linhas de pesquisa, às quais todos os projetos de pesquisa passam a ser vinculados. Em tese, isso significava colocar a pesquisa como o centro do desenvolvimento do curso e supunha maior articulação e aproximação entre os pesquisadores, já que o desenvolvimento de linhas de pesquisa previa a formação de grupos que as integrassem (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Desse modo, uma variedade de linhas e grupos de pesquisa com temáticas da área da educação começou a ser definida, inclusive relacionada à Política Educacional.

O estudo desenvolvido por Azevedo e Aguiar (2001) sobre a produção do conhecimento da Política Educacional no Brasil, no período de 1993 a 2000, com base nos trabalhos apresentados no GT 5 da ANPEd, revelou que a diversidade de estudos, temas e

problemas apresentados pelos autores é, ao mesmo tempo, um ponto forte e fraco do campo temático. Pois, de um lado, a quantidade de objetos empíricos expressa uma característica necessária a um campo em constituição, mas, por outro, essa dispersão é problemática no que se refere ao rigor dos instrumentos de análise, de forma a permitir um estudo mais profundo dos objetos teóricos e empíricos e de suas inter-relações. Em que pese essas fragilidades inerentes a um campo em transformação, no seu conjunto, as análises realizadas pelas autoras, mesmo refletindo problemas, demonstram a existência de potencialidades que indicam um campo de investigação em construção e, portanto, ainda sem tradição, mas que conta com a ANPEd como organização nesse processo de fortalecimento, legitimação e institucionalização (AGUIAR; AZEVEDO, 2001).

O Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) também é um evento que perpassa a constituição e o fortalecimento do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil devido à sua grande importância na formação do professor pesquisador no Brasil, conforme empiria desenvolvida por Ventorim (2005). A partir da análise de conferências, painéis, mesas-redondas, trabalhos, simpósios e comunicações realizados nos Endipes no período de 1994 a 2000, a autora comprova a relevância das discussões realizadas nesses eventos para a formação do professor pesquisador, o que, certamente, percorre o campo acadêmico da Política Educacional em suas tendências, comportamentos, articulações e agendas.

As estudiosas do campo da Política Educacional Bello, Jacomini e Minhoto (2014) fizeram um levantamento sobre a produção da Pós-Graduação brasileira nessa área. Nesse levantamento, coletaram informações em 1.305 teses e dissertações existentes no Banco de Teses da Capes no período 2000-2010. As autoras observaram que o tema “Estado, suas ações e políticas” é o eixo mais pesquisado e que a produção da Pós-Graduação em Educação concentra-se na região Sudeste, seguida pela região Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Além da temática centrada na atuação do Estado, no período 2000-2010, alguns temas começaram a ganhar relevância. Os quatro eixos com o maior número de trabalhos são os que tratam da organização, planejamento e gestão da educação (eixo 1 – 262 trabalhos); Estado e reformas educacionais, neoliberalismo na educação, terceiro setor e organizações sociais na educação, análise e avaliações de políticas educacionais (eixo 4 – 357); políticas de formação de professor e carreira docente (eixo 5 – 205); análise e avaliação de programas e projetos no campo educacional (eixo 8 – 175) (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014).

Alguns desses temas começaram a se destacar em virtude das alterações normativas ocorridas no âmbito da educação, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a obrigatoriedade de inclusão de alunos com necessidades especiais em salas regulares e a forte entrada do setor privado na educação, além da presença do terceiro setor na prestação de serviços nas áreas sociais. Realizou-se um panorama geral da produção acadêmica em Política Educacional e foi estabelecida uma comparação com as tendências do período anterior. Sendo assim, como Wittmann e Gracindo (2001) verificaram no período 1991-1997, observou-se, no período 2000-2010, um crescimento na produção de trabalhos da Pós-Graduação brasileira na área de Políticas Educacionais (BELLO; JACOMINI; MINHOTO, 2014).

Os estudos sobre o campo da Política Educacional revelam, portanto, que ele possui identidade, legitimidade e autonomia próprias. O campo está em constante construção e expansão e é inclusivo, abrangente e heterogêneo, pois envolve a análise de fenômenos cada vez mais complexos da realidade política, econômica, social e educacional, o que não significa pressupor que seja um campo com pesquisas frágeis, mas sim que necessita de fortalecimento (MAINARDES, 2017; STREMELE, 2016).

Nossa proposta de investigação visa contribuir para o fortalecimento e a expansão da produção de pesquisas no interior do campo da Política Educacional, de modo que o estudo da produção sobre reforma educacional se relacione com diversos outros temas de pesquisas, como gestão, financiamento, planejamento, trabalho docente, currículo, avaliação etc., e pode revelar possibilidades de outras pesquisas ainda não desenvolvidas, bem como as transformações epistemológicas e sociais que caracterizam o campo.

1.1.1 A relevância política e científica do estudo da reforma educacional

Para Popkewitz (1997), o fenômeno da reforma educacional é parte de um processo de regulação social e abriga uma intensa relação entre poder e conhecimento. O conceito de poder é aquele interpretado como algo que diz respeito ao sujeito, nos termos de Michel Foucault, não como poder repressor e atrelado unicamente ao papel do Estado na sociedade, mas como uma força capaz de fabricar comportamentos, ideias, padrões, normas sociais que incidem diretamente nos corpos dos sujeitos e nas suas maneiras de agir e de interpretar o mundo.

As reformas educacionais na contemporaneidade não são eventos que, automaticamente, pressupõem mudanças sociais, mas carregam em si mecanismos de dominação existentes, que são diversificados e muitas vezes “invisíveis”, subjetivos e, podem

ou não alterar o cenário da educação (POPKEWITZ, 1997). Desse modo, a metodologia de estudo das reformas educacionais concentra atenção nas condições históricas, práticas institucionais e epistemologias e pressupõe colocar em destaque as intensas relações entre poder e conhecimento na sociedade capitalista. A reforma escolar não é um fenômeno que pode ser analisado à primeira vista, de maneira instantânea, pois não são práticas imediatamente disponíveis para inspeção. Mas transcendem as linhas das pessoas em particular e dos eventos, enquanto eles interagem ao longo do tempo.

Do ponto de vista de uma análise histórica, Popkewitz (1997) defende que a importância da pedagogia moderna reside em seu vínculo com problemas de regulação social, de modo que há uma conjunção de forças que opera os problemas administrativos do Estado com a ideia da autonomia do sujeito. Estudar a reforma a partir do aspecto histórico não significa definir uma cronologia dos acontecimentos ou os propósitos dos indivíduos, mas sim analisar como os fatos atuais se relacionam com outros fatos que, ao mesmo tempo, em que são formados por padrões do passado, se desvinculam deles. Estudar o passado no presente significa identificar interrupções, descontinuidades e rupturas da vida institucional, pois não há série nem sequência nos movimentos dos fatos ou das instituições, nem se pode atribuir a mudança aos motivos ou convicções de personagens históricos (POPKEWITZ, 1997).

Se considerarmos apenas a historicidade da reforma, bem como a gênese de sua concepção política, seria possível afirmar que esse é um conceito que se esvazia na atualidade, sobretudo pelo seu uso indiscriminado pelos diferentes governos. Por outro lado, com a rapidez das mudanças promovidas em um contexto de globalização, o tema da reforma se torna cada vez mais atual e relevante na contemporaneidade.

Para Popkewitz e Fan (2020), independentemente do período histórico e da fase de desenvolvimento das reformas educacionais, todas elas possuem suas origens na análise de políticas. Passado, presente e futuro, não importa em que estágio de desenvolvimento as reformas educacionais estejam, principalmente aquelas que ocorrem nos níveis nacional e regional. As reformas surgem a partir da necessidade de resolver os principais problemas educacionais do momento. Portanto, Política Educacional e reforma em um mundo em constante e velozes mudanças devem ser pensadas de forma intrínseca como uma imagem de múltiplas interações entre educação, sociedade, cultura, política e economia.

A Política Educacional, pertencente à categoria “política pública”, pode ser interpretada como um meio e ferramenta governamental para gerenciar e desenvolver a educação, encontrando na reforma educacional uma das expressões mais latentes para sua materialização (FAN; POPKEWITZ, 2020). Nesse sentido, investigaremos a reforma

educacional como uma Política Educacional, com forte influência política e tecnológica, conforme análise de Popkewitz e Fan (2020, p. XI, tradução livre):

Uma reforma educacional, como atividade prática, é de fato o desenvolvimento lógico de uma política educacional. Com a disseminação da educação obrigatória, a expansão da escala educacional e o fortalecimento do papel do Estado na educação, a educação tem cada vez mais implicado as características dos assuntos sociais e públicos. O Estado tem os direitos e deveres de administrar e gerenciar a educação. Portanto, “política educacional” naturalmente pertence à categoria “política pública” e atua como meio e ferramenta crucial para o governo gerenciar e desenvolver a educação. A política educacional, incluindo regulamentos, códigos, planos, diretrizes, avisos, documentos, programas e medidas, é uma norma ou medida que aborda questões educacionais, resolve conflitos educacionais, estabelece e ajusta relacionamentos educacionais. A política educacional não é apenas uma existência estática, mas também um processo de desenvolvimento organizado e dinâmico que surge, existe e se ajusta no curso das atividades educacionais – uma unidade estática e dinâmica. Política educacional é um código de conduta, uma existência normativa e uma ferramenta empregada por uma entidade política para governar a causa educacional [...].

Compreender a configuração da reforma educacional como política pública no século XXI não corresponde a uma tarefa fácil, principalmente se entendermos que o desafio da análise das políticas públicas vai muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. Pois demanda ultrapassar os limites da abordagem sequencial, para a constituição de um quadro de análise sistêmica da ação pública, considerando que o termo política também é um vocábulo polissêmico e cobre, ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*) (MULLER; SUREL, 2002).

Com a multiplicidade de atores e de determinantes de uma política, Muller e Surel (2002) destacam que para uma política pública “existir” não é preciso, necessariamente, que todas as medidas em questão estejam reunidas num quadro normativo e cognitivo perfeitamente coerente. Porém, é necessário que ela tenha sentido, ou seja, que “[...] as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido” (MULLER; SUREL, 2002, p. 16). Logo, podemos questionar quais estruturas de sentido as reformas educacionais adquirem na atualidade, como construto social e como construto de pesquisa.

Com base no entendimento sobre a mútua construção entre políticas educacionais e pesquisa educacional, investigaremos as epistemologias de reformas como parte das políticas educacionais em curso em cada período. Procuramos evidenciar que as reformas educacionais na transição do século XX para o século XXI possuem características comuns, como a centralidade da lógica empresarial imposta por uma Nova Gestão Pública (VERGER; NORMAND, 2015).

Os reflexos desse modelo de gestão também se mostram comuns: com o protagonismo da avaliação como mecanismo de regulação das políticas educacionais (ADDEY, 2016; BALL, 2002; BARROSO, 2006; MAROY, 2011); a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2005, 2018); e a “fabricação” de tipos de pessoas divididas em padrões, categorias e perfis que aprofundam a exclusão social (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016).

A reforma, como uma estratégia de Política Educacional, se tornou, assim, um fenômeno mundial a partir da disseminação da educação obrigatória, da expansão da escala da educação e do fortalecimento do papel do Estado na educação, promovida ainda mais com o enorme poder transformador e a imaginação empregados nas tecnologias emergentes (FAN; POPKEWITZ, 2020), sob o manto de governança da educação e de participação de múltiplos atores no contexto de NGP.

Por mais que uma reforma educacional projete efeitos diversos a depender das culturas escolares, os autores não deixam de destacar que, independentemente do escopo da reforma ou do papel que ela realiza, as reformas do tipo *top down* – lideradas pelo governo – ainda desempenham um papel indispensável no desenvolvimento da reforma educacional. Os baixos índices de desempenho escolar em avaliações externas como o Pisa, por exemplo, são números frequentemente referenciados na constituição das reformas educacionais de sistemas educativos de diversos países (AFONSO, 2011; MULLER; SKEDSMO, 2015; VERGER; CURRAN; PARCERISA, 2015).

Ao atender aos anseios da sociedade, as reformas educacionais são convertidas em intenções progressistas ou conservadoras, de acordo com a configuração das disputas de poder estabelecidas, como elucidam as análises das pesquisas sobre reformas no campo acadêmico da Política Educacional. Com a percepção de que um “reformismo clássico”, atualmente, não parece ser mais possível, procuramos compreender o que os pesquisadores do campo acadêmico da Política Educacional concebem como reforma, se evidenciam e como evidenciam esse conceito em suas pesquisas.

Defendemos a ideia de que o estudo da reforma educacional é de grande relevância na atualidade. Em um dossiê lançado recentemente em língua francesa³, um conjunto de pesquisadores de diferentes países abordou a reforma da educação como tema central de

³ O dossiê *Réformer l'éducation* foi lançado pela Revue internationale d'éducation de Sèvres em abril de 2020, com acesso livre desde junho de 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ries/9237>. Acesso em: 22 jun. 2020.

discussão, bem como as formas de utilização desse conceito, as diferentes configurações dessa estratégia política e sua relevância no século XXI.

É sabido que a reforma da educação é um termo polissêmico, cujas origens remontam ao século XIX e à expansão do ensino (POPKEWITZ, 1997; FAN; POPKEWITZ, 2020). Em consonância com esse pensamento, Novoa (2020) indica que essa noção se torna popular com a consolidação dos Sistemas Nacionais de Educação e a obrigatoriedade da educação, geralmente relacionada a um processo de massificação da escolarização. Novoa (2020, p. 23, tradução livre) destaca que a atenção à reforma abrangeu todo o século XX, mas atingiu o pico nas décadas de 1970 a 1980, conforme demonstramos anteriormente (BARROSO, 2011; POPKEWITZ, 1997) e que, “apesar de sua obsolescência, o conceito de reforma ainda pode ser útil, se constituir um forte momento de mobilização da sociedade em torno da metamorfose da Escola e da construção do espaço público da Educação”.

De acordo com o autor, essa “obsolescência” ou “desgaste” do termo “reforma” no século XXI se deve basicamente a três processos: ao surgimento dos modos de regulação pós-burocráticos (MAROY, 2011), marcados por uma “Nova Gestão Pública” (VERGER; NORMAND, 2015), à maior atenção aos processos de mudança e de ação pública e a um deslocamento da tomada de decisão nacional para outros espaços públicos e privados.

Mesmo com o desgaste do termo “reforma”, ainda é possível pensar essa noção na atualidade, mas Novoa (2020) aponta que a reforma não pode ser pensada sob o ponto de vista de uma mudança controlada e planejada, pois dessa forma ela não parece capaz de responder à complexidade e aos diferentes níveis de tomada de decisão na educação. Isso não significa dizer que a educação, especialmente a pública, independe da intervenção estatal, mas sim que é preciso pensar a mudança nas políticas no contexto da ação pública.

Pensar a reforma no contexto da ação pública importa, então, para impulsionar os processos de fortalecimento da participação e da articulação com diversas experiências e iniciativas, com objetivo de consolidar a educação como um bem comum. Novoa (2020) considera que a noção de reforma ainda pode ser relevante se for um catalisador para discussões políticas e públicas na educação, com potencial de mobilização e coparticipação nos espaços de poder.

O pensamento de Novoa (2020) converge com a abordagem de De Ketele (2020) sobre a realização das reformas educacionais e a centralidade da participação social. Para o autor, não se deve trabalhar sem, contra ou simplesmente por alunos, professores, pais, gestores escolares, comunidades locais, instituições de formação, pesquisadores, instituições internacionais, associações da sociedade civil e autoridades, mas se deve trabalhar com eles (DE KETELE,

2020). A síntese feita pelo autor é interpretada como otimista e ao mesmo tempo lúcida, pois a reforma é pensada como parte de um processo complexo e de longo prazo, que lida com contextos diversos, múltiplas culturas profissionais que, inevitavelmente, geram surpresas inesperadas (que podem ser felizes ou indesejáveis).

Conforme defendido por alguns autores (BARROSO, 2011; FAN; POPKEWITZ, 2020; TEDESCO, 2008), a efetividade da reforma na abordagem de De Ketele (2020) também está relacionada com o planejamento das políticas pelos seus próprios executores, ou seja, políticas concebidas “de baixo para cima”, e não o contrário. Sendo assim, uma prescrição da Política Educacional vinculada à imposição de regulamentos e de financiamento de atores e de ações pode se tornar uma “faca de dois gumes”.

Para continuar – sem finalizar – a reflexão sobre a reforma educacional na atualidade e nas próximas décadas, retomamos o papel influenciador das agências transnacionais na idealização e na consecução das reformas educacionais em grande parte dos países do globo, com inspiração no modelo de administração da NGP que toma o setor privado – concentrado no atendimento aos padrões de consumo e aos clientes do mercado – como referência para o setor público.

Dados apresentados pela OCDE registram que os países integrantes desse bloco enfrentam os desafios de se prepararem para a escola do amanhã com a vivência de aproximadamente 500 reformas educacionais lançadas desde a década de 2000, que abrangem um espectro amplo e incluem desde reformas com objetivo de melhorar a equidade até aquelas de governança ou de mecanismos de financiamento (CHARBONNIER; GOUËDARD, 2020). Esse crescimento exponencial das propostas de reforma, atrelado ao consenso de que a educação possui e possuirá um papel fundamental no crescimento do bem-estar das pessoas e da sociedade em âmbito global, demonstra a importância de definir os meios de ação para uma educação de qualidade até 2030.

Uma série de mudanças tecnológicas, climáticas e comportamentais reflete nos sistemas educativos, que precisam se adaptar a esse novo contexto. Parte dessas mudanças observadas em países integrantes da OCDE dizem respeito aos currículos escolares e à garantia da aprendizagem de “habilidades sociais” e de valores, embora sem ignorar o aprendizado teórico. A tendência de foco em “habilidades sociais” e valores na elaboração dos currículos nos traz pistas sobre as perspectivas que serão consideradas nas reformas educacionais lançadas para desenvolvimento na próxima década (CHARBONNIER; GOUËDARD, 2020).

Em resumo, as reformas já lançadas pela OCDE e o projeto atual desse organismo pressupõem que a oferta de educação de qualidade está articulada à melhoria do desempenho e

à equidade. A OCDE organiza um projeto de reformas composto por ações que são divididas em três grandes categorias: alunos e a melhoria de seus resultados; estabelecimentos e melhoria do sistema escolar e da avaliação; e eficácia dos sistemas de ensino por meio da articulação entre governança e financiamento.

Com atenção aos três eixos destacados anteriormente, podemos pensar o horizonte de reformas educacionais planejado para os países da OCDE nesse período, tendo em vista que o caminho para uma mudança efetiva não é simples, mas deve ser percebida como estratégia de longo prazo (CHARBONNIER; GOUËDARD, 2020). O argumento exposto por Charbonnier e Gouëdard (2020) vai ao encontro das abordagens de Novoa (2020) e de De Ketele (2020), no sentido da defesa da importância da participação das partes interessadas na elaboração das reformas educacionais; e na crença de que o esforço coletivo pode fortalecer os processos de reformas, pensadas como políticas construídas de baixo para cima não linearmente e de cima para baixo.

As tendências de reformas em construção para os próximos anos não parecem diferir significativamente do modelo orientador das últimas décadas, baseado em princípios da gestão empresarial transferidos para o setor público. Mas não se pode perder de vista que os sujeitos que estão na base do processo educativo precisam fazer parte da construção dessas políticas. Enfim, embora possa haver um “desgaste” no uso do termo “reforma” atualmente, enquanto Política Educacional, a reforma educacional está cada vez mais presente nas agendas dos governos, mesmo com muitas vertentes e intencionalidades distintas.

Tendo em vista o protagonismo das reformas como potentes mecanismos de criação e de sustentação de novas formas de regulação social, defendemos a importância de uma pesquisa sobre as pesquisas com esse tema. Ou seja, uma metapesquisa sobre as produções acadêmicas com o tema reforma educacional, por considerá-lo crucial ao desenvolvimento das políticas educacionais e à expansão e fortalecimento do campo acadêmico da Política Educacional, em decorrência do complexo relacionamento entre reforma educacional contemporânea e mudança social (FAN; POPKEWITZ, 2020).

1.2 A METAPESQUISA

A metodologia é o caminho realizado para a produção da pesquisa, traduz o posicionamento político e científico da autora e se constitui de um ou mais procedimentos de produção de ciência. Mais do que isso, a metodologia corrobora a opção teórico-epistemológica

feita nesta pesquisa e com ela institui uma simbiose. Esta tese visa investigar e analisar a materialidade e a textualidade da produção acadêmica sobre reformas educacionais, além de problematizar as epistemologias de reformas educacionais presentes nas pesquisas que fazem parte da amostra, sobretudo a partir dos referenciais de Thomas Popkewitz (1997). A perspectiva de análise epistemológica adotada nesta tese é a Metapesquisa em Política Educacional e o Enfoque das Epistemologias em Política Educacional (EEPE), que serão discutidas a seguir.

A interface entre pesquisa e políticas educacionais é objeto de muitos estudos sociológicos, bem como as transformações pelas quais passam os modelos de pesquisa nas últimas décadas. Ao discutir sobre as perspectivas epistemológicas de análises de políticas educacionais, Power (1992) evidenciou uma modéstia e um certo conservadorismo nas tendências que prevaleceram no passado, principalmente devido à pouca relevância dada às questões teóricas. Embora esse quadro estivesse (e ainda esteja) se transformando, com o aumento recente e necessário da análise da Política Educacional, é preciso cautela para não abandonar as explorações anteriores dos processos de escolarização e sua importância, ou a falta dela (POWER,1992).

Ao identificar algumas dificuldades nas análises e nas explorações realizadas no âmbito da sociologia da educação, Power (1992) nos ensina que as pesquisas sobre reformas baseadas no mercado podem auxiliar na compreensão da relação entre a Política Educacional e o grau de continuidade e/ou mudança nos processos e nos resultados educacionais. Apesar das diversificadas características em termos de enfoque, método e perspectiva, as investigações empíricas e as análises críticas dos efeitos das políticas educacionais tendem a ficar em um nível “básico”, ou seja, possuem um certo grau de consenso sobre os efeitos de curto prazo e as implicações a longo prazo das reformas orientadas para o mercado (POWER,1992).

De acordo com a autora, o interesse sociológico na formulação e na implementação das políticas educacionais torna imprescindível a análise do contexto em que se desenvolvem as políticas educacionais. Caso contrário, isto é, com uma análise da escolaridade que ignore o contexto da política, o resultado será inevitavelmente deficiente, até porque as “políticas são afirmações sobre a prática” (BALL, 1990 apud POWER, 1992).

A tendência de elaboração e de realização de políticas de modo vertical (BARROSO, 2011; TEDESCO, 2008) tem sido discutida ao longo da tese como um padrão a partir de reformas conservadoras que, embora preconizem uma transformação social, culminam uma regulamentação das condutas e das práticas (POPKEWITZ, 1997). Nesse sentido, Power (1992) nos auxilia a pensar a complexidade do estudo da mudança educacional em uma sociedade

capitalista, tendo em vista que, ao operar de acordo com os princípios do mercado, o sistema educacional não é, necessariamente, resistente à mudança estratégica, mas sim congruente com os princípios desse modo de produção.

Ao colocarmos em evidência algumas das fragilidades epistemológicas encontradas nas pesquisas em políticas educacionais, defendemos a importância de um rigoroso estudo sobre as epistemologias de reforma e sobre as perspectivas teórico-epistemológicas escolhidas para investigar as reformas, que tendem a ser orientadas para o mercado ou a atuar como mecanismos de regulação social no percurso das últimas décadas. Para conhecer as epistemologias de reforma educacional predominantes no campo acadêmico da Política Educacional, de onde elas partem e quem são seus principais elaboradores, realizaremos um minucioso estudo do comportamento da produção acadêmica sobre o tema.

Os estudos que realizam “balanços” da produção científica são importantes para a organização e para a análise de um campo, de uma área, e indicam possíveis contribuições das pesquisas (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Compreendemos que há importantes diferenças entre os formatos desse tipo de estudos (estudo de revisão; estado do conhecimento; estado da arte etc.) (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). As distinções entre essas perspectivas ou tipos de procedimentos analíticos. O estado do conhecimento geralmente é uma pesquisa mais ampla, que busca compreender a abordagem sobre um tema ao longo do tempo. Enquanto o estado da arte pode se referir à situação da pesquisa em determinado período. A metapesquisa, por sua vez, busca compreender minúcias da pesquisa como sua fundamentação teórica, opções metodológicas e relações entre teoria e dados (MAINARDES, 2018).

O nosso olhar investigativo para a produção científica sobre o tema reforma educacional partiu das questões de estudo: o que representa(m) e de onde parte(m) a(s) epistemologia(s) de reforma? Como se caracterizam as epistemologias de reforma educacional na produção acadêmica no campo da Política Educacional no final do século XX e início do século XXI, a partir das produções vinculadas às maiores associações científicas educacionais brasileiras? Quais são os temas mais recorrentes em relação ao estudo das reformas educacionais? Como têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas mais utilizadas? Quais possíveis contribuições para o campo da Política Educacional? Quais são as principais características dos pesquisadores sobre o tema reforma educacional no Brasil?

A metapesquisa, ou pesquisa sobre pesquisas (MAINARDES, 2021), é a técnica qualitativa que elegemos para investigar, de forma analítica, a produção acadêmica sobre reformas no campo da Política Educacional no Brasil, pois não é recorrente nos estudos do campo acadêmico da Política Educacional ter essas informações explicitadas. Nesse caso, os

componentes analíticos podem ser apreendidos por meio da leitura sistemática que se faz na metapesquisa. Essa opção se justifica em virtude da relevância do procedimento de análise de conteúdo empregado nas pesquisas em políticas educacionais, sua vigilância epistemológica e rigor científico para estudo do objeto escolhido, bem como a possibilidade de ampliação do conhecimento produzido no campo.

Metapesquisa (*meta-research*), metaestudo (*metastudy*) e metassíntese (*metasynthesis*) são conceitos aproximados e que têm relação com as pesquisas do tipo metadesigns. Há similaridades e diferenças entre esses termos, de acordo com a literatura produzida sobre o tema (MAINARDES, 2021). Para esta tese, importa ressaltar as características específicas da metapesquisa que “[...] visam, primordialmente, **avaliar** um conjunto de pesquisas, com o objetivo de melhorá-las, ou seja, ajudar o progresso da ciência e das práticas científicas e contribuir para o desenvolvimento teórico de um campo, área ou disciplina” (MAINARDES, 2021, p. 22).

Enquanto um metaestudo objetiva sintetizar os resultados de um conjunto de pesquisas, a metapesquisa avalia um conjunto de pesquisas com a finalidade de melhorá-las e contribuir para o progresso da ciência. Consideramos importante frisar essa diferença para evidenciar nossa opção pela metapesquisa e a finalidade de contribuir para a expansão e o fortalecimento do campo da Política Educacional, embora não exista um consenso sobre as diferenças entre esses dois tipos de procedimentos (MAINARDES, 2021). No campo da Política Educacional, as metapesquisas podem ter estilos diferentes, entre os quais destacamos:

- a) análise de um conjunto de textos de Política Educacional para identificar características e tendências gerais; [...]
 - b) apreciação crítica de um conjunto de pesquisas sobre uma temática específica, sem a utilização de um roteiro previamente definido; [...]
 - c) análise de um conjunto de pesquisas a partir de um roteiro de questões preestabelecidas [...]
- (MAINARDES, 2021, p. 28).

Alguns estudos sobre os quais nos debruçamos para analisar a constituição do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil (AGUIAR; AZEVEDO, 2001; BELLO, JACOMINI; MINHOTO, 2014; STREMEL, 2016) podem ser inseridos na primeira classificação. Quanto ao segundo estilo, relacionamos a análise feita por Power (1992) sobre as reformas desenvolvidas no sistema educacional britânico que, conforme evidenciamos anteriormente, traz inquietações sobre as necessidades de articulação entre aspectos teórico-conceituais na investigação das políticas educacionais e realiza uma análise ampla das reformas orientadas para o mercado. No último elemento ou tipo de metapesquisa, exemplificamos a tese de Tonieto (2018), que analisou características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010-2012.

No campo da Política Educacional, a metapesquisa é relativamente recente e ganha espaço, sobretudo no fim da década de 2000, a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e argentinos, inseridos no âmbito da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Os referidos pesquisadores desenvolveram uma categoria denominada Enfoque das Epistemologias em Política Educacional (EEPE), que, a princípio, era composta por três elementos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico.

No âmbito da discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em Política Educacional, "posicionamento epistemológico" foi construído como uma categoria fundamentada na ideia de que o desenvolvimento de uma investigação repousa sobre uma certa visão do mundo e que os autores que o desenvolveram assumem certas posições epistemológicas, de modo que a posição epistemológica do pesquisador está intrínsecamente ligado à perspectiva ou às ligações entre as perspectivas que são construídas e assumidas em uma investigação (TELLO, MAINARDES, 2012).

As pesquisas já realizadas com o emprego da metapesquisa no campo da Política Educacional permitem delinear alguns desafios e tensões que podem inspirar avanços na produção de conhecimento do referido campo e demonstram que essa categoria se mostrou adequada para a análise dos textos em Política Educacional (MAINARDES; TELLO, 2016; MAINARDES, 2021).

O objetivo da metapesquisa fundamentada no EEPE, portanto, é identificar como os pesquisadores trabalham com as questões epistemológicas, teorias ou conceitos que fundamentam a sua pesquisa e como são apresentadas em seus relatórios de pesquisa (MAINARDES; TELLO, 2016). Com o passar do tempo e o aprimoramento da categoria, ao EEPE foram acrescentados outros elementos, tais como: níveis de abordagem/abstração e a discussão sobre o pluralismo metodológico.

A metapesquisa baseada no EEPE possui duas dimensões: reflexiva e teórico-analítica. A dimensão reflexiva permite um mapeamento do que tem sido pesquisado e com base em quais perspectivas teórico-epistemológicas. Já na dimensão teórico-analítica, as análises e as conclusões da metapesquisa podem servir como referência para aprofundamento das pesquisas do campo ou para construir novas perspectivas e abordagens de pesquisa. Essas duas dimensões da metapesquisa em Política Educacional são seguidas de um esquema analítico inicial composto por três grandes etapas (MAINARDES; TELLO, 2016).

Na primeira delas se faz o recorte temporal ou temático de análise, cujo ponto de partida é a seleção de um conjunto de relatórios de pesquisa (artigos ou outras publicações do

campo da Política Educacional) (MAINARDES; TELLO, 2016). O segundo passo é a confecção do registro. Essa seleção deve ser muito cuidadosa, a fim de atender às normas metodológicas, de acordo com a quantidade de componentes do universo e da amostra (MAINARDES; TELLO, 2016). A terceira etapa consiste na leitura sistemática dos textos selecionados a partir do emprego do esquema analítico desenvolvido com base nos fundamentos do EEPE, de acordo com as adequações concernentes aos objetivos e objeto da metapesquisa. Mainardes e Tello (2016) propõem alguns direcionamentos para a organização dessa análise:

- a) temáticas investigadas em um determinado período, lugar ou veículo de divulgação;
 - b) tipo de pesquisa: de natureza teórica, empírica, comentários ou críticas;
 - c) os autores citados;
 - d) os elementos do enfoque das epistemologias da política educacional: perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico;
 - e) níveis de abordagem e abstração;
 - f) marcos teóricos (conceitos empregados ao longo do texto);
 - g) abrangência (global, nacional, local etc.)
- (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 9).

Em nossa metapesquisa sobre as reformas educacionais, criamos um roteiro de questões e de itens pré-estabelecidos, inspirados nos elementos anteriores, aos quais foram acrescentados outros aspectos de acordo com a particularidade de nosso objeto de pesquisa – a reforma educacional –, conforme discutiremos a seguir.

1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metapesquisa aqui adotada tem como foco os aspectos da materialidade (indicadores bibliométricos) da produção acadêmica e a sua textualidade (o estudo das epistemologias de reforma), com inspiração no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). Entendemos que a reforma educacional está inserida no campo de estudos da Política Educacional e sua investigação e compreensão requerem um rigor de sistematização e de análise condizentes com a heterogeneidade com que o fenômeno se comporta socialmente e se expressa nas pesquisas.

Tomaremos como objeto de análise sistemática e de reflexão para metapesquisa sobre reforma educacional um conjunto de textos científicos previamente selecionados (31 teses de Doutorado em Educação e 29 artigos de periódicos vinculados a associações científicas), por entender que os resultados alcançados poderão apontar comportamentos, tendências, similaridades e diferenças e contribuir para o desenvolvimento do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil, abrindo caminhos para novas pesquisas.

Ademais, teses e artigos são pesquisas com características diferentes (tempo de realização, amplitude dos objetivos e dos resultados, profundidade teórico-epistemológica, periodicidade de publicação etc.), o que pode nos permitir conhecer o comportamento do campo e apontar contribuições nos estudos sobre o tema a partir de tipos de pesquisas distintas e, possivelmente, com contribuições e complementação para o fortalecimento do campo.

Em nosso levantamento bibliográfico, não identificamos metapesquisas sobre o tema reforma educacional, embora esse seja um assunto de grande complexidade e importância na agenda das políticas educacionais no recorte de nossa pesquisa (2000-2017). Esse delineamento temporal remonta à fase inicial da pesquisa, quando, no ano de 2018, iniciamos o levantamento bibliográfico pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes e grande parte das pesquisas encontradas foram concluídas a partir do ano 2000, o que pode indicar um crescente interesse pelo tema nesse período.

Nesta tese, portanto, o *corpus* da pesquisa é formado por teses de Doutorado em Educação e artigos científicos produzidos no período 2000-2017, com inspiração na abordagem proposta pelo EEPE, sendo o nosso foco a perspectiva epistemológica. Esse período foi escolhido, pois na fase inicial de nossa revisão bibliográfica, que foi realizada em fevereiro de 2018, partimos da busca por teses de Doutorado em Educação com o tema reforma educacional e todos os resultados encontrados foram referentes a pesquisas publicadas a partir do ano de 2000. Sendo assim, esse tornou-se o nosso marco temporal de investigação, tanto para teses quanto para os artigos. Sobre o limite temporal, 2017, refere-se ao ano anterior ao início da seleção da amostra, o que proporcionou a seleção de uma variedade de trabalhos, inclusive pesquisas recentes.

Dito isso, os aspectos principais a serem apreendidos nas pesquisas sobre reforma educacional têm como centralidade a tematização dos trabalhos em articulação com o tipo de pesquisa, o ano de publicação, a vinculação institucional dos autores, a abrangência da pesquisa, a perspectiva epistemológica da pesquisa, os principais autores de referência, os principais conceitos, os contextos de pesquisa da reforma educacional, entre outros indicadores detalhados mais adiante.

Na categoria “conceitos principais”, elencamos os termos ou categorias que foram definidas e discutidas nas teses e nos artigos a partir de um referencial teórico importante para a pesquisa e cuja discussão foi de expressiva relevância para a compreensão do trabalho. Ou seja, termos que foram problematizados, não apenas citados ao longo dos trabalhos, e que se tornaram centrais ao desencadeamento das discussões propostas.

Denominamos conceitos aqueles termos cujos sentidos/significados a autoria do texto percorreu e problematizou de acordo com alguma perspectiva epistemológica. Ou seja, determinado conceito está sendo aplicado para estudar a reforma educacional com qual particularidade e em que período histórico essa reforma ocorreu. Trabalharemos com os conceitos atribuídos em dois ou mais trabalhos (tese ou artigo). Nosso esforço na análise do indicador “conceitos principais” será, pois, o de analisar em consonância com o tema da reforma pesquisada e o contexto de desenvolvimento daquela reforma.

Os conceitos mais abordados nas pesquisas sobre reformas educacionais podem nos fornecer pistas sobre os posicionamentos éticos, políticos e discursivos dos pesquisadores e das produções do campo. A partir da linguagem, são demonstrados os comportamentos e as formas de compreensão e de visão do mundo que são estabelecidas pelos autores na interpretação das reformas. Isto é, a linguagem não expressa apenas a reforma em si, mas o que o pesquisador pensa sobre ela e que nem sempre está evidente, mas carece de método de investigação e de análise (TELLO; MAINARDES, 2012).

Ademais, faremos um esforço de análise articulada ou um “cruzamento” desses dados, bem como o levantamento das epistemologias de reforma educacional abordadas nas pesquisas. No APÊNDICE C apresentaremos quadros epistemológicos que representam alguns dos “cruzamentos” de dados realizados durante nossa análise, de modo que cada linha do quadro significa um trabalho (tese ou artigo) do qual foram extraídos os indicadores elencados (perspectiva epistemológica, tematização, conceitos principais etc.). O esquema analítico dos elementos teórico-epistemológicos da amostra selecionada foi organizado em duas planilhas (Google planilhas), uma com os dados referentes às teses e outra com os dados referentes aos artigos. Os dados organizados no Google planilhas deram origem à representação em gráficos, imagens e em tabelas feitas no Google Data Studio. Com essa ferramenta on-line e gratuita, criamos dois *dashboards* (painéis interativos), um com os dados referentes às teses e outros com os dados referentes aos periódicos.

No *Dashboard* estão dispostas em imagens, tabelas, gráficos de barra, gráficos em formato de pizza e gráficos de mapa de árvore. Este último proporciona uma exibição hierárquica dos dados e facilita a identificação de padrões. Retângulos representam as ramificações da árvore e cada sub-ramificação é mostrada como um retângulo menor. Esse tipo de gráfico exibe categorias por cor e proximidade e pode mostrar muitos dados simultaneamente (MICROSOFT, 2021). O gráfico de mapa de árvore foi utilizado para representar os conceitos principais e os autores-referência mais citados tanto nas teses quanto

nos artigos. Esses indicadores são bastante quantitativos e simultaneamente qualitativos, o que justifica a visualização de suas recorrências.

Quanto à perspectiva epistemológica, retornemos à etimologia do termo (episteme – conhecimento metódico e sistemático, conhecimento científico). Epistemologia corresponderia ao campo filosófico “[...] que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico” (SAVIANI, 2016, p. 16).

Pressupomos que não é simples caracterizar as epistemologias da Política Educacional. Primeiro, porque educação ou ciências da educação corresponde a um campo de saber fundamentalmente “[...] mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p. 9).

Educação é uma área de estudo caracterizada pela sua mestiçagem e, também por isso, há complexidade no estudo de suas epistemologias. O mesmo ocorre com o campo da Política Educacional, que recebe conhecimentos provenientes da história, da sociologia, da ciência política, do direito, da administração, da economia, entre outras áreas de conhecimento. Além dessas contribuições, o campo da Política Educacional também articula saberes com outros campos da educação (currículo, didática, história da educação) e é composto por diversos subcampos com características próprias (financiamento, avaliação, planejamento, federalismo, trabalho docente).

A reforma educacional consiste em um tema que, inserido no campo da Política Educacional, também pode ser objeto de estudos de outros campos (história, currículo, ensino superior), além de ser um fenômeno histórico, que atravessa diversos governos, tendências pedagógicas, cenários econômicos e configurações internacionais. O que caracteriza a reforma é, justamente, sua complexidade, sua colocação no tempo histórico em que se desenvolve, suas definições contextuais e intencionalidades políticas. Conforme destacamos anteriormente, a área da Educação é caracterizada por uma “mestiçagem” e recebe contribuições de variadas áreas do conhecimento e de diferentes matrizes teóricas. A utilização de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos em um mesmo estudo de modo coerente e orgânico pode ser denominada teorização combinada ou pluralismo epistemológico⁴, que é “[...] um esforço de

⁴ Os estudos mais recentes (MAINARDES, 2021) optam pelo uso do termo “pluralismo epistemológico” em vez de “teorização combinada”. As duas nomenclaturas possuem sentidos similares, de modo que o uso do termo

articular teorias ou conceitos oriundos de diversas teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise” (MAINARDES, 2018, p. 6). Quando essas articulações são feitas de modo desarticulado, aleatório e pouco coerente, ocasionando uma teorização frágil e sem unidade, o resultado são ideias frágeis e em desacordo, o que pode ser denominado “teorização adicionada” (MAINARDES, 2018, p. 6).

Em nossa tese, realizamos uma articulação entre referenciais de diferentes perspectivas, e os discursos produzidos em torno da noção de reforma educacional, bem como as relações entre poder e conhecimento mobilizadas em relação a essa política serão questões importantes para nossas análises, pois compreendemos que a complexidade do fenômeno da reforma educacional poder gerar múltiplas interpretações.

A teorização sobre reformas no campo da educação é aqui estudada a partir da análise das epistemologias de reforma educacional (POPKEWITZ, 1997), reforma do ensino (POPKEWITZ, 1997), reformas escolares (BARROSO, 2011), ou reforma da educação (BROOKE, 2012), cujas teorias formuladas no estudo dessa temática influenciam as pesquisas sobre reformas educacionais. Sobretudo do ponto de vista histórico (não linear e permeado de continuidades e descontinuidades), apresentaremos as relações entre poder e conhecimento estabelecidas por esses autores para embasar o nosso estudo das pesquisas (teses e artigos) sobre reformas educacionais. Além desses autores, também dialogaremos com contribuições de outros pesquisadores que investigaram a reforma educacional (CARNOY; TEIXEIRA, 2003; GENTILI, 1998) ou suas implicações e determinantes socioeconômicos e culturais (APPLE, 2006; BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) e, assim, contribuem para aprofundar o debate.

Em suma, nossa defesa é pela importância de um rigoroso estudo de pesquisas sobre as reformas educacionais, com auxílio da técnica da metapesquisa, tendo em vista a relevância da reforma como estratégia política e a raridade de uma metapesquisa sobre esse tema, conforme demonstra o levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos periódicos selecionados (CEDES, Educação & Sociedade, RBE e RBPAAE). Este estudo tem como referências as teorias de Pierre Bourdieu (2004a) sobre o campo científico e suas relações de poder e, principalmente, os estudos de Thomas Popkewitz (1997) sobre constituição, conteúdos, comportamentos e finalidades da reforma educacional do final do século XX.

“pluralismo metodológico” representa um avanço no campo da Política Educacional quando estuda o uso dos fundamentos epistemológicos e metodológicos no interior do próprio campo. No marco dessa tese, utilizaremos o termo “teorização combinada”, todavia, sublinhamos o avanço que o campo acadêmico desenvolveu no decorrer de nosso estudo sobre a produção científica com o tema reformas educacionais.

Com o objetivo de apreender uma significativa quantidade e diversidade de produções científicas em Política Educacional no Brasil, optamos por realizar um estudo sobre as teses de Doutorado em Educação e sobre artigos publicados em periódicos vinculados a associações científicas educacionais. Realizamos esse recorte (teses e artigos) por entender que se trata de trabalhos de natureza distinta, produzidos por sujeitos que ocupam espaços geográficos distintos e que, por isso, podem reunir elementos importantes e diversos para compreender as características das pesquisas sobre reformas educacionais no Brasil. A escolha das teses justifica-se também em virtude da configuração das pesquisas, principalmente a duração e o tipo de vinculação institucional dos pesquisadores.

Ademais, os artigos publicados em periódicos com qualidade científica (Qualis A1 e A2 em Educação) foram produzidos por pesquisadores experientes e reconhecidos no campo acadêmico da Política Educacional. Em comum, os dois tipos de pesquisas (teses e artigos) possuem a importância do vínculo institucional que representam, pois as teses se inserem em Programas de Pós-Graduação em Educação e os artigos científicos estão vinculados a associações científicas educacionais (Anpae, Anped e Cedes), além dos vínculos institucionais das autorias. A partir dessa relação entre pesquisa e instituição, buscamos conhecer as características das pesquisas e dos pesquisadores do campo da Política Educacional sobre o tema reformas educacionais, com base no protagonismo das instituições para a configuração e a expansão desse campo.

1.3.1 A metapesquisa nas teses de Doutorado

Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico realizado na metapesquisa com as teses que tratam das reformas educacionais. As fontes de informação on-line são ferramentas que facilitam o processo de busca por meio de interfaces amigáveis e intuitivas (ALVES *et al.*, 2011). De acordo com estudos científicos e com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as fontes de informação on-line são classificadas em seis tipos: a) periódico ou publicação periódica; b) artigo científico; c) base de dados; d) base de dados referencial; e) periódico indexado; f) obras de referência; g) portais; h); ferramentas de busca; e i) repositórios digitais. Elegemos duas fontes de informação: o Banco de Teses de Dissertações da Capes (2018) e da Biblioteca Eletrônica Científica Online SciELO (2018).

Entre os recursos considerados úteis estão: truncagem, com os sinais (? , *); parênteses; aspas, para alcançar uma frase ou expressão exata; delimitadores (campo, data, autor, idioma

etc.); filtros; índices/Thesaurus (Linguagem natural x Linguagem controlada); operadores booleanos (AND, OR, NOT); Help. Escolhemos como recurso os operadores booleanos para a busca no Banco de Teses e Dissertações Capes, pois consideramos que eles auxiliam em uma procura exata por trabalhos com objeto de pesquisa semelhante ao nosso. Existem três tipos de operadores booleanos, cujas funções Alves *et al.* (2011, slides 21-24) descrevem:

AND: é um operador de inclusão: todos os conceitos devem estar presentes. Deve conter as palavras especificadas. Algumas bases de dados e buscadores online também utilizam a letra “E” ou ainda o sinal “+” para representar este operador (*). Recupera a interseção dos termos, refinando a busca. [...] OR: Operador de união; algumas bases de dados e buscadores também utilizam a palavra “OU”; agrupa os termos de pesquisa em um único conjunto de modo que pelo menos um deles apareça no resultado; é usado para expandir a busca. [...] NOT: Operador de exclusão; algumas bases de dados e buscadores também utilizam a palavra “AND NOT”, a palavra “NÃO” ou ainda o sinal de menos (-); exclui um ou mais termos da pesquisa.

A busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁵, com foco nas teses defendidas no período 2000-2017, foi direcionada pelos operadores “AND” e “OR”, pois não houve necessidade de excluir um termo de pesquisa. Haja vista a responsabilidade ética com a pesquisa e com os dados que por meio dela são produzidos, torna-se um compromisso científico e político a realização de uma busca bibliográfica a partir de recursos acadêmicos reconhecidos e consolidados como instrumentos de alcance de trabalhos similares e de destaque na área de concentração de estudos.

Diante da insuficiência de trabalhos acadêmicos encontrados nas primeiras pesquisas realizadas no mês de fevereiro de 2018, após a realização de estudos e leituras, recorremos a novas buscas no Banco de Teses e Dissertações da Capes no dia 26 de março de 2018, também a partir dos “operadores booleanos”. Utilizamos os seguintes descritores: reforma educacional, política educativa, reformas educacionais, políticas educacionais, reforma e gestão. Ao total foram realizadas seis tentativas, a partir das combinações a seguir: reforma educacional AND política educativa; reformas educacionais AND políticas; reforma educacional AND políticas AND educação; reforma AND políticas AND educação; políticas educacionais AND reforma; e reforma AND educação AND política AND gestão.

⁵ o BTB da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do portal de periódicos da instituição. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Brasil – [1987 a 2012] Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, dados das teses e dissertações da pós-graduação. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/181>. Acesso em: 17 jan. 2020.

Diferentemente das pesquisas do mês de fevereiro de 2018, optamos por selecionar critérios para “refinar os resultados”, de acordo com as opções disponibilizadas por este banco. Desse modo, os resultados das seis buscas possuem as seguintes características: Tipo – Doutorado; Grande Área de Conhecimento – Ciências Humanas; Área de Conhecimento – Educação; Área de concentração – Educação; Área de avaliação – Educação.

Das seis buscas, três obtiveram mais de 700 resultados e três chegaram a até 210 resultados. Optamos por descartar as três primeiras, pois em grande quantidade de trabalhos certamente havia muitas pesquisas não relacionadas ao nosso objeto de estudo. Com as três outras tentativas, fizemos o exercício de procurar no título dos trabalhos a palavra “reforma” e chegamos à conclusão de que pequena parte dos trabalhos tratam especificamente do tema “reformas”. Dos 437 resultados encontrados nas três buscas a que nos referimos, 88 possuíam o descritor “reforma” em seu título. A Tabela 1 apresenta de forma resumida as características das pesquisas que descrevemos.

Tabela 1 – Busca bibliográfica inicial das teses sobre reformas

Descritores	Resultados	Resultados com a palavra reforma no título
1 – Reforma educacional AND política educativa	800	-
2 – Reformas educacionais AND políticas	797	-
3 – Reforma educacional AND políticas AND educação	719	-
4 – Reforma AND políticas AND educação	210	38
5 – Políticas educacionais AND reforma	134	34
6 – Reforma AND educação AND política AND gestão	93	16
TOTAL	2.753	88

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora

Tabela 2 – Busca bibliográfica das teses com “reforma no título”

Descritores	Resultados	Resultados com a palavra reforma no título
1 – Reforma AND políticas AND educação	210	38

2 – Políticas educacionais AND reforma	134	34
3 – Reforma AND educação AND política AND gestão	93	16
TOTAL	437	88

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora

Ao considerar o conjunto das três últimas buscas, alcançamos 437 resultados, mas somente 88 continham o termo “reforma” no título e foram selecionados para a amostra. Do total de 88 teses, 26 se repetiram ao menos uma vez; 20 trabalhos apareceram em duas das três buscas; 6 apareceram em três das três buscas; e 30 em apenas uma das três buscas, totalizando 56 teses. Dessas 56 teses, 31 trataram do tema reforma educacional e foram selecionadas para nossa análise.

Entre 28 de março a 1º de abril de 2018 foram feitas as buscas no “Google” e nos repositórios das universidades em que foram realizados os trabalhos, a fim de encontrar os textos na íntegra, já que não foram depositados na Plataforma Sucupira. Portanto, nossa investigação sobre o tema “reformas” nas teses de Doutorado em Educação foi feita a partir de 31 resultados, alcançados com as buscas provenientes das seguintes combinações de descritores: reforma AND políticas AND educação; políticas educacionais AND reforma; reforma AND educação AND política AND gestão.

O esquema analítico das teses de Doutorado teve início com a definição do recorte temporal da análise, cujo tema – reforma educacional – já estava definido. Conforme justificamos anteriormente, a metapesquisa realizou-se com trabalhos publicados no período 2000-2017, de modo que o marco do ano 2000 foi estabelecido devido ao alcance de teses publicadas apenas a partir dessa data. Conforme destacamos anteriormente, o primeiro banco de dados em que realizamos a revisão bibliográfica foi o repositório da Capes (Banco de Teses e Dissertações), cuja busca resultou em teses publicadas do ano 2000 em diante, o que levou à escolha desse marco temporal (tanto para teses quanto para artigos).

O segundo passo foi a confecção do registro. Em nossa pesquisa, realizamos a organização das teses em uma planilha combinada (Google planilhas), que contém os seguintes dados: autoria, título, ano de publicação, vinculação institucional das autorias (instituição, unidade federativa, região e tipo de instituição), tematização, nomenclaturas de reforma, tipo de pesquisa, abrangência da pesquisa, autores de referência, perspectiva epistemológica, conceitos principais e contexto de análise da reforma.

Na terceira etapa realizamos a leitura sistemática das teses selecionadas a partir do emprego do esquema analítico inspirado nos fundamentos do EEPE, de acordo com elementos previamente definidos, que apresentamos anteriormente. A principal finalidade foi compreender as epistemologias de reforma adotadas nas pesquisas, a partir da interpretação do que os autores entendem por reforma e com auxílio de qual perspectiva epistemológica. As teses foram organizadas em quadros individuais com: o título da pesquisa, os principais objetivos, a metodologia, o referencial teórico e a perspectiva de reforma educacional empregada na tese.

Em seguida, realizamos um recorte, de modo que, de um total de 31 teses, 15 foram contempladas de maneira mais detalhada a partir de uma seleção temática (“Ensino médio e/ou educação profissional”; “Ensino superior”; “Estrutura, organização, gestão educacional”; “Formação docente”; “Instrução/ensino”; e “Trabalho docente”; “Educação básica” e “Ensino fundamental”). Tais aspectos serão detalhados na seção 3.2. Por meio dessa análise detalhada das pesquisas, realizamos uma análise articulada dos indicadores selecionados com inspiração na categoria EEPE.

O esquema analítico foi organizado em uma planilha de Excel, que serviu de base para a construção dos gráficos, imagens e tabelas elaborados com a ferramenta Google Data Studio. Essa ferramenta deu origem a um painel interativo (*Dashboard*), em que estão representados de forma quantitativa os itens que elegemos para analisar e conhecer o comportamento da produção acadêmica sobre reforma educacional a partir das teses (em detalhes na seção 3.1).

1.3.2 A metapesquisa nos artigos científicos

No que concerne aos artigos, foram selecionados quatro periódicos vinculados às associações científicas do campo da Política Educacional, a partir da importância das instituições na constituição, manutenção e expansão de um campo científico (BOURDIEU, 2004). Os periódicos que fazem parte de nossa amostra são: Cadernos Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Revista Educação & Sociedade (ES), vinculados ao Cedes; Revista Brasileira de Educação (RBE), vinculada à ANPEd; e a RBP AE, vinculada à Anpae.

Além do critério de vinculação a uma associação científica educacional, o outro parâmetro para escolha dos periódicos foi a avaliação da Capes, de modo que todos os periódicos selecionados foram avaliados com conceito A. Todos foram bem qualificados pela

avaliação da Capes no triênio 2013-2016: Cadernos Cedes, Revista Educação & Sociedade e RBE foram qualificados como A1; e a RBPAAE, como A2.

O Cedes foi criado no ano de 1979, em Campinas (SP), e resultou da mobilização de alguns educadores para a reflexão e a ações ligadas às relações da educação com a sociedade. Desde sua criação, o Cedes edita a Revista Educação & Sociedade e os Cadernos Cedes (Cedes, 2018). Segundo informações coletadas na SciELO, a Revista Educação & Sociedade (ISSN impresso 0101-7330) apresenta como escopo a publicação de trabalhos científicos/acadêmicos originais, o incentivo à pesquisa e ao debate da área da educação, centrados nas relações entre a educação e a sociedade (SciELO, 2018b).

A Revista Brasileira de Educação (ISSN 1809-449X ISSN 1413-2478 versão impressa ISSN 1809-449X versão on-line) aceita para publicação apenas artigos inéditos sobre o tema educação, resultantes prioritariamente de pesquisas, além de estudos teóricos que contribuam para o avanço do conhecimento sobre o tema abordado e impulsionem a realização de novos estudos e pesquisas (SciELO, 2018c). A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação recebe originais sobre temas pertinentes à política e à administração da educação em geral, seja sobre políticas públicas e institucionais de educação, do planejamento da educação, gestão de sistemas, instituições e processos educacionais, e avaliação de políticas educacionais ou de instituições educativas (RBPAAE, 2018).

As buscas foram feitas na SciELO, a partir do termo de pesquisa “reforma” nos títulos dos artigos. Portanto, foram realizadas buscas na SciELO e na página específica de cada um dos periódicos (Cadernos Cedes; RBE; RBPAAE e Revista Educação & Sociedade), por meio de um único termo: “reforma”. O esquema analítico dos artigos acompanhou a mesma temática e o mesmo recorte temporal definidos para as teses (reformas educacionais/2000-2017). Após a seleção dos artigos, realizamos o registro dos aspectos teórico-epistemológicos dos textos em uma planilha combinada (formato Excel), com os seguintes dados: autoria, título, ano de publicação, periódico, publicação em dossiê, vinculação institucional das autorias (instituição, unidade federativa, região e tipo de instituição), tematização, nomenclaturas de reforma, tipo de pesquisa, abrangência da pesquisa, autores de referência, perspectiva epistemológica, conceitos principais e contexto de análise da reforma.

A próxima etapa foi a leitura sistemática dos artigos em consonância com os elementos do EEPE, previamente definidos e similares àqueles escolhidos para análise das teses. O objetivo principal foi compreender as epistemologias de reforma abordadas nos artigos, em articulação com a perspectiva epistemológica escolhida para a investigação do tema. Cada artigo foi lido de forma individual e analisado a partir dos seguintes elementos: título, principais

objetivos, a metodologia, referencial teórico e perspectiva de reforma educacional empregada no texto.

A partir do critério temático (“Ensino médio e/ou educação profissional”; “Ensino superior”; “Estrutura, organização, gestão educacional”; “Formação docente”; “Instrução/ensino”; e “Trabalho docente”), selecionamos 15 dos 29 artigos, que serão detalhados na seção 4.2, a partir de uma análise cuidadosa de objetivos, metodologia, perspectiva epistemológica e perspectiva de reforma abordada pelos autores. Os 29 artigos foram organizados em uma planilha de Excel, que serviu de base para a construção dos gráficos, imagens e tabelas elaborados com a ferramenta Google Data Studio. Com essa ferramenta, criamos painéis interativos (*Dashboard*), que serão apresentados e analisados na seção 4.1, a fim de apreender e de ilustrar o comportamento e as tendências da produção acadêmica sobre reforma educacional com foco nos artigos vinculados a associações científicas.

CAPÍTULO 2

O ESTUDO DA REFORMA COMO FENÔMENO HISTÓRICO E POLÍTICO

2. 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva apresentar o debate sobre reforma educacional, com centralidade no livro de Thomas Popkewitz (1997). Outros autores são também referenciados com fins de ampliar a discussão para compreensão do objeto e suas epistemologias. Desde o último quartel do século XX, a educação brasileira tem passado por experiências de reformas de várias naturezas sob argumentos geralmente postos na necessidade de melhoria de sua qualidade. De fato, o apelo às reformas está inserido no quadro político e econômico instaurado pela globalização de cariz neoliberal. Após mais de vinte anos de ditadura civil-militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, o Brasil se vê desafiado a modernizar-se e a democratizar-se.

A retórica da modernização (sempre incompleta) se instala por meio de reformas das instituições que precisam se adequar a uma ordem mundial. Portanto, o final do século XX expressa uma combinação entre modernidade e reforma, diferente do tempo da modernidade do século XIX, mais associado à mudança e ao progresso. Popkewitz (1997) sublinha que a reforma, à qual considera como uma prática disciplinadora das condutas dos indivíduos, absorveu um discurso de mudança, melhoramento social e progresso ao longo do século XIX e, no decorrer do século XX, adquire nuances próprias como instrumento de regulação social.

No espírito do Iluminismo, segundo Touraine (2009), o Ocidente viveu e pensou a Modernidade como uma revolução. No final do século XIX, sob a inspiração dos princípios racionalistas e seculares da modernidade, o debate sobre revolução e reforma foi marcante no interior do Partido Social-democrata alemão, cuja protagonista foi Rosa Luxemburgo (2002). Segundo a socialista, a reforma se tratava de um movimento político que acarreta mudanças, visando à melhoria social e ao progresso. Mais do que isso, a reforma era interpretada como uma etapa para a revolução e o alcance da evolução da sociedade moderna.

Associada a esse movimento de racionalização, a ciência, em especial as ciências sociais, promoveria o progresso social e econômico por meio da aplicação da pesquisa e planejamento racional, conforme sublinhado por Popkewitz (1997), em que o positivismo seria sua expressão mais conhecida.

Na ciência social do século XIX, o progresso era uma noção que concedia autoridade secular e poder político às classes dominantes, revertendo a sua exclusão das diversas formas de democracia popular em desenvolvimento. Nas reformas contemporâneas,

a ideia de progresso é compreendida e legitima novos falantes como representantes da sabedoria dos projetos progressistas (POPKEWITZ, 1997, p. 232).

O autor aponta, então, que há uma alteração produzida historicamente em que reforma e mudança podem ter significado diferenciados. Pois, se hoje temos a presença de atores na articulação de projetos e não tão somente as classes dominantes, significa que “reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público” (POPKEWITZ, 1997, p. 11). Já a noção de mudança possui um significado mais “científico”, mais representativo do espírito iluminista.

O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida social (POPKEWITZ, 1997, p. 11).

Já reforma, tal como atualmente experienciada na educação brasileira, não representa ruptura ou mesmo progresso. Mas se aproxima mais da perspectiva de Popkewitz (1997), que entende reforma como parte do processo de regulação social, com atenção às condições históricas e às práticas institucionais e epistemológicas.

Na década de 1990, o campo da Política Educacional brasileira se inscreve na discussão sobre as novas formas de regulação da educação praticadas por efeito da reestruturação do sistema capitalista no cenário de uma globalização neoliberal. Estudos (OLIVEIRA, 2005, 2011; KRAWCZYK, 2008; MAUÉS, 2009, 2011) identificam a adoção de uma agenda de reformas na educação brasileira em consonância com os interesses internacionais ou transnacionais, focados na expansão da lógica mercantil na gestão da escola pública, assim como na adoção de políticas voltadas para a abertura de formas diversas de privatização, de modo a ampliar o mercado educacional. A regulação impõe um conjunto de regras e condutas para as instituições e seus atores a partir de dispositivos como a avaliação em larga escala que passa a padronizar e controlar a dinâmica geral da escola.

Na área da educação, a regulação tem-se baseado prioritariamente na descentralização das ações acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico como o currículo e as formas de certificação. Dessas duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação – derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado (MAUÉS, 2009, p. 476).

Com base nos estudos do campo da Política Educacional, as reformas empreendidas desde a década de 1990 no Brasil fazem parte das novas formas de regulação com características

que produziram (e produzem) um recuo da trajetória de luta da comunidade educacional pelo direito à educação pública, laica e gratuita.

Tendo em vista a predominância de políticas regulatórias de cariz neoliberal na educação brasileira, o campo da Política Educacional contém investigações com ênfase nas reformas desenvolvidas no âmbito nacional, regional ou local. Cabe a esta tese, em coerência com a perspectiva teórica e metodológica adotada sob inspiração de Thomas Popkewitz (1997), atentar-se para as relações estabelecidas pelos estudos que fazem parte de nossa amostra à forma de regulação posta por determinada reforma associada às condições históricas e às práticas institucionais e epistemológicas.

2.1.1 A reforma na Modernidade

Em épocas distintas, as reformas transmitem para os sujeitos a sensação de confiança de que os processos irão, realmente, atingir os seus objetivos pessoais, assim como os objetivos sociais (POPKEWITZ, 1997). A reforma contemporânea deve ser analisada a partir de elementos do passado, pois a ecologia da reforma se relaciona com os padrões de regulamentação social encontrados no bojo da Modernidade.

A escola – como uma das principais reformas da Modernidade – e a pedagogia moderna estão vinculadas a problemas de regulamentação social em que o poder é definidor das práticas subjetivas dos indivíduos, exercendo, assim, um poder positivo, a partir do qual padrões de escolarização e de formação de professores organizam e disciplinam a forma de ver o mundo e como os sujeitos devem agir sobre ele (POPKEWITZ, 1997).

A Modernidade teve como base epistemológica os ideais iluministas, de acordo com os quais o desenvolvimento do progresso e a capacidade científica eram os alicerces para a resolução de problemas da humanidade. O ideal evolucionista contido nas formas de regulamentação social preponderantes a partir do período histórico que compreende a Modernidade (pós-século XVIII) foram fundantes na constituição das reformas. Esse ideal está expresso em diversas correntes filosóficas e sociológicas, com destaque para o Positivismo e a defesa de uma sociedade perfeita e organicamente estruturada.

Desse ponto de vista, a mudança pretendida se refere à transformação como progresso. Na interpretação das teorias socialistas, a mudança que se pretende com a reforma também levaria a uma transformação rumo a uma evolução social. Embora as duas concepções sejam muito diferentes entre si, ambas são fruto de um período histórico que

delegava à ciência uma grande responsabilidade na melhoria das condições de vida das pessoas, seja a partir das tecnologias seja da confiança no papel do Estado como regulador da vida comum.

Há diferentes epistemologias, tendências ou interpretações que estão implícitas na noção de mudança, e a interpretação progressista/evolucionista é uma delas. Daremos destaque nesta seção para o pensamento de inspiração socialista que interpretou a reforma como caminho para o alcance da revolução e, conseqüentemente, da transformação e da evolução sociais. Discutiremos esse pensamento, pois a noção de evolução implícita nessa epistemologia encontra forte eco no campo da educação. Um exemplo disso é a noção de contrarreforma que carrega consigo a noção de reforma como transformação e evolução.

A partir desse conceito de reforma, uma contrarreforma é identificada como prática social contrária à reforma e que leva ao regresso em situações, como a perda de direitos sociais (BEHRING, 2003). O conceito de contrarreforma é recorrente na análise de políticas educacionais consideradas conservadoras, que promovem a preservação das estruturas ou um atraso social.

“Reforma”, como metáfora de mudança social que busca um melhoramento ou evolução, é uma perspectiva utilizada pelas ideologias e partidos de inspiração socialista, que visavam a transformações na realidade social. As agendas de partidos de inspiração socialista criados na transição entre os séculos XIX e XX, na Europa, tinham como objetivo principal a redução das desigualdades sociais e a transformação da realidade que impunha à classe proletária condições miseráveis de vida e de trabalho. Nesse período, um dos partidos socialistas de grande importância foi o Partido Social-democrata da Alemanha (SPD), fundado no ano de 1875.

O SPD teve como uma de suas principais militantes a filósofa, economista e doutora em ciências políticas, de naturalidade polonesa, Rosa Luxemburgo (1871-1919). Além de Rosa Luxemburgo, as teorias de Edward Bernstein (1850-1932), escritor alemão, também alcançaram grande espaço no interior do SPD. Esses dois social-democratas se tornaram protagonistas do debate teórico sobre o tema “Reforma x Revolução”, por meio do diálogo desenvolvido no interior de alguns estudos de natureza política acerca do desenvolvimento do socialismo.

Em “Reforma ou Revolução?”, livro publicado por Rosa Luxemburgo em 1899, a social-democrata critica as teses lançadas por Bernstein no livro “As premissas para o socialismo e as tarefas da social-democracia”, publicado em 1899. Em “Socialismo Evolucionário”, Bernstein (1997) lança respostas a algumas das críticas de Rosa Luxemburgo,

e assim sucessivamente. Aqui nos interessa compreender o debate sobre reforma na visão dos dois autores.

Ao introduzir esse clássico “Reforma ou Revolução?”, Rosa Luxemburgo explicita que as reformas são o caminho para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores e para o alcance do poder político, que seria possível por meio de uma revolução que alteraria as estruturas sociais:

A luta cotidiana pelas reformas, pela melhoria da situação do povo trabalhador no próprio quadro do regime existente, pelas instituições democráticas, constitui, mesmo para a social-democracia, o único meio de travar a luta de classe proletária e trabalhar no sentido da sua finalidade, isto é, a luta pela conquista do poder político e supressão do assalariado. Existe para a social-democracia um laço indissolúvel entre as reformas sociais e a revolução, sendo a luta pelas reformas o meio, mas a revolução social o fim (LUXEMBURGO, 2002, p. 17).

Essa foi uma resposta direta às teses de Bernstein, que, segundo Luxemburgo (2015), versavam sobre os “problemas do socialismo” cuja teoria só tenderia a aconselhar a renúncia à transformação, à finalidade da social-democracia, e a fazer da reforma social – simples meio na luta de classe – o seu fim, já que para Bernstein o objetivo final não importa, mas sim o movimento.

Em síntese, ela afirma que a questão reforma/revolução, da finalidade e do movimento, nada mais é que a questão do caráter pequeno-burguês ou proletário do movimento operário, mas de outra maneira. Bernstein elaborou a teoria de adaptação do capitalismo, também conhecida como revisionista ao propor alterações em premissas básicas do marxismo sobre o funcionamento do sistema capitalista. De acordo com a análise crítica de Luxemburgo (2002), a ideia revisionista de Bernstein consistiu na afirmação de que um desmoronamento geral do capitalismo seria improvável devido ao aumento de sua capacidade de adaptação e de sua produção cada vez mais diferenciada.

Dessa forma, em virtude de suas próprias contradições internas, preparadas por si mesmo, seria impossível o seu desmantelamento. Luxemburgo afirma seu incômodo com a posição revisionista de Bernstein de que é possível suprimir e suavizar as contradições do capitalismo em vez de levá-las à maturidade para uma transformação revolucionária. Em seu texto, Luxemburgo destaca que a alternativa de Bernstein consiste em “esperar”, enquanto a tática revolucionária visa buscar o desenvolvimento e o enfrentamento das consequências.

Esse debate travado no final do século XIX leva a crer que a ação socializante do capitalismo se tratava de uma teoria de afundamento do socialismo, pois ele deixaria de ser uma necessidade histórica, já que o capitalismo seria capaz de suprimir as suas próprias contradições. A revolução, fim último do socialismo, revelaria algo desnecessário com a

adaptação do capitalismo às reformas sociais. Luxemburgo (2002) interpretou que a defesa de Bernstein era pela realização do socialismo de forma progressiva a partir dos sindicatos, das reformas sociais e da democratização política do Estado.

Luxemburgo (2002) destaca que a teoria da realização progressiva do socialismo por meio das reformas sociais como condição (e essa é a sua base) deduz certo desenvolvimento objetivo, tanto da propriedade capitalista como do Estado. Ou seja, o sucesso das reformas enquanto tática pressupõe a evolução do regime capitalista. Nas palavras de Luxemburgo (2002, p. 56): “a teoria da adaptação do socialismo por etapas equivale à reforma progressista da propriedade e do Estado capitalista no sentido socialista”, o que para ela não passava de uma ideia fantástica.

Ao analisar reforma e revolução enquanto instrumentos de luta, Luxemburgo (2002) destaca que não é simples estabelecer uma distinção entre os dois métodos, tampouco é possível escolher entre uma opção ou outra de forma aleatória, indiscriminada, pois esses não são métodos diferentes entre si e nem significam uma forma condensada ou alargada uma da outra.

Em outras palavras, revolução não é um conjunto de reformas, e uma reforma não é uma revolução sintetizada. Ambas, para Luxemburgo, fazem parte do mesmo processo de desenvolvimento histórico, e o que ela condena em Bernstein é o desprezo pela revolução enquanto tática e parte desse processo, como se fosse possível excluí-la ou escolher entre reforma e revolução como se escolhe entre “salsichas frias ou quentes”.

Diante da complexidade de cada um dos conceitos e das relações entre si e com o objetivo de compreender o papel social dessas duas práticas ao longo da história, recorreremos a outras referências sobre o tema reforma/reformismo/reforma social e revolução. Grande parte das referências utilizadas partem dos estudos críticos de Luxemburgo para discorrer sobre o tema. A primeira contribuição será a de Adam Przeworski (1989) em sua análise da social-democracia como fenômeno histórico:

Reforma e revolução não requerem uma escolha, segundo a visão de mundo social-democrata. Para realizar a “revolução social” – expressão que, anteriormente à 1917, denotava transformação das relações sociais, mas não necessariamente uma insurreição – é suficiente seguir o caminho das reformas. Estas são tidas como cumulativas e irreversíveis. [...] Quanto mais reformas, quanto mais rapidamente introduzidas, mais próxima estaria a revolução social, e mais depressa o navio socialista navegaria para o novo mundo. E, mesmo quando a época não se mostra auspiciosa para se tomarem novas medidas, mesmo quando as circunstâncias políticas ou econômicas exigem o adiamento das reformas, cada nova reforma acabará por acrescentar algo às realizações anteriores. O abrandamento dos efeitos do capitalismo e a transformação desse sistema peça por peça acabaria por conduzir à completa reestruturação da sociedade (PRZEWORSKI, 1989, p. 47).

O filósofo político Enrique Dussel (2007) elaborou enunciados que foram reunidos e lançados sob o título de “20 teses de política”. A “Tese 17”, sob o título: “Transformação das instituições políticas. Reforma, transformação, revolução. Os postulados políticos”, especificamente no tópico [17. 26], denomina: “‘reformista’ a ação que aparenta mudar algo, mas fundamentalmente a instituição e o sistema permanecem idênticos a si mesmos. A totalidade do sistema institucional recebe uma melhoria acidental sem responder às novas reivindicações populares” (DUSSEL, 2007, p. 134). Em oposição à ação reformista, Dussel enuncia que a transformação política indica “[...] uma mudança em vista da inovação de uma instituição ou que produza uma transformação radical do sistema político, como resposta às interpretações novas dos oprimidos ou excluídos” (DUSSEL, 2007, p. 135).

Dussel (2007) destaca um ponto importante sobre a aparência do fenômeno. Um movimento reformista muda a aparência do funcionamento do objeto daquela reforma, mas, na realidade, a instituição e o sistema não se modificam. Ademais, o autor se insere em um contexto latino-americano, cujos países majoritariamente se caracterizam por relações econômicas de subserviência, e, exatamente por isso, reformas podem supor aparentemente grandes mudanças aos olhos dos oprimidos ou excluídos.

Em resumo, a tática revolucionária significa luta constante e consciente do proletariado e dela fazem parte reformas sociais cuja ação se dá no interior do sistema. Para Luxemburgo (2002), não há dicotomia entre reforma e revolução, o que há é uma relação de indissociabilidade e de processualidade entre as duas práticas. Esse debate é aqui situado para contextualizar a concepção de reforma no seio da Modernidade, concebida, pois, como etapa de mudança no rumo de um progresso e de melhoramento social, próprio do espírito do Iluminismo.

2.1.2 Reforma como processo de mudança

As modificações nos conceitos de mudança e de reforma acontecem dentro das transformações sociais, culturais, econômicas e religiosas. Portanto, assim como não há uma definição única de reforma, também não existe uma única definição de mudança. Ao longo do tempo, principalmente a partir do marco da Modernidade, as ideias que prevaleceram são aquelas que associam mudança ao melhoramento social e à evolução social.

Percebe-se, historicamente, que mudança não significa, estritamente, avanço, evolução ou melhoria. No limiar do século XX, sobretudo no pós-Segunda Guerra Mundial, a

noção de reforma associada a uma epistemologia do progresso perde sua força e legitimidade discursiva, e as propostas de reforma se orientam muito mais para um disciplinamento ou regulação das condutas dos indivíduos do que para a melhoria de suas condições de vida.

Os estudos de Popkewitz (1997) sobre diferentes conceituações de reforma na pesquisa educacional identificaram uma ênfase muito maior na estabilidade, na continuação dos acordos institucionais existentes do que na mudança. Ou seja, embora a reforma seja comumente associada à mudança e esta seja até mesmo analisada de forma automática, como se fosse a atividade ou o programa em si, o que se identificou foi muito mais uma continuidade das estruturas e dos padrões vigentes do que mudanças, rupturas, transformações. Assim como existe uma ironia na conceituação de mudança na pesquisa contemporânea, que interpreta esse conceito com base na estabilidade e na harmonia social, também há uma tensão no debate sobre estruturas sociais como importante elemento para conceituar mudança.

A estrutura, de certa maneira, é um conjunto de elementos ocultos que servem de base para práticas de pesquisa na sociologia da organização e do pensamento do professor, são elementos funcionais em relação ao que é permanente e consistente na sociedade (POPKEWITZ; 1997). Ao identificar essa ironia ou contradição, Popkewitz (1997) propõe um conceito de estrutura como algo histórico e dinâmico, que tem relação tanto com a continuidade quanto com a descontinuidade. As estruturas são interpretadas desse ponto de vista como não estáveis, pois se constituem como um “[...] conjunto de hipóteses ou de princípios por meios dos quais se definem os acontecimentos sociais ou se expressa a oposição” (POPKEWITZ, 1997, p. 29). O poder, exemplificado como uma categoria estrutural, é o da soberania nas relações do dominado com o dominador.

Estrutura social é, portanto, um conceito relacional, histórico e imprescindível ao estudo da teoria da mudança, que é “uma história dos objetos que formam o nosso presente, das práticas e discursos sobre os quais as atividades diárias e o pensamento individual são estabelecidos” (POPKEWITZ, 1997, p. 32). Essa análise relacional da estrutura ajuda a racionalizar e organizar um aspecto metodológico básico para o estudo da mudança.

Outro elemento da teoria da mudança é a epistemologia. Esta, enquanto prática social, tem relação com o interesse nas regras sociais e relações de poder em que se desenvolve o conhecimento sobre a escolarização, com maior ênfase sobre a epistemologia social do que sobre o discurso, devido ao interesse numa teoria social historicamente engajada sobre a mudança (POPKEWITZ, 1997).

Já o enfoque histórico no estudo da teoria da mudança pode possibilitar que as relações estruturais sejam consideradas práticas não unidimensionais nem lineares, pois, mesmo que os

padrões possuam certa continuidade, existem movimentos, cruzamentos, interferências e modificações variadas, o que torna a história do desenvolvimento dessas práticas uma história não cronológica de avanços progressivos ou em série (POPKEWITZ, 1997).

A mudança não é um acontecimento simples e não significa, automaticamente, progresso ou melhoramento social. A mudança é um elemento que constitui a reforma, mas não pode ser analisado de maneira descontextualizada, pois não possui um significado único. É preciso colocar os fatos em seus contextos históricos, institucionais e epistemológicos. O estudo das epistemologias que inspiram as reformas – tal qual realizaremos nesta tese – requer compreender as tendências que embasam as noções de mudança, e conseqüentemente podem inspirar as reformas.

Embora mudança e reforma sejam muito utilizadas como sinônimos no âmbito da educação, para fins de análise esses termos podem ser distinguidos. Conforme destacado anteriormente, enquanto a palavra “reforma” faz referência à “[...] mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, mudança possui uma perspectiva mais “científica”, referindo-se ao “confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida” (POPKEWITZ, 1997, p. 11).

O estudo da teoria da mudança é tanto político quanto conceitual e possui um enfoque múltiplo. É possível relacionar pelo menos três tendências ou correntes epistemológicas que subjazem o conceito de mudança e que possibilitam a existência de melhores métodos para regulamentar e disciplinar o indivíduo. Duas dessas tendências possuem relação com o Iluminismo europeu, que se tornou pressuposto básico nas práticas de reforma e na interpretação da mudança vinculada ao progresso a partir do século XVII.

Uma terceira tendência idealizada por Popkewitz (1997), a partir da abordagem da epistemologia e das instituições sociais, sustenta uma relação entre ações da escola e da sociedade, ou seja, uma epistemologia social, uma forma de viabilizar o estudo dessas relações. As correntes para a análise da relação entre os pesquisadores e os movimentos sociais ou para uma relação entre o pesquisador e a mudança no mundo possuem origens históricas.

As primeiras visões milenares, anteriores ao pensamento iluminista, criticavam o presente, mas pressupunham que a criação de um novo mundo partia drasticamente do presente. A partir do século XII, com o avanço da ciência, essas visões consideradas utópicas foram contestadas e as possibilidades de futuro não incluíam mais uma ruptura drástica com o passado, mas estavam inerentes à organização e aos interesses do presente. A perspectiva positivista representa essa noção de mudança em que, ao descrever o mundo, a pesquisa pode levar ao progresso em suas interpretações (POPKEWITZ, 1997).

Outra visão da mudança associada ao progresso derivou-se do pensamento de Hegel e de Marx. Enquanto a dialética de Hegel estava voltada a um espírito universal relacionado – de forma alegórica – com a crucificação e a ressurreição, Marx, a partir de uma perspectiva evolucionista, viu o progresso na eliminação do capitalismo e no nascimento de uma nova sociedade baseada no socialismo e, posteriormente, no comunismo. Essa noção de progresso como o resultado de um movimento lógico, racional, entre e dentro das instituições existentes tornou a mudança suplementar. A modificação e a adaptação foram ligadas a estruturas anteriores (POPKEWITZ, 1997).

Para a visão evolucionista da mudança, que se tornou “natural” nos séculos XVII e XIX e reverberou no pensamento pedagógico, a evolução significava que a pedagogia devia reconhecer e nutrir diferenças por meio de atenção ao indivíduo, pois o alcance do progresso dependia de um aperfeiçoamento da condição humana, que, refletido na educação, levou à busca por sistemas mais eficientes de supervisão moral e de organização do trabalho (POPKEWITZ, 1997).

Em contraposição às ideias de mudança como progresso e melhoramento social, Popkewitz (1997) interpreta o problema da mudança como centralizado na epistemologia das relações escolares e caracterizado de acordo com os diversos conceitos de reforma, de profissionalismo, de ciência e de Estado. Essa perspectiva considera a ciência como/e prática social, e levanta questões políticas sobre os cientistas sociais nos movimentos sociais. A partir de uma visão da mudança como histórica e pragmática, o papel do intelectual é o de ser autocrítico sobre as visões e distinções e a de rejeitar uma epistemologia do progresso na ciência. A abordagem sobre os perigos do intelectual atuando como vanguarda deve contribuir para trabalhar pela democracia em si.

Os estudos de Apple (2017) nos levam ao questionamento do papel da educação em uma possível mudança ou transformação social. Em diálogo com George Counts, que, na década de 1930, lançou a questão: “A educação pode mudar a sociedade?”, Apple (2017) lançou outras duas perguntas: “Da perspectiva de quem estamos fazendo essa pergunta?” e “Quem são os professores que irão agir sobre as respostas a essas questões?”.

A resposta à pergunta: “A educação pode mudar a sociedade?” envolve muitas variáveis e depende da posição histórica e atual de determinada sociedade, marcada ou não por uma complexa política e frequentemente contraditória de (re) distribuição e reconhecimento (APPLE, 2017). A mudança pretendida depende, assim, dos atores envolvidos nesse processo e de suas intenções, que caracterizarão a transformação alcançada.

Para ilustrar as possibilidades de mudança social que a educação pode gerar, o autor apresentou dois exemplos, um ocorrido no Brasil e outro nos EUA. O primeiro exemplo aponta o desenvolvimento de mudanças sociais progressistas e o segundo mostra que nem sempre forças sociais críticas estão envolvidas com o processo de mudança, mas, de forma recorrente, instituições neoliberais e neoconservadoras têm ocupado espaços significativos na determinação das regras sociais.

O exemplo brasileiro ocorreu no município de Porto Alegre (RS) com o que Apple (2017) considerou um conjunto de políticas cujos efeitos pareceram durar, pois eram ligados coerentemente a uma dinâmica de transformação social e a um conjunto de políticas e práticas cujo objetivo era mudar os mecanismos do Estado e as regras de participação na formação de políticas estatais. As principais práticas que caracterizaram esse conjunto de mudanças foram a “Escola Cidadã”, que abrigava um conjunto de estratégias, como Orçamento Participativo (OP), Conselhos Escolares fortes e autônomos e uma nova proposta curricular, que evitava reprovação e evasão escolar chamada de “Ciclos formativos”.

O autor avaliou que, embora com suas lacunas e descontinuidades próprias das transições de governos municipais no Brasil (principalmente com mudança de partido político), o projeto da “Escola Cidadã”, implantado pelos governos petistas que administraram o município de 1989 a 2005, deixaram como legado a importância do Estado na condução das políticas, pois com o fim da “administração popular” dos governos petistas, apesar de os projetos por eles criados terem aprovação social, essa medida foi esgotada por falta de iniciativa governamental em sua condução.

Ademais, a experiência de Porto Alegre também ofereceu a alternativa de que a reforma tem que ser baseada no mercado, desafiando assim o senso comum existente e criando um novo. O exemplo de Porto Alegre mostrou como as pessoas reagiram e podem reagir às relações dominantes, ou seja, existe possibilidade de confronto (APPLE, 2017). Ao tratar do caso progressista de Porto Alegre, Apple (2017) ressaltou a importância de realizar “reformas não reformistas”.

Sem tentar traduzir literalmente o que significaria essa expressão, partimos do exposto de que a mudança (entendida como reforma) realizada no município significou um fortalecimento das estratégias democrático-populares (Conselhos Escolares fortes; Orçamento Participativo; Currículos inclusivos) e deixou legados institucionais importantes que não significaram somente alterações na organização educacional cotidiana, isto é, transformações passageiras, mas mudou as relações sociais, deixou legados. Dito isso, a “reforma não reformista” tem ecos não somente na vida diária de escolas, educadores, estudantes, pais e

membros da comunidade. Elas também acrescentam novas dimensões que alteram a relação entre o Estado e a sociedade civil” (WRIGHT, 2010 apud APPLE, 2017).

O caso norte-americano é o tipo de transformação/mudança contrária àquela desenvolvida em Porto Alegre. As reconstruções neoliberais e neoconservadoras transformaram as escolas e a mídia em benefício das necessidades do mundo corporativo, o que aponta que não estamos sozinhos na ação de mudar as conexões entre educação e outras grandes instituições na sociedade, o que nos leva à outra pergunta: “Quem está usando a educação para mudar a sociedade?” (APPLE, 2017). A resposta a essa pergunta, comumente está relacionada à ação de forças progressistas na transformação social (APPLE, 2017), o que também nos ensina Popkewitz (1997), pois a mudança é frequentemente associada ao progresso. Contudo, o que se evidencia é que cada vez mais movimentos e instituições conservadoras têm obtido sucesso na realização da mudança pretendida.

Os estudos de Moreton (apud APPLE, 2017) sobre o fenômeno da “Walmartização” apontam que uma gama de elementos foi decisiva para o estabelecimento de um padrão de mudança gigantesco que atingiu desde às relações de trabalho até o currículo ensinado nas escolas. O Wal-Mart atuou fortemente na reconstrução do senso comum e na construção de uma nova ideologia, segundo a qual as pessoas tinham um senso de orgulho de “conquistar sozinhas” aquilo que almejavam, por meio de grandes esforços individuais e grande comprometimento religioso – empreendedorismo religioso – e a criação da ideia de um “consumidor educacional”.

A dinâmica contraditória regional, religiosa, de classe e gênero que cerca a Wal-Mart – a exemplo das parcerias feitas com faculdades e universidades cristãs evangélicas conservadoras – é um retrato de como a modernização conservadora trabalha na formação de instituições econômicas e suas respectivas ideologias e justificativas (APPLE, 2017). A concepção de modernização conservadora ilustrada pelo caso da transformação social ocasionada pela atuação do grupo Wal-Mart indica que, constantemente, a direita também tem a nos ensinar (APPLE, 2017) com a realização de alianças, planejamentos e ocupação de espaços diversos.

Os estudos de Apple (1997a, 1997b, 2006a, 2006b, 2017) demonstram, com especial atenção em *Educating the “Right” Way* (APPLE, 2006a), que há um grande projeto social-pedagógico em vigor nas últimas três ou quatro décadas e que ele denomina “modernização conservadora”. Trata-se de uma aliança tensa, mas ainda eficaz, e que foi construída a partir da incorporação de várias tendências ideológicas. Esse bloco de poder:

[...] combina múltiplas frações de capital que são comprometidas com soluções marquetizadas neoliberais para problemas educacionais, intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” a padrões mais altos e uma “cultura comum; fundamentalistas religiosos autoritários e evangélicos que estão profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições e facções, em particular com a nova classe média orientada profissionalmente, comprometida sem nenhuma crítica à ideologia e às técnicas de responsabilização, medida e “gerenciamento” (APPLE, 2017, p. 214).

A complexidade da elaboração de estratégias frente às ações desses grupos acontece porque não se trata de uma coisa única, um bloco homogêneo. É preciso pensar em estratégias variadas em vez de dizer que se trata sempre de neoliberais, embora eles estejam entre os grupos protagonistas do processo de modernização conservadora. Apple (2006a, 2017) considera que existem quatro grupos no processo de modernização conservadora, já que, historicamente, não há grandes mudanças nos objetivos desses grupos, mas semelhanças em suas características, pois a economia capitalista prevalece na base desses grupos predominantemente considerados cristãos.

Em suma, não são apenas as forças progressistas que estão envolvidas na transformação social, mas, com a mesma frequência, são consideravelmente mais movimentos e instituições conservadoras e movimentos capitalistas que estão engajados com sucesso nesses esforços (APPLE, 2017). Isto é, reforma nem sempre significa progresso ou melhoria social, mas pode ser entendida como um processo de regulação social, pois, quase sempre tem um forte compromisso em regular e disciplinar os indivíduos e tem relação com os padrões epistemológicos, institucionais e de poder vigentes em determinada época (POPKEWITZ, 2017).

2.1.3 Reforma como parte de um processo de regulação social

As práticas de reforma do início do século XIX – período em que surgiram diversas ciências, inclusive as ciências sociais – foram impulsionadas pelo Estado em ascensão e fortalecimento, inclusive foram essas práticas que favoreceram o seu estabelecimento e a transformação da reforma em um esforço público, a partir de um bem comum, com base na ideia de melhoramento social e progresso por meio da ciência.

Essa cosmologia de reforma, com regras universais sobre a evolução humana, foi muito útil para controlar as colônias e disciplinar o indivíduo desde o nascimento do Estado, com sua “preocupação” em ajudar os “pecadores” a encontrar o caminho da salvação. No século XX, a reforma referia-se à aplicação de princípios científicos, que seriam meios para alcançar o esclarecimento social e a verdade (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Conforme já destacado, para Popkewitz (1997) a reforma é entendida como parte do processo de regulação social. O conceito de regulação social, para o autor, tem inspiração, principalmente, na teoria de Michel Foucault, que coloca em evidência as relações entre os sujeitos e o poder e entre poder e conhecimento. Nessa perspectiva, Popkewitz (1997) entende que a noção de regulação é preferível à de controle para enfatizar elementos ativos de poder presentes nos indivíduos e na sociedade, pois o poder em sua relação com o conhecimento nos permite expressar nossos desejos pessoais, vontades, necessidades físicas e interesses cognitivos. É, portanto, muito mais do que controle, é uma produção social ativa.

Historicamente, as reformas tiveram diferentes linguagens ou cosmologias, mas a força das linguagens de reforma, na maioria das vezes, exerceu um poder disciplinar nos indivíduos, ao interferir em suas vontades, comportamentos e subjetividades. No campo da educação, a formação de professores e as teorias do currículo demonstram as maneiras como as reformas contribuíram para moldar os padrões sociais e o que se espera da educação e de seus trabalhadores. De práticas de disciplinamento dos indivíduos, vinculadas sobretudo ao poder do Estado, as reformas se tornaram práticas que levaram ao autodisciplinamento dos sujeitos, a partir do controle de suas subjetividades e das exigências sociais e profissionais.

Popkewitz (1997) utiliza a noção de *self* para representar os novos padrões de controle necessários para a regulação do indivíduo. Em tradução livre, *self* significa auto ou si mesmo. Nessa perspectiva, a nova autorregulação ou regulação do indivíduo por ele mesmo nos âmbitos da cultura, da economia e da política foi normatizada pelas pedagogias e pela preparação profissional, e a autodisciplina foi inserida na formação de professores (POPKEWITZ, 1997). Ao mesmo tempo em que a profissionalização proporciona valorização e direitos a essa categoria, que não é homogênea, impõe padrões de comportamento e de pensamento que se tornam comuns outras implicações para a relação entre poder e conhecimento.

O conceito da relação existente entre poder e conhecimento proporciona, segundo Popkewitz (1997), um enfoque metodológico para o estudo da reforma como um aspecto do desenvolvimento institucional criador de distinções, de categorias e da organização do mundo, mas também das vontades, dos desejos, dos atos físicos e dos interesses cognitivos que formam a identidade. A profissionalização do professor manteve suas contradições internas bem como as convicções humanistas e democráticas. Por outro lado, as distinções continham possibilidades mais sutis para a autonomia dos indivíduos, pois, ao mesmo tempo em que as ciências da educação forneceram tecnologias práticas para o melhoramento social, também criavam técnicas de engenharia humana e de gestão social que fariam as intervenções parecerem menos censuráveis (POPKEWITZ, 1997).

Um individualismo possessivo preponderou na formulação das políticas, assim como uma visão universal, de modo que os indivíduos se tornaram responsáveis por seu próprio sucesso/fracasso; e a reforma foi formulada para que tais indivíduos encontrassem nela uma “ajuda” por meio da maior eficiência e administração. Essa ideia representou uma descontextualização dos princípios morais e políticos e reverberou métodos de classificação que retribuíram aos indivíduos os problemas de sucesso, fracasso e valor pessoal (POPKEWITZ, 1997).

Em articulação com os aspectos estruturais, Popkewitz (1997) expressou interesse em explicar como o poder é exercido regionalmente, com base em duas principais dimensões/hipóteses: a regulamentação social da escola como uma ruptura dos padrões, em que a dicotomia x centralização não se mostra mais adequada para explicar os fenômenos; e o estreitamento do âmbito democrático a partir das práticas contidas nos novos padrões de relações.

Entre as evidências encontradas na empiria desenvolvida por Popkewitz no estado de Wisconsin (Estados Unidos), foram identificadas novas tecnologias de regulação como a mudança nas regras, procedimentos e categorias de certificação dos professores. O conjunto específico de relações de poder produzidas por meio das estratégias de reforma adotadas em Wisconsin pode ser examinado pela análise de quatro elementos.

Primeiro, a suposição de que existe um modelo de experiências e objetivos gerais. O segundo, a intensificação do trabalho do professor. O terceiro, um maior monitoramento por meio de novos esquemas de avaliação. E o quarto, a limitação da autonomia do professor. Apesar das diferenças na organização municipal dos programas de reforma, em cada um dos três distritos analisados a retórica pública sobre o profissionalismo foi transformada em questões de motivação, eficiência e autoadministração (POPKEWITZ, 1997).

Destacamos ainda o deslocamento do objetivo da certificação dos professores, que passou de uma avaliação da competência profissional, por meio da participação em programas universitários, para um credenciamento dos professores pela avaliação dos resultados que são administrativamente legalizados por regulamentações governamentais. De forma análoga, os Programas de Incentivo, cujo discurso se baseava na melhoria das condições de trabalho dos professores, se revelaram como produtores de formas específicas de regulação no interior das práticas diárias, das organizações e das regras epistemológicas (POPKEWITZ, 1997).

A centralização geográfica, muito utilizada na gênese da Modernidade como estratégia de padronização e de regulamentação dos programas e das relações na área da escolarização, se enfraquece; e a regulação das políticas e das práticas no âmbito da escolarização passa a

ocorrer de forma mais incisiva por meio da interrelação de diversas instituições e padrões de discurso.

Essa interpretação significa levar em conta que uma importante ruptura no significado tradicional do Estado faz parte do contexto de análise da reforma, aplicada à área da escolarização. A reforma se torna parte dos fatos em si, parte do cotidiano das políticas educacionais e das práticas de escolarização, não um mecanismo formal para reagir aos fatos (POPKEWITZ, 1997). Ao longo do tempo, a reforma possui diferentes estratégias de regulação, sob diferentes justificativas, que se repetem ou que fazem parte de configurações históricas anteriores, pois a reforma deve ser analisada a partir de suas continuidades e descontinuidades.

2.1.4 A reforma a partir do século XX

Os estudos de Przeworski (1989) demonstram que, no decorrer do século XX, reforma e revolução tornaram-se táticas distanciadas entre si, pois, com o ato de “mitigar”, tentar tornar mais brandas as contradições do capitalismo, os social-democratas abandonaram o reformismo como tática e assumiram a estratégia de administrar o sistema em acordo com outros partidos e introduzir reformas graduais. Ou seja, se envolver com “setores deficitários”, de modo que as reformas feitas pelos partidos social-democratas nem mesmo precisavam ser desfeitas pelos governos “burgueses”, haja vista seu caráter moderado.

A questão da reforma e revolução – que para a social-democracia representava o “ser ou não ser” – se esvazia e os dois processos tornam-se cada vez mais distanciados, de modo que a reforma, cuja finalidade era o alcance do desenvolvimento (contém uma ideia de progresso, típico da Modernidade), a transformação das estruturas vigentes e a introdução do novo, passa a ser uma estratégia política em que o discurso se direciona para a resolução de problemas existentes ou para a sua formatação e regulação social.

Também no Brasil, podemos afirmar que o perfil das reformas educacionais era o de manutenção das estruturas sociais e, embora houvesse mudanças, elas não eram significativas ou profundas o suficiente a ponto de serem desfeitas pelos diferentes governos. As reformas estão diretamente vinculadas às transformações do papel do Estado sob o discurso do Estado em crise que precisa de soluções a curto prazo.

Um dos fatores que interferem na implementação das reformas diz respeito ao modo como elas são elaboradas, já que, frequentemente, as políticas nomeadas de reformas educacionais são elaboradas sem a participação dos sujeitos que são “afetados” por elas.

Docentes, estudantes, gestores e comunidades escolares em geral raramente fazem parte da construção das propostas de reforma e se tornam muito mais “aplicadores” dessas políticas, além de sofrerem as interferências advindas delas, como a intensificação e desvalorização do trabalho docente e o trabalho com currículos prescritos e intelectualmente empobrecidos, que aprofundam ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

As estratégias de mudança radical provenientes do exterior das instituições educacionais ou do tipo *top down* costumam fracassar e encontrar fortes resistências dos atores internos. Crise e educação são termos que frequentemente andam associados, o que leva muitos protagonistas do processo pedagógico a reagirem com ceticismo diante de tantos projetos de reforma cuja tentativa é alterar a situação educacional.

As pesquisas revelam que os sistemas educativos têm sido uma das áreas da política do setor público que mais frequentemente são “reformadas”, mas os determinantes dessas reformas não são sempre os mesmos, pois “a crise da educação já não é o que era” (TEDESCO, 2008, p. 17):

A crise já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de objectivos relativamente assumidos, mas antes, como expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, à família e ao sistema de valores e crenças. A crise, portanto, já não deriva da forma deficiente como a educação cumpre os objectivos que lhe estão designados, mas, o que ainda é mais grave, não se sabe que finalidades ela deve cumprir, nem para onde deve, efetivamente, orientar a sua ação. Esta alteração na natureza da crise reflecte-se, igualmente, a nível dos críticos.

Na coletânea “Marcos históricos na reforma da educação”, Nigel Brooke (2012) organizou em nove seções temáticas um estudo sobre educação comparada, com ênfase na Política Educacional. O estudo busca auxiliar no conhecimento e na análise das reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países a partir da segunda metade do século XX. A rigor, a coletânea visa interpretar de que formas as expressões dessas reformas tiveram ou não abrigo nas políticas educacionais brasileiras.

A singularidade deste estudo reside na busca pelas origens históricas das reformas abordadas, que foram selecionadas a partir de sua importância na história geral do pensamento educacional (BROOKE, 2012). Logo, em um conjunto de inúmeras reformas educacionais, foram selecionadas aquelas consideradas mais significativas historicamente em termos globais e, conseqüentemente, difundidas em diferentes países, inclusive no Brasil. Esta também é uma importante contribuição da coletânea: estabelecer uma articulação entre essas reformas concebidas internacionalmente e suas possíveis expressões no Brasil.

Brooke (2012) apresenta um panorama histórico e afirma que a reforma educacional é um termo que pode ser empregado para organizar quase tudo o que já se escreveu sobre a

história da educação, mas defende que a definição de reforma deve incluir a ideia de uma mudança planejada de grande envergadura, gerada a partir de uma insatisfação em relação à forma ou à estrutura de funcionamento vigente no sistema. Trata-se, assim, de uma perspectiva diferente de Popkewitz (1997), pois está mais próxima de uma visão funcionalista.

Para Brooke (2012, p. 13), a reforma educacional é uma “[...] ação planejada em escala sistêmica, mas cujo conteúdo dependerá das circunstâncias históricas e locais.” A partir dessa ideia sistêmica que o autor considera relevante o uso do termo “reforma”, pois entende que esse termo carrega consigo uma característica semântica que, além de forte, possui uma característica positiva e impositiva com potencialidade de ser abrigada em muitas realidades e épocas diferentes.

As reformas educacionais na década de 1990 (ou reforma educacional no mundo globalizado, de acordo com a obra organizada por Brooke) se propagaram nos países como um “incêndio florestal”. Mas não como um evento aleatório ou descontrolado, pois houve grandes semelhanças entre as reformas educacionais em diferentes países, como se seguissem um “receituário de políticas educacionais” ou estivessem denunciando suas origens comuns (BROOKE, 2012, p. 325).

Para o autor, falar apenas em “inovação” ou em “mudança” não possui tanto impacto quanto falar em “reforma”, o que pode levar ao uso indiscriminado desse termo:

[...] muitas vezes o termo reforma é empregado pelos responsáveis **exclusivamente** para atribuir importância à mudança pretendida, com base na percepção de que chamá-la apenas de “mudança” ou “inovação” fosse diminuir o prestígio do empreendimento e enfraquecer o apoio necessário para sua implementação. E como a maioria das mudanças é fruto de cálculos políticos, não é de se surpreender que os responsáveis queiram atribuir o máximo de prestígio a cada novo conjunto de diretrizes educacionais (BROOKE, 2012, p. 13, grifos nossos).

Portanto, para o autor, as estratégias da reforma são recorrentes em momentos de crise do sistema educativo. Nessa lógica, Brooke (2012) classificou como fruto de uma “crise cultural” a tendência reformista ou conjunto de reformas que teve como antecedentes uma profunda mudança desenvolvida a partir de 1944 na estrutura do ensino médio da Grã-Bretanha, a partir da “Lei de Reforma” (liderada pelo político R. A. Butler, do Partido Conservador). A reforma foi chamada de tripartite, pois tornou o sistema gratuito e aberto a todos mediante a criação de três diferentes tipos de escola e de um exame de seleção para determinar em qual escola os alunos deveriam estudar.

Ao constatar que esse sistema gerava uma estratificação social, a partir do ano de 1964, o governo do Partido Trabalhista eliminou o exame realizado pelas crianças de 11 anos e fundiu a maioria das escolas *Grammar* (para aqueles com maiores aptidões acadêmicas e maiores

chances de irem para a universidade) com as *Secondary Modern* (para os demais). O resultado dessa junção foi a chamada escola “compreensiva” (*comprehensive*), uma escola multipropósito e academicamente diversificada (BROOKE, 2012).

Com essa fusão ocorrida no início da década de 1970 na Inglaterra, algumas escolas privadas recebiam subvenções para matricular alunos oriundos das escolas públicas considerados com maiores chances de alcançar o nível superior. Eram as chamadas *Direct Grant* ou escolas de Subvenção Direta. A prática seletiva de eliminação das escolas secundárias foi chamada de *streaming* e se caracterizava pela enturmação dos alunos de acordo com o seu nível de desempenho e a incorporação de currículos diferenciados para turmas diferentes, além de práticas pedagógicas que organizavam o ensino em torno das condições e necessidades da criança (BROOKE, 2012).

Com o retorno dos conservadores ao poder – no final da década de 1970 –, organizou-se uma reação às reformas progressistas nos métodos de ensino e na descentralização do currículo feitas pelos trabalhistas. A Política Educacional do Partido Conservador teve seu ápice com a Lei de Educação de 1988, cuja estratégia principal foi a implantação de um currículo nacional. A Lei da Reforma da Educação (Education Reform Act/ERA) estreitou as relações entre educação e economia, criando um mercado educacional e delegou centralidade à ciência e à tecnologia no currículo nacional. Ou seja, fez com que a privatização passasse a ser aceitável como opção de política pública e introduziu uma forma básica de mercado, o educacional, que estimulou as escolas públicas a atuarem de modo independente e competitivo. Entretanto, ao mesmo tempo, sujeitou-se às disciplinas das relações mercantis, conforme regidas pela teoria econômica e mercadológica hayekiana (BROOKE, 2012).

A reforma implantada a partir da ERA foi tão conservadora que Brooke (2012) comparou suas características com a legislação conservadora em vigor no início do século, em 1902. Uma das fontes documentais mais importantes para o pensamento conservador foram os chamados “Documentos Negros sobre a Educação” (*Black papers on Education*), publicados entre 1969 e 1977. Esses documentos defendiam a necessidade de escolha dos pais sobre a escola dos filhos; um currículo básico nacional; a interrupção nas atividades progressistas; a recuperação da seletividade; a necessária testagem do desempenho dos alunos bem como a publicação dos resultados; um sistema de vales-educação (*vouchers*); e outros elementos que conferiram uma equivalência de funcionamento com o setor produtivo.

Embora tenham sido retrógradas demais para serem levadas a sério, essas políticas reacionárias e com aspecto de modernização direitista foram inspiração para o governo conservador de Margaret Thatcher, a partir de 1979. Um dos argumentos por trás do retorno a

uma organização seletiva – com a preservação das escolas *Grammar* – era que, sem escolas seletivas para alunos de talento, seria impossível a manutenção de um padrão de sistema de excelência (BROOKE, 2012). Com a oferta de um “padrão” de excelência apenas para alguns poucos alunos, essa tendência reformista mostrou-se excludente e potencialmente capaz de aprofundar as desigualdades educacionais e sociais no país.

Em síntese, impulsionada por uma crise, problema ou situação relacionada aos meios e métodos de ensino, a resposta à necessidade de “elevação” cultural do povo tratou-se, na verdade, da restrição cultural a muitos, da “elevação” para poucos considerados com talentos e da grande abertura a distintas formas de privatização educacional. Os objetivos aparentemente modernizadores, que enfatizavam elementos tecnológicos, representavam uma volta à seletividade imposta pelas escolas *Grammar*, porém sem o retorno do sistema tripartite. De fato, a epistemologia contida no pano de fundo dessa reforma é de uma “modernização conservadora” (APPLE, 2006, 2017), que tratamos anteriormente a partir do exemplo do grupo Wal-Mart na educação.

Em seu estudo sobre marcos históricos da reforma educacional, Brooke (2012) demonstrou o quanto as transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas resultantes do contexto do pós-Segunda Guerra Mundial foram impulsionadoras de reformas ao redor do mundo. Tal contexto de crise gerou estratégias de mudança consideradas inovadoras e que continham esperança de inovação e de progresso. O autor destacou a preponderância das teorias econômicas na origem dessas reformas proliferadas desde a segunda metade do século XX, tais como a Teoria do Capital Humano (TCH) e a racionalidade econômica, além dos espaços e instrumentos em que essas teorias tiveram eco, como na formulação de diretrizes curriculares, métodos de estudo/pesquisa, legislação e formas de avaliação educacional. O autor analisou as reformas em blocos, começando pelas reformas em profusão na Guerra Fria, com destaque para as reverberações de cada conjunto de reformas nas políticas brasileiras (BROOKE, 2012).

Com a Guerra Fria e o enfraquecimento da hegemonia tecnológica estadunidense, a educação foi responsabilizada pela crise vigente, e novas estratégias de “defesa” foram criadas. Tais estratégias implicaram em reformar a educação, sobretudo a partir de uma reforma curricular (BROOKE, 2012). A estratégia da “reforma” surgiu como um caminho para a reestruturação nacional e para o progresso, mais do que uma “inovação” poderia gerar, por exemplo.

A aprovação da Lei da Educação e Defesa Nacional (*National Defense Education Act*, 1958), cuja intenção, basicamente, era a de organizar a sociedade para a superação da crise

gerada pelo pós-guerra, transferiu para a educação um papel protagonista nessa organização/definição de estratégias para superação da crise e institucionalizou a política de reforma. Essa reforma conferiu também uma legitimidade a essa estratégia, que continha em seu discurso uma noção de mudança como melhoramento social, transformação daquela realidade analisada como caótica em condições melhores de vida e de educação, partindo da situação imediata, que deveria ser alterada.

Essa lei buscou dar ênfase no currículo para o ensino de ciências, matemática e idiomas, com o objetivo de recuperar a superioridade tecnológica americana (BROOKE, 2012). Ao implementar uma mudança intencional e planejada, sobretudo para a superação da crise vigente, essa reforma gerou também novos mecanismos de regulação social associados ao currículo escolar, que passou a enfatizar determinados componentes curriculares em detrimento de outros e, conseqüentemente, as áreas que receberiam mais ou menos investimento técnico e financeiro. Desse modo, também definia comportamentos, formas de atuação e de resistência social.

A reforma educacional proveniente da Lei da Educação e Defesa Nacional foi aperfeiçoada a partir da década de 1960 e culminou no “Movimento de Reforma Acadêmica”, financiado pelo governo americano e por diferentes Fundações. Esse movimento ficou conhecido como o esforço coletivo denominado Clássico Método P&D (Pesquisar/Desenvolver/Implementar/Disseminar) (BROOKE, 2012). O Método P&D consistiu em um método que visava ao melhoramento escolar a partir da geração de programas curriculares por centros de pesquisa e desenvolvimento que se situavam além dos distritos escolares, mas que seriam implementados nas escolas.

Grande parte dos formuladores dos currículos eram acadêmicos ou especialistas em matemática, ciências, linguagem e desenvolvimento de programas. A qualidade dos materiais oferecidos por esse movimento de reforma teve grande relevância, tendo em vista que, embora a qualidade do ensino fosse atrelada a uma inovação pessoal, a melhoria das condições de desenvolvimento do trabalho do professor, conseqüentemente da educação dos alunos, seria melhor se os professores tivessem acesso à maior qualidade no que se refere aos modelos de curso, instrumentos de ensino e aprendizagem. Esse Movimento defendeu, portanto, a multiplicação do que os idealizadores da reforma denominaram como “boas práticas” (BROOKE, 2012).

Brooke (2012) relacionou essa reforma estadunidense ao “Manifesto dos educadores democratas em defesa do Ensino Público: Mais uma vez convocados” (1959), que defendeu uma perspectiva de educação voltada para a formação para o (mercado de) trabalho e para o

desenvolvimento econômico, a partir de uma perspectiva evolucionista de ser humano e de universo, em que a preparação científica e técnica seria capaz de mudar radicalmente as condições que antes eram aceitas. Passou, assim, de uma ênfase na adaptação para a busca pela evolução a partir de instrumentos e de recursos científicos.

A Teoria do Capital Humano (TCH), formulada por T.W. Schultz (1961 apud BROOKE, 2012), deu prosseguimento a essa tendência de progresso na reforma educacional que ganhou força nos EUA durante a Guerra Fria e se manifestou com o “Método P&D”. Entretanto, diferente desse método, que perseguia uma evolução no sistema educacional e social, as reformas inspiradas na TCH defendiam a relação entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico e até mesmo “condicionavam” o avanço social à boa qualidade da educação. A TCH trazia consigo uma epistemologia que entendia a mudança como melhoramento social e a educação como investimento a médio e longo prazo, pois uma educação de qualidade, supostamente, levaria ao crescimento da economia.

Essa teoria despertou o interesse e a interferência de organismos multilaterais na concepção e na implantação das políticas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento. Nesse período, década de 1960, o Brasil passava pelo chamado “Milagre econômico”, que impulsionou reformas curriculares no país. Entre as políticas educacionais de grande capilaridade lançadas nesse contexto, em que vigorava um regime autoritário no Brasil, destacamos a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 – conhecida como “Reforma Universitária”. Ambas contemplaram um ideal modernizante de educação, que aconteceria a partir de mudanças consideradas necessárias na organização e na oferta do ensino, inclusive a expansão das instituições e, conseqüentemente, das matrículas. No caso do ensino superior, esse ideário modernizante, resultou, na verdade, em uma grande abertura ao setor privado, cuja gênese remonta a esse período de implantação de políticas que relacionavam a educação com o desenvolvimento da força de trabalho.

Brooke (2012) apresentou também um conjunto de reformas denominadas “revolucionárias”, identificadas como aquelas de inspiração socialista e que traziam consigo a promessa de um mundo melhor, alcançado a partir de mudanças profundas na forma e no conteúdo da educação de massas. Desenvolvidas sob influência da reforma socialista da educação cubana, que logrou êxito devido à consolidação do novo regime político e com a transformação do sistema econômico do país, outros movimentos foram mencionados pelo autor como semelhantes a essa proposta: a Reforma peruana comandada por militares, porém populistas e anti-imperialistas; a reforma educacional na Nicarágua, durante o governo

sandinista, com influência cubana e com uma campanha de alfabetização em massa; e no Brasil as propostas lançadas por Paulo Freire por meio da obra “Pedagogia do Oprimido” – que consistiu em mais do que uma teoria, mas sim um ideal e um método para inclusão das populações do campo e dos/as excluídos/as do processo de escolarização. Esse conjunto de reformas tem como pressuposto a epistemologia, que Popkewitz (1997) denominou “popularista” ou sob a influência do pensamento de Hegel e de Marx.

Fixada em uma epistemologia do progresso, essa tipologia de reforma pretende alcançar profundas transformações sociais, partindo da mudança na estrutura social e na realidade do tempo presente, o que também traz consigo uma pretensão de melhoramento social, mas com intensões de alcance da igualdade social. Para Brooke (2012), o exemplo da reforma/revolução cubana com suas marchas e contramarchas ilustra a dificuldade em satisfazer as necessidades ideológicas da revolução – baseadas em incentivos morais e ideais democráticos de inclusão e de solidariedade – às exigências do sistema de produção. Essas reformas continham uma epistemologia com centralidade nas noções de progresso e de melhoramento social, porém com uma perspectiva inclusiva e democrática, que visava, de fato, à maior qualidade educacional para toda a população, o que foi alcançado e registrado/reconhecido inclusive por agências transnacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unesco), por meio de seus relatórios.

Brooke (2012) trouxe para o debate das reformas educacionais a interferência do documento “Uma Nação em risco” (*A Nation at risk*) no planejamento das políticas. Esse relatório foi lançado em 1983 e elaborado por uma comissão nacional criada pelo governo de Ronald Reagan para estudar a situação da educação nos EUA. O documento causou furor ao fazer uma série de previsões sombrias sobre o futuro daquele país devido à baixa qualidade do ensino das suas escolas. Os primeiros impactos foram quase imediatos em termos de iniciativas governamentais de estímulo à reforma educacional nos estados, mas os tremores secundários continuam sendo sentidos até hoje (BROOKE, 2012).

A partir da suposição de que um maior nível de exigência e de controle levariam as escolas a ensinar mais e melhor, instituiu-se nos Estados Unidos uma configuração de políticas baseadas nos resultados das avaliações externas. Tais políticas deflagaram competição entre as escolas; medição da eficácia da escola e dos professores; pagamentos e incentivos de acordo com o desempenho do aluno/professor; e transferência de ônus pelos esforços de melhoria em direção à escola (BROOKE, 2012).

No Brasil, essas práticas tiveram como “laboratórios” os estados de São Paulo e de Pernambuco cujas experiências demonstraram que, na ausência de padrões curriculares, as

metas brasileiras foram estabelecidas a partir dos próprios instrumentos de avaliação, carentes de significado em termos de conhecimentos e de habilidades. A epistemologia que inspira essas reformas defende que a melhoria social está relacionada à melhoria da qualidade da educação, já que os baixos índices educacionais eram considerados “riscos” para a nação. O discurso da reforma iguala qualidade da educação a índices satisfatórios em avaliações padronizadas, que fomentam a competição entre instituições e seus sujeitos, promove a meritocracia nos sistemas educacionais e, portanto, não promove uma educação de qualidade para todos e todas.

A ênfase na racionalidade econômica, termo usado para aglutinar uma série de reformas que, “independente de quaisquer outros objetivos próprios, demonstram também o desejo de encontrar formas novas e mais eficientes de oferecer os serviços da educação e de melhorar a qualidade” (BROOKE, 2012, p. 201), foi uma epistemologia que passou a ser fortemente usada para justificar as reformas no campo da educação entre o fim da década de 1980 e início da década de 1990.

Com base nessa perspectiva, os desenhos das reformas se basearam nos critérios de custo/benefício, de livre escolha e da eliminação dos constrangimentos e das ineficiências dos sistemas públicos tradicionais. Essa forma de política pode ser exemplificada pela “Escolas Charter”, que surgiram nos EUA e aumentaram a responsabilização social pela melhoria do sistema público de educação, em que promoveu a descentralização da gestão, a diferenciação e a competição entre estabelecimentos escolares, profissionais e estudantes.

O caso desenvolvido no Chile é um dos mais conhecidos (BROOKE, 2012). As reformas baseadas na racionalidade econômica transferem para as escolas e sistemas de ensino locais a gestão das políticas educacionais, sob o discurso de que o aumento do poder decisório local levaria à melhoria da qualidade dos recursos humanos com o crescimento da participação das famílias e da autonomia dos gestores. O aumento da competitividade entre as unidades de ensino, supostamente, também elevaria o padrão da qualidade oferecida. Aqui também se percebe o entendimento da mudança como caminho para o alcance do melhoramento social, tendo em vista que o aumento das responsabilidades locais, embora sob controle de políticas centrais, tinha como objetivo final o aumento da eficácia e da eficiência na educação.

Brooke (2012) ressalta as diferenças existentes entre as reformas baseadas na racionalidade econômica e as demais que tiveram a competitividade econômica como impulso. As análises das reformas inspiradas na TCH comprovaram que a conexão entre o investimento em educação e o crescimento econômico levou a uma gigantesca onda de expansão e de experimentação com modalidades novas para a formação da força de trabalho.

Já as reformas desenvolvidas durante a Guerra Fria e como reflexo do relatório “*A Nation at Risk*” tratam de diferentes momentos da reforma educacional nos EUA e também demonstrou preocupação com a competitividade econômica e com a capacidade da educação de garantir a vantagem industrial e comercial pretendida por esse país. As reformas elaboradas a partir de uma racionalidade econômica, por sua vez, além de promover a inevitável aproximação entre a educação e o mercado do trabalho, também aplicam os conceitos da economia à organização da educação.

Um dos teóricos que formulou hipóteses utilizadas em muitas dessas reformas foi Milton Friedman, economista monetarista, considerado um dos maiores defensores do liberalismo econômico que defendeu a redução das funções do Estado em favor das regras do livre mercado e de uma suposta ideia de devolver ao indivíduo o direito de escolha (BROOKE, 2012).

A oferta estatal não era considerada benéfica, mas sim a subvenção do Estado, que poderia ocorrer com a distribuição de vales-educação ou de bolsas de estudo aos pais. A partir dessa “liberdade” de escolha das famílias, caberia ao Estado monitorar os estabelecimentos não estatais para garantir o padrão satisfatório de qualidade. O que se percebe, desse modo, é a implantação de um modelo de mercado educacional ou de “regulação pelo mercado”, em que a melhoria social/educacional estava atrelada às novas formas de regulação geradas com a privatização da oferta e dos demais processos educativos.

Sendo assim, Brooke (2012) destaca que as ideias por trás das reformas da década de 1990 não são novas, pois se assemelham às reformas desenvolvidas nos EUA e na Grã-Bretanha. Em termos práticos, é importante destacar os eventos que inflamaram os formuladores de políticas educacionais, como a Conferência de Jomtien (1990) na Tailândia, e o papel dos bancos de desenvolvimento, das agências de assistência bilateral e de Organizações Não Governamentais (ONGs) na propagação mundial das propostas reformistas.

O propósito da discussão organizada pelo autor não foi debater esse “receituário”, mas procurar as origens dessa “avalanche” e compreender o processo de internacionalização das reformas educacionais dessa época. Ou seja, a tendência reformista deixa de ser muito forte apenas em países como EUA e Grã-Bretanha e passa a ser uma prática global, tanto que esse conjunto de reformas é analisado como concernentes ao mundo globalizado, embora suas nuances não tenham sido inauguradas nesse período histórico.

Com a análise dos objetivos específicos das reformas em diferentes países da América Latina, chama atenção a uniformidade dos objetivos – descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas; aumentar a autonomia e a responsabilidade da

escola; investir na formação de professores e conectar a escola às demandas sociais. Contudo, a execução das reformas demonstrou que o traço mais comum em todos os países foi a implantação de sistemas de avaliação padronizada.

Outro aspecto referente à incidência das reformas no mundo globalizado foi justamente a nova ordem econômica mundial que impulsionou a abertura das economias à concorrência e teve na estratégia da reforma uma maneira de aumentar a competitividade dos sistemas educacionais na fase de redemocratização dos sistemas públicos. Dito de outro modo, os governos começaram a reconhecer que a melhoria da educação era um elemento-chave para o aumento da produção individual e, conseqüentemente, da competitividade internacional (BROOKE, 2012).

O ciclo de reformas educacionais desenvolvido na América Latina foi objeto de estudo de muitos pesquisadores e teóricos do campo da Política Educacional. Destacamos os estudos de Martin Carnoy devido à sua ênfase no papel do planejamento para a execução das reformas. O estudo de Carnoy e Teixeira (2003) evidencia que há uma profunda relação entre a mundialização e as reformas da educação. Diante da complexidade dessas mudanças, a investigação proposta por esses autores confere destaque ao planejamento como estratégia fundamental, sendo o trabalho dos planejadores o de “[...] compreender melhor o papel e o valor da educação pela observação empírica de suas dimensões específicas e dar sua contribuição para definir estratégias apropriadas a fim de que as mudanças sejam bem-sucedidas” (CARNOY; TEIXEIRA, 2003, p. 18). Essa interpretação da reforma educacional abriga um forte traço modernizante e supõe que a reforma carregue consigo imperativos de transformação e de progresso, balizados por planos elaborados por intelectuais que se baseiam em experiências científicas para orientar mudanças consideradas necessárias.

Grande parte das pesquisas sobre reformas educacionais no Brasil desenvolvidas nas últimas três décadas fazem menção à reforma de Estado liderada por Bresser Pereira, então titular do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Pois, esse pode ser considerado o marco no Brasil do início do período reformista, em que as variadas políticas foram implantadas com o perfil semelhante ao transcorrido nos países exemplificados aqui por meio da obra de Brooke. Foi a partir da década de 1990 que vimos uma abertura mais acentuada da educação à racionalidade e à prática mercantil.

Os interesses das agências internacionais não estavam restritos ao alcance de uma igualdade em termos educacionais para todos como direito subjetivo, mas também continham a noção de que uma população com mais e melhores habilidades seria útil também ao setor produtivo. Percebeu-se que uma inserção produtiva na economia só resultaria em ganhos por

meio do crescimento da renda individual, da redução da pobreza e na gradual eliminação das desigualdades (BROOKE, 2012).

A “Conferência sobre Educação para Todos” (1990) merece um destaque nesse cenário, em virtude das deliberações resultantes desse encontro e de seu incisivo discurso ao conclamar esforços para a satisfação das necessidades de aprendizagem na educação básica, em que pese o cenário crítico de endividamento externo, estagnação econômica, crescente pobreza e desemprego, crises políticas e outras mazelas presentes principalmente em países periféricos, entre os quais destacamos parte importante da América Latina.

Com base na justificativa da necessária igualdade de oportunidades, as políticas neoliberais idealizadas por bancos de desenvolvimento e por órgãos supranacionais utilizaram em seus discursos termos historicamente defendidos por setores progressistas da sociedade, tais como cidadania, qualidade, equidade e outros, o que exige uma análise mais cuidadosa das noções pressupostas ao uso desses termos. A concepção de equidade, por exemplo, pode ter pelo menos duas interpretações distintas: tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidades) e tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos) (LIMA; RODRÍGUEZ, 2012).

Isso posto, podemos identificar, entre as políticas lideradas pelo Banco Mundial para a promoção da igualdade, uma epistemologia que não se distancia por completo daquela defendida nas reformas baseadas na Teoria do Capital Humano, cujo objetivo de potencialização da educação visou ao atendimento do mercado de trabalho muito mais do que pretendeu romper com as históricas desigualdades sociais e educacionais.

Algumas iniciativas dos governos nacionais foram relacionadas por Brooke (2012) como fundadas em princípios mais “democráticos” ou promotores de equidade. No contexto brasileiro, destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), cuja contribuição no combate às desigualdades regionais na oferta educacional é considerada incontestável. O estudo publicado na coletânea organizada por Brooke (2012) apresenta dados dos anos de 1998 a 2000, os quais revelam que os quatro primeiros anos de implantação do Fundef já indicavam seus efeitos positivos no que diz respeito à redistribuição de recursos e ao aumento das matrículas no ensino fundamental.

Portanto, as reformas voltadas para a promoção da equidade não são homogêneas em seus conteúdos e implicações, pois vão desde a promoção de igualdade de oportunidades (com caráter mais restrito) até o oferecimento de igualdade de condições por políticas que proporcionem mais a quem tem menos. As políticas fomentadas pelo Banco Mundial, por meio de um discurso de igualdade, se aproximam daquelas tendências de políticas que pretendem

fortalecer o setor produtivo a partir do “gasto” em educação e inserção da massa da população no ensino formal – como a Teoria do Capital Humano. Já as políticas afirmativas ou de discriminação positiva, também voltadas para a equidade, mas com outra lógica, podem ser aproximadas com as políticas progressistas ou popularistas (POPKEWITZ, 1997). Também trazem consigo pretensões de melhoramento, mas culminam em transformações sociais mais profundas e democráticas.

O último conjunto de reformas educacionais analisadas por Brooke (2012) corresponde exatamente à consolidação dessa estratégia como política, que passa a ser considerada imprescindível em muitos países e por muitos governos, a partir da “implementação de reformas em larga escala” com vistas à inovação das práticas pedagógicas e ao alcance de resultados mais positivos. Com isso, torna-se aceitável uma alteração na epistemologia da mudança concernente às reformas de larga escala. Comumente caracterizadas como estratégias vindas “de cima para baixo”, ou formuladas por autoridades governamentais e multiplicadas nos sistemas locais, essas reformas tendem a ser vistas “de baixo para cima”, com o protagonismo dos sujeitos educativos no processo de implementação da política.

A partir de inúmeras pesquisas que tentam responder à desafiadora pergunta do porquê é tão difícil mudar o sistema educacional em suas atividades fundamentais, Brooke (2012) destaca o surgimento de tendências como *school-based-reform* (reforma a partir da escola) e *school improvement* (melhoria escolar), que descrevem as tentativas de impulsionar mudanças sistêmicas em larga escala, a partir da capacidade das escolas de gerirem suas próprias mudanças. Chegou-se, então, a um certo consenso de que a mudança educacional, para ser efetiva, deveria partir das demandas escolares e seu encaminhamento aos órgãos centrais e não o contrário.

Um exemplo desse tipo de estratégia é o “mapeamento reverso” (ELMORE, 1996 apud BROOKE, 2012). Com o olhar voltado para a implementação de reformas em países em desenvolvimento (a Índia, nesse caso), essa estratégia levanta importantes questões sobre a “caixa preta” dos processos de implantação das políticas (DRYER, 1999 apud BROOKE, 2012). O mapeamento reverso é fundado na ideia de que é impossível controlar a implementação a partir de cima para traçar o rumo da política e começa com uma descrição do comportamento específico no nível mais baixo do processo de implementação que gerou a necessidade de uma política de reforma e contradiz a perspectiva dos idealizadores de reforma na década de 1960, segundo os quais as boas práticas vinculadas nas reformas se disseminariam por conta própria, o que não ocorreu de fato (FULLAN, 2009 apud BROOKE, 2012).

Esse tipo de configuração da política é conhecido também como estratégia *bottom up* (de baixo para cima) e se contrapõe à tradicional estrutura vertical da política, conhecida como *top down* (TEDESCO, 2008; BARROSO, 2011). As estratégias de mudança radical provenientes do exterior das instituições educacionais ou do tipo vertical costumam fracassar e encontrar fortes resistências dos atores internos. Embora as estratégias *top down* não sejam dispensáveis (FAN; POPKEWITZ, 2020), estudiosos do fenômeno da reforma educacional evidenciam a necessária mudança nas metodologias de reformas, e uma das alternativas é tomar a estrutura vertical por meio de acordos e de consensos (TEDESCO, 2008).

A epistemologia que abriga essas tendências (mapeamento reverso; *bottom up*; de dentro para fora etc.) está relacionada a uma visão de futuro sobre as reformas, pois, a partir da visão analítica das lacunas no processo de implementação das reformas em diversos países, principalmente do Hemisfério Norte, é possível pensar as reformas de maneira mais descentralizada e diferente da tradicional tendência de aplicação de práticas inovadoras pensadas por especialistas e autoridades governamentais ou transnacionais que não encontram identificação com os problemas e demandas escolares. Essa concepção se aproxima da perspectiva defendida por Popkewitz (1997), segundo a qual as mudanças/rupturas nas práticas epistemológicas e de escolarização devem ser originadas da prática social.

Enfim, a coletânea organizada por Brooke (2012) sobre os aspectos históricos da reforma educacional nos ensina que há tendências de reforma predominantes em determinados contextos, sendo as cronologias diferenciadas, um sinal de que possuem continuidade ou se repetem ao longo do tempo.

Barroso (2011) também traz importantes reflexões sobre o tema reformas educacionais (ou reformas escolares). As reformas da década de 1960, de acordo com o autor, integram uma série de reformas escolares desenvolvidas na segunda metade do século XX que visaram mudar de maneira duradoura a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo em função de determinada concepção de futuro. A reforma como metáfora de mudança começa a se difundir enquanto prática e enquanto estratégia no fim da Segunda Guerra Mundial, momento em que muitos países se encontravam economicamente esfacelados, e um discurso reformista parecia inovador e esperançoso diante de tantas mazelas (BARROSO, 2011).

Sobretudo durante as décadas de 1970 e 1980 da sua experiência europeia, Barroso (2011) aponta que as reformas apareceram associadas à percepção de uma crise (interna e externa) do sistema educativo e, a partir disso, se integraram em processos mais amplos de transformação política, econômica e social. Barroso (2012, p. 11) sublinha que, ainda que seja um conceito polissêmico cuja designação foi reivindicada por uma grande diversidade de

medidas, é possível descrever as reformas escolares que marcaram a segunda metade do século XX da seguinte maneira: “uma decisão política intencional, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro”.

Embora tenham apresentado uma diversidade de modalidades e de tipologias, Barroso (2012, p. 12) verificou que as grandes reformas desenvolvidas nas décadas de 1970 e 1990, no que concerne à estratégia de mudança e ao processo de regulação política, manifestaram características comuns:

A concepção determinista da mudança assentada no pressuposto de que os sistemas sociais são totalmente reguláveis, de acordo com os critérios de racionalidade e de eficácia definidos pelo poder central. O caráter exógeno do processo de elaboração da reforma, embora se verifique, por vezes, a introdução de mecanismos legitimadores de tipo participativo. Vinculação a uma lógica “normativo-dedutiva” para a elaboração entre os princípios e a prática, entre o centro e a periferia, entre a formação e a ação; Utilização de estratégias de tipo “investigação desenvolvimento”, como fase precursora da sua generalização, fazendo a economia da experimentação generalizada. Aplicação da reforma após um processo de “integração normativa”, utilizando um processo linear e descendente (“top down”): dedução da norma – experimentação – alteração – desenvolvimento. Ou, dito por outras palavras: a reforma é concebida por uns, ensaiada por outros e imposta a todos.

A reforma, então, deixou de ser uma estratégia dos governos progressistas e passou a ser praticada em vários países (economia de mercado ou planejada, países capitalistas ou socialistas, industrializados ou em via de desenvolvimento, no centro ou na periferia do sistema mundial) com destaque para a normatização das propostas reformistas (BARROSO, 2011).

De acordo com a análise do autor, há dois documentos “fundadores” do movimento reformista: “La crise mondiale de l’education” (1967), preparado por Philip Coombs, diretor do Institut International de Planification de l’Éducation (I.pe Unesco), cujo principal *leitmotiv* é a modernização; e “Aprendre ètre” (FAURE, 1972), que propunha uma “reforma perpétua” da educação, com base na ideia de que era insuficiente empreender reformas parciais.

Em diferentes países, mudança e modernização, associadas a um momento de crise, são características comuns a uma série de documentos lançados à época. Alguns desses documentos não citam o termo “reforma escolar”, como é o caso de “La crise mondiale de l’education (1967)”, mas há o argumento de que existe um tipo de “crise” profunda, sistêmica e mundial, que resulta defasagem entre as condições de oferta e os desejos de procura e que só pode ser resolvida por meio de uma mudança global (BARROSO, 2011).

Torna-se tão forte a tendência reformista na educação da maioria dos países que Barroso (2011, p. 686) considera que há um “mito da reforma”, visto que as grandes reformas das décadas de 1970 e 1980, no que se refere ao processo de regulação política e à estratégia de

mudança, tiveram critérios tipológicos comuns como a concepção determinista das mudanças, o caráter exógeno das propostas e a crença em um papel “regenerador” da reforma.

Os estudos de Barroso (2011) sobre as reformas escolares, sobretudo aqueles desenvolvidos no contexto europeu, confirmam a força discursiva da reforma como metáfora de mudança e estratégia expressivamente utilizada pelos diferentes governos devido ao seu suposto efeito positivo e maior impacto do que falar em uma “inovação”, por exemplo. O autor também nos ensina que, assim como em sua origem – no bojo da Modernidade –, a reforma carrega consigo uma carga de esperança de melhoria das condições de vida das pessoas e, na segunda metade do século XX em diante, mais do que melhoria, a solução para uma crise (ou a regulação social).

Com a interpretação da reforma como determinante da mudança, o discurso reformista se desgasta e perde valor até mesmo devido ao seu uso indiscriminado, daí a necessidade de reformar esse mito, para que a estratégia reformista tenha novamente certa “autoridade” como discurso político. As epistemologias que prevalecem, pois, na concepção e na implementação das reformas desde a segunda metade do século XX são, para Barroso (2011), uma mistura de componentes que envolvem o desejo de uma mudança inovadora, em decorrência da crise ou dos problemas identificados no tempo presente, para um alcance de melhorias num futuro próximo.

As melhorias educacionais decorrentes da mudança planejada e institucionalizada em grande parte das vezes por instrumentos normativos (legislação, relatórios etc.) são acompanhadas de mecanismos de regulação nos currículos, na formação de professores, na carreira docente, nos padrões de avaliação, na gestão educacional e na responsabilização dos indivíduos (estudantes e trabalhadores da educação) pelo sucesso/fracasso das reformas implementadas. Barroso (2011) demonstrou que a transição dos modelos de regulação das políticas educacionais e dos processos de governança para os moldes do “quase-mercado” ou do “Estado avaliador”, no século XXI, contribuiu fortemente para a perda da legitimidade discursiva da reforma educacional, que não carrega mais consigo uma crença regeneradora.

Os discursos reformistas das últimas três décadas não contêm em suas epistemologias, significativas diferenças entre si. Observando o cenário atual, percebemos que, cada vez mais, as reformas são utilizadas para resolução de problemas na lógica mercantil, tal como identificou Barroso (2011), ou para o seu enquadramento. Dentre eles, estão a evasão escolar, a defasagem idade-série, entre outros indicativos apontados por avaliações educacionais, como o Programme for International Student Assessment (Pisa), além das avaliações nacionais e locais que são o centro da concepção das políticas educacionais.

Embora sem o tom “messiânico” prevalecente até a segunda metade do século XX, a reforma não foi descartada como método para o alcance da mudança, mas sim repensada em suas estratégias de formulação e de execução. Assim como nas análises anteriores (BROOKE, 2012; FAN; POPKEWITZ, 1997; APPLE, 2017; BARROSO, 2011), a reforma parece não ser mais fruto de uma racionalidade absoluta, imposta de cima para baixo (*top down*), mas uma estratégia mais flexível, que coexiste com a mudança e a inovação locais sem a pretensão de ser um projeto exclusivo de mudança, até porque reforma não é sinônimo de mudança, tal como nos ensina Popkewitz (1997), mas sim uma política que, para ser analisada, deve ser colocada dentro das relações institucionais, históricas e de poder.

Em resumo, neste capítulo realizamos uma análise das epistemologias que inspiraram diferentes reformas educacionais no mundo com as reflexões e problematizações de importantes teóricos que se debruçaram sobre o estudo do tema. Nos próximos capítulos, faremos a metapesquisa – pesquisa sobre pesquisas – referente às reformas educacionais a partir de teses de Doutorado em Educação e de artigos publicados em periódicos científicos da Área da Educação (Qualis A1), com o objetivo de conhecer as tendências teórico-epistemológicas utilizadas nessas pesquisas e quais são as suas contribuições para o campo acadêmico da Política Educacional no Brasil.

CAPÍTULO 3

A INVESTIGAÇÃO SOBRE O TEMA REFORMA EDUCACIONAL NAS TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (2000-2017)

3.1 ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE)

O objetivo deste capítulo é analisar a materialidade e a textualidade das 31 teses de Doutorado que tratam das reformas educacionais a partir da investigação dos indicadores bibliométricos dessas pesquisas – com inspiração na técnica EEPE – e da análise das epistemologias de reformas no conjunto das teses de nossa amostra. Apresentaremos os principais indicadores do comportamento dessa produção (MAINARDES, 2017; 2021).

Os indicadores que selecionamos para compreender o comportamento das pesquisas sobre reformas e suas possíveis contribuições para a expansão do campo acadêmico da Política Educacional dizem respeito à especificidade desse objeto de pesquisa, pois compreendemos que aspectos como data de publicação dos trabalhos, procedência institucional dos autores, tipo de pesquisa e perspectiva epistemológica dos autores são elementos fundamentais no mapeamento do tema e, por isso, devem ser articulados.

Isso posto, os aspectos que analisaremos nas pesquisas combinam indicadores bibliométricos “clássicos” (ano de publicação do trabalho, vinculação institucional dos autores, tematização, tipo de vinculação institucional, região de localização institucional etc.) e elementos definidos no EEPE (tipo de pesquisa, abrangência da pesquisa, perspectiva epistemológica, marcos teóricos principais, temas de pesquisas sobre reformas, principais autorias).

Tendo em vista a especificidade do objeto, apontaremos também o contexto em que se desenvolveu cada reforma investigada nas teses e nos artigos (exemplo: século XVIII; século XIX; década de 1980; década de 1990) e como a reforma educacional é nomeada nas teses (exemplo: reforma educacional, reforma educativa, contrarreforma). Portanto, a metapesquisa realizada nesta tese combina contribuições de diversas fontes e se volta também para a especificidade do objeto com a finalidade de responder à questão central: Quais são as contribuições das pesquisas sobre reformas para o campo acadêmico da Política Educacional?

No que concerne aos procedimentos de análise, percorremos os seguintes passos: seleção da amostra no Banco de Teses e de Dissertação da Capes; leitura inicial das teses; organização dos indicadores da materialidade e sua organização em planilhas do Excel. Após a

organização dos dados quantitativos, transformamos cada indicador em um gráfico para a ilustrar as características da produção.

Por último, analisamos as perspectivas de reformas trabalhadas nas teses, apresentadas em quadros descritivo-analíticos. Os dados quantitativos serão apresentados a partir do recurso visual *Dashboard*, criado com a ferramenta gratuita Google Data Studio, que permite integrar as fontes de dados (no caso, extraídos do Excel) e gerar relatórios. Os dados foram sistematizados em gráficos, imagens e tabelas, de acordo com a característica da informação e a maneira mais prática de apresentá-la.

O primeiro indicador analisado será a data de publicação das pesquisas. Conforme já destacado, todas foram publicadas antes da criação da Plataforma Sucupira, ou seja, até o ano de 2012. Todas as 31 teses foram realizadas entre 2000 e 2012 e o ano que obteve maior números de defesas sobre reformas educacionais foi 2007, com sete teses sobre os temas: “Ensino médio e/ou educação profissional”, “Estrutura, organização, gestão educacional” e “Formação docente”.

As teses foram realizadas em instituições localizadas majoritariamente na Região Sudeste, com destaque para a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com quatro trabalhos. As informações apresentadas Imagem 1 a seguir apontam que não foram encontradas teses sobre o tema “reformas educacionais” vinculadas a instituições localizadas nas regiões Centro-Oeste e Norte do país, pois, das 31 teses, 20 foram defendidas em instituições localizadas no Sudeste, sete foram defendidas em Programas de Pós-Graduação localizados na Região Sul e quatro na Região Nordeste.

Imagem 1 – Ano de publicação, Vínculo institucional e Região do vínculo institucional dos Programas de Pós-Graduação (teses de Doutorado)

Ano de publicação	Total por ano
1. 2007	6
2. 2006	4
3. 2002	4
4. 2010	3
5. 2008	3
6. 2011	3
7. 2004	2
8. 2012	2
9. 2005	2
10. 2009	1
11. 2000	1
Total geral	31

1 - 11 / 11 < >

Instituição	Valor
1. Universidade Estadual de Campinas	4
2. Universidade Federal Fluminense	3
3. Universidade Federal de Minas Gerais	3
4. Universidade Federal de Santa Catarina	3
5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3
6. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	2
7. Universidade Federal do Ceará	2
8. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2
9. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
10. Universidade Federal de Uberlândia	1
11. Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
12. Universidade Federal da Paraíba	1
13. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
14. Universidade Federal da Bahia	1
15. Universidade Federal de São Carlos	1
16. Universidade de São Paulo	1
Total geral	31

1 - 16 / 16 < >

Região	Valor
1. Sudeste	20
2. Sul	7
3. Nordeste	4
Total geral	31

1 - 3 / 3 < >

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

No Mapa Georreferenciado por Unidade Federativa (Imagem 2), que apresentaremos a seguir, estão indicados os estados em que estão localizados os Programas de Pós-Graduação em que as teses foram realizadas. Das 27 unidades federativas brasileiras, apenas oito estão representadas neste recorte das 31 teses. Desse total, cinco foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação localizados em São Paulo, três no Rio de Janeiro, duas em Minas Gerais e duas no Rio Grande do Sul. Nos estados da Paraíba, Bahia, Ceará e Santa Catarina, foram selecionadas uma tese por unidade federativa.

Imagem 2 – Mapa por Unidade Federativa dos vínculos dos autores (teses de Doutorado)

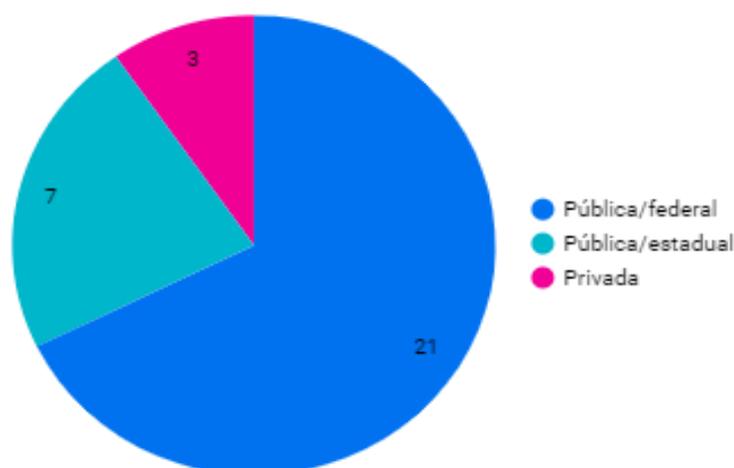


Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Outro ponto de destaque é a manutenção dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Classificamos a manutenção institucional dos Programas de Pós-Graduação em: Pública/Federal, Pública/Estadual e Privada. Nossos dados reafirmam a preponderância e a importância das instituições públicas na oferta de cursos de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) no Brasil. No caso do tema “reformas educacionais”, não é diferente. Das 31 teses selecionadas sobre esse tema, 28 foram defendidas em instituições públicas (21 federais e 7 estaduais) e apenas duas teses foram produzidas em instituições privadas, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 – Tipo de mantenedor institucional dos autores (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O próximo tópico de análise diz respeito à dimensão e ao *locus* das pesquisas sobre reformas educacionais. No Gráfico 2, representaremos em qual contexto geográfico os autores optaram por realizar suas pesquisas sobre reformas educacionais. Nossas análises demonstram que quase metade das pesquisas (12 de 31 teses) foi sobre reformas educacionais de instituições, entre elas destacamos pesquisas que focalizaram reformas em uma determinada universidade (DEUS, 2008; FILHO, 2006; ARANTES, 2002) ou em Institutos Federais específicos (MELLO, 2002; FILHO, 2002).

Mas há também pesquisas sobre condições de trabalho docente no ensino superior em uma determinada universidade (VIEIRA, 2011) e reforma de instituição reguladora da formação docente (QUADROS, 2007). Ou seja, pesquisas que se referem a casos específicos, mas que são representativas da realidade e das epistemologias de reforma em discussão e em disputa. Das 12 pesquisas de abrangência institucional, oito são do tipo empíricas, duas do tipo historiográfica, uma do tipo estudo comparado e uma do tipo documental.

Quanto à abrangência da pesquisa, em segundo lugar aparecem sete teses que investigaram reformas educacionais de abrangência estadual, como a reforma das escolas técnicas industriais gaúchas (BURIGO, 2004); o impacto das reformas educacionais para os trabalhadores docentes no estado do Acre (DAMASCENO, 2010) e a reforma do ensino médio no Ceará (SANTOS, 2007b). Dessas sete teses, seis foram do tipo empírica e uma do tipo historiográfica.

Também muito expressivas foram as pesquisas de abrangência nacional, que investigaram a reforma educacional no contexto do território brasileiro, como foram os casos da tese sobre a reforma da educação e da saúde na década de 1990 (ZAGO, 2006); a reforma de Estado, da educação e o papel do ENEM (LIMA, 2005) e a reforma do ensino médio e técnico a partir da tramitação da LDB 9.394/96 (SANTOS, 2006). Das seis pesquisas de abrangência nacional, três são do tipo documental, uma do tipo documental e bibliográfica e uma do tipo empírica.

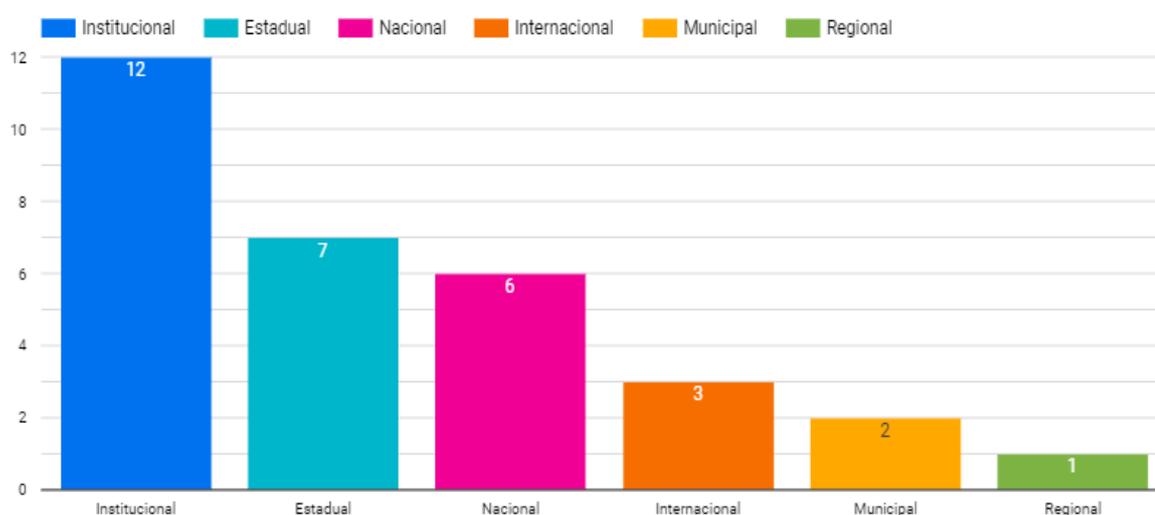
O *locus* mais amplo de análise da reforma educacional foi o contexto internacional, que só foi escolhido em três pesquisas, sobretudo aquelas que realizaram estudos comparados, como no caso da análise da reforma da educação superior no Brasil e na Argentina nos governos Lula e Kirchner (BERCHANSKY, 2008); da reforma da educação superior no Brasil e em Portugal (SILVEIRA, 2011); e da formação docente no contexto da reforma educacional no Brasil e na Argentina (TORRIGLIA, 2004).

O *locus* de análise mais descentralizado escolhido pelos pesquisadores foi o município, *locus* de duas pesquisas: uma sobre a reconstrução das políticas municipais de educação em

tempos de reforma (NARDI, 2008), do tipo empírica; e outra sobre a reforma do ensino fundamental em escolas de Mossoró/RN (OLIVEIRA, 2010), também do tipo empírica. O último contexto de abrangência da pesquisa, escolhido em apenas uma tese, foi o contexto regional, em que foi feito um estudo comparado sobre as reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial entre 1851-1859 (NEVES, 2009).

A análise da abrangência das pesquisas nos leva à percepção de que, embora não sejam classificadas pelos autores como estudos de caso, grande parte das pesquisas tiveram como objeto de estudo a reforma de/ou em uma instituição (universidade, Instituto Federal, escola). Em seguida, foram também muito recorrentes as teses sobre as reformas educacionais estadual e nacional, enquanto o contexto mais macro (internacional) teve pouca recorrência de estudos. A investigação das reformas educacionais em uma determinada região ou município foi pouco recorrente, mas teve representação com um total de três teses. O Gráfico 2 ilustra a abrangência das teses de Doutorado em Educação:

Gráfico 2 – Abrangência das pesquisas (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

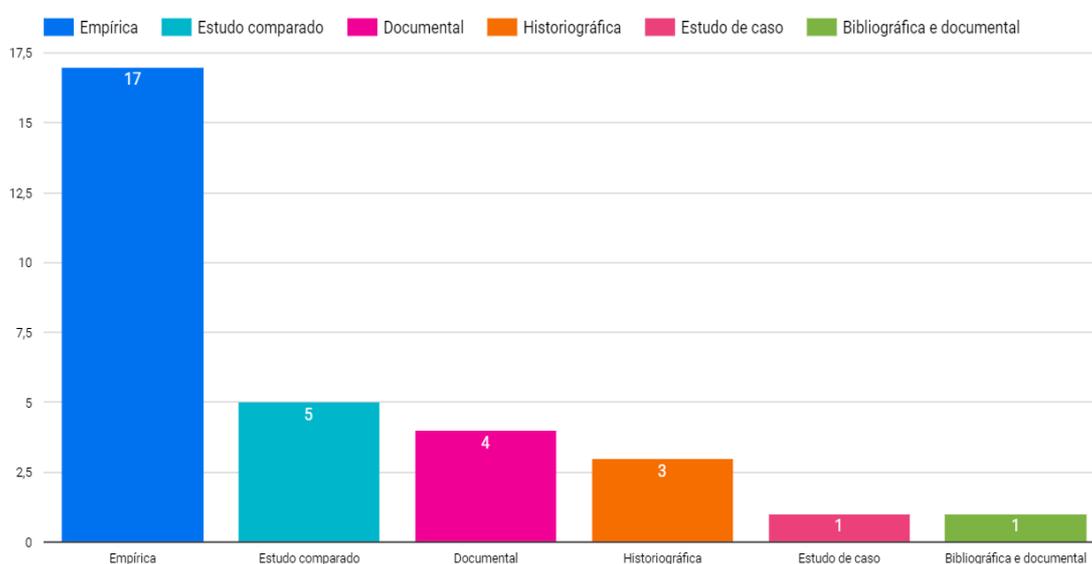
Nota: Dados trabalhados pela autora.

Após a análise da abrangência das pesquisas, isto é, o *locus* escolhido pelos pesquisadores para investigar a reforma e do contexto em que as reformas foram pesquisadas, passaremos ao detalhamento e à discussão do tipo de pesquisa empregada em cada tese. As pesquisas do tipo “empíricas” foram classificadas como aquelas que adotaram, no mínimo, dois procedimentos distintos de produção de dados, sendo que um deles possuía a interlocução com sujeitos (questionários, entrevistas, depoimentos, observação, observação participante). Das 31

teses, 17 realizaram pesquisas do tipo “empíricas” e os principais procedimentos metodológicos utilizados nesse tipo de pesquisa foram: análise documental, entrevistas, observação, questionários, estudo bibliográfico, *survey* descritivo, observação participante, dados estatísticos e análise de fontes secundárias, segundo apresentação metodológica dos autores.

O segundo tipo de pesquisa mais recorrente foi o estudo comparado que, na maioria das teses se refere à comparação entre reformas desenvolvidas em dois países, sendo o Brasil um deles. As cinco pesquisas do tipo estudo comparado utilizaram os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevistas e pesquisa bibliográfica.

Gráfico 3 – Tipo de pesquisa (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

No decorrer das análises das pesquisas sobre reformas educacionais, percebemos que, embora o objeto de estudo seja o mesmo (a reforma educacional), ele não estava sendo analisado sempre no mesmo período histórico. Essa observação confirma a análise de Brooke (2012) de que a reforma educacional, pela sua característica semântica forte, tem a potencialidade de ser abrigada em muitas realidades e épocas diferentes. Diante disso, surgiu a necessidade de categorizar em quais contextos se desenvolveram as reformas investigadas, de modo a compreender os interesses de pesquisa dos autores e situar suas pesquisas historicamente. Mapeamos diferentes contextos de desenvolvimento das reformas educacionais, sendo que o mais antigo deles data da década de 1850. Todavia, haja vista a regulação da educação operada pelas reformas desde os anos 1990, as teses de Doutorado

pesquisaram reformas educacionais desenvolvidas, majoritariamente, nas décadas de 1990 e de 2000, conforme destaca a Imagem 3:

Imagem 3 – Contexto de análise das reformas (teses de Doutorado)

Contexto de análise da reforma		Valor ▾
1.	Década de 1990	10
2.	Década de 2000	5
3.	Décadas de 1990 e 2000	4
4.	Décadas de 1990, 2000 e 2010	3
5.	Década de 1960	1
6.	Século XXI	1
7.	Década de 1940 a 1970	1
8.	Final do século XIX à década de 1930	1
9.	Década de 1990 e Década de 2000	1
10.	Década de 2010	1
11.	Décadas de 1960 e 1970	1
12.	Década de 1850	1
13.	Década de 1980 a 2000	1

1 - 13 / 13 < >

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Conforme ressaltamos no Capítulo 2, há diversas formas de nomear a reforma na educação. Reforma educacional (POPKEWITZ, 1997), Reforma do ensino (POPKEWITZ, 1997), Reformas escolares (BARROSO, 2011); Reforma da educação (BROOKE, 2012) são alguns dos termos mais comuns. Na leitura das teses, categorizamos esses termos e denominamos “nomenclaturas da reforma”. No Gráfico 4, representamos as dez “nomenclaturas” mais recorrentes nas teses. Em 25 das 31 teses, apareceu o termo “Reforma educacional”. Em segundo lugar, o termo “Reforma da educação” apareceu em 10 das 31 teses. “Reforma educativa” apareceu em oito teses e “Reforma do ensino” apareceu em sete teses.

Chamamos atenção para a noção de “contrarreforma”, que indica um movimento oposto à reforma, em que foi citada em cinco das 31 teses. Contrarreforma geralmente é um termo no qual está implícita uma noção de reforma como progresso e melhoria social. E quando o oposto ocorre, como o aumento da desigualdade social e retirada de direitos da classe trabalhadora, é utilizado o termo contrarreforma. Essa nomenclatura foi utilizada em teses nas quais identificamos as seguintes perspectivas epistemológicas e temáticas: Neomarxismo (duas teses com o tema “Ensino superior” e uma com o tema “Estrutura, organização, gestão

educacional”); Pós-estruturalismo (uma tese com o tema “Ensino médio e/ou educação profissional”) e Marxismo (uma tese com o tema “Estrutura, organização, gestão educacional”).

Um termo de significado próximo ao de contrarreforma é “Reforma da reforma”, citado em duas das 31 teses. Essa “nomenclatura” de reforma traz consigo um sentido de mudança/transformação da reforma em análise. A reforma também foi chamada de reforma da instrução pública (em uma tese); “Reforma no setor educacional” (uma tese), “Reforma legislativa” e “Reforma da instrução”. Essas foram as dez nomenclaturas mais recorrentes nas teses.

Contudo, chamamos atenção para termos originais como “Reforma passiva”, “Falácia de reforma”, “Reformismo pelo alto”, entre outros, cujos conteúdos discutiremos durante as análises das epistemologias de reformas presentes nas teses (Seção 3.2) e dizem respeito às características de determinadas reformas de acordo com as análises dos autores. Detalharemos a seguir as perspectivas epistemológicas escolhidas por esses autores que utilizaram termos “originais” para nomear a reforma.

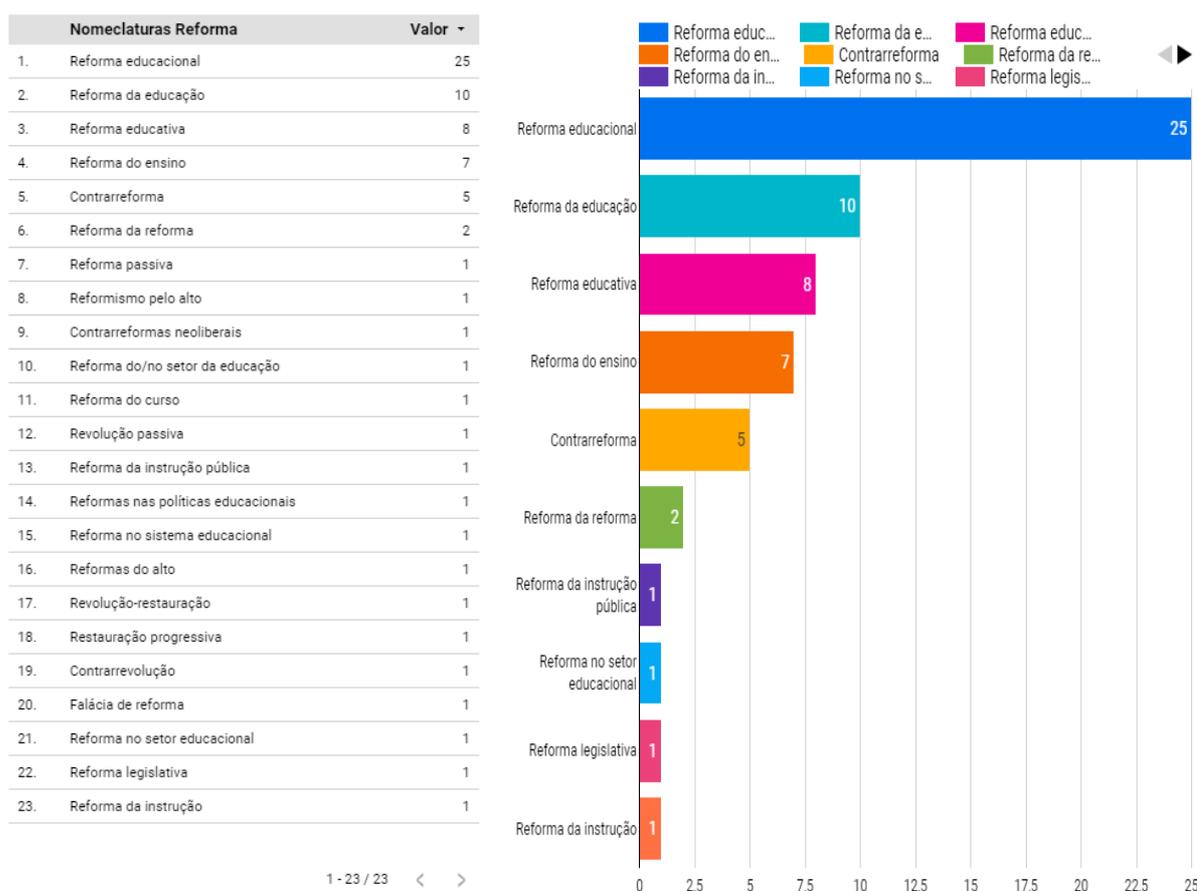
“Reforma da reforma” (teorização combinada e pós-estruturalismo), “contrarreforma” (três teses com perspectiva epistemológica do neomarxismo, uma com teorização combinada e uma com perspectiva marxista); “Reforma passiva” (neomarxismo); “Falácia de reforma” (neomarxismo), “Reformismo pelo alto” (neomarxismo); “Reformas do alto” (neomarxismo), “Contrarreformas neoliberais” (marxismo); “Restauração progressiva” (neomarxismo), “Revolução passiva” (neomarxismo); “Reforma passiva” (neomarxismo); “Revolução-restauração” (neomarxismo) e “Contrarrevolução” (neomarxismo).

A relação entre a maneira de nomear a reforma e a perspectiva epistemológica empregada nas teses foi realizada por nós, de modo que a interlocução com referenciais teóricos identificados com tais tendências foi o que marcou essa classificação epistemológica. Esse diálogo entre perspectivas epistemológicas e nomenclaturas de reforma nos leva à percepção de que todas as teses sobre reforma educacional no campo da Política Educacional – de acordo com nossa amostra – partem de uma epistemologia crítica da educação, embora com referenciais de matrizes variadas (marxismo, neomarxismo, pós-estruturalismo e combinação de perspectivas). Nas discussões posteriores faremos o exercício para evidenciar como as ideias de regulação e de mudança são tratadas nas teses de Doutorado.

Conforme descrevemos, as teses em que a reforma é “contestada”, chamada de passiva, de falácia, interpretada como uma política vinda do “alto” e associada ao neoliberalismo, são, majoritariamente, de perspectiva marxista ou neomarxista. Nessa perspectiva, observamos que existe nesses conceitos de contestação (contra), a noção de

reforma como política que deveria visar o progresso social e, sucessivamente, uma revolução que alteraria as estruturas sociais em benefício da classe trabalhadora. Quando a reforma em seu discurso e prática não tem esse pressuposto de evolução/progresso, ela é considerada passiva, contrarreforma, uma falácia e até mesmo precisa ser reformada para alcançar seu objetivo inicial (reforma da reforma).

Gráfico 4 – Nomenclaturas/termos utilizados para denominar a reforma (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Outro aspecto fundamental na metapesquisa é a tematização dos trabalhos, pois pode levar à compreensão do comportamento histórico e político da produção das teses e dos artigos, as epistemologias de reformas, os temas de interesse dos pesquisadores do campo da Política Educacional e as possíveis tendências (rupturas e continuidades) assumidas a partir da escolha desses assuntos, de modo que essas tendências podem revelar perspectivas epistemológicas e políticas novas ou tradicionais.

O primeiro passo para analisar a tematização foi a leitura das teses e a identificação do objeto de pesquisa de cada trabalho para compreender o que estava sendo “reformado”. A

primeira tentativa de agrupamento foi pela etapa do ensino. Realizamos aproximações entre teses que discutiam reformas na/da mesma etapa do ensino, embora com abrangências distintas: macro (internacional, nacional) e micro (municipal, regional, institucional).

Por exemplo, uma tese sobre a reforma de cursos de graduação em determinada universidade (abrangência institucional) e uma tese sobre reforma do ensino superior em dois países (abrangência internacional), ambas foram classificadas no tema ensino superior. Com essa classificação alcançamos as seguintes categorias: ensino fundamental, ensino médio e/ou educação profissional e ensino superior, além de uma tese que discutiu a reforma em toda a educação básica.

Em seguida, observamos que essa classificação não atendia a todas as teses, pois parte dos trabalhos não focou em um nível ou etapa do ensino, mas abordou a reforma de maneira mais abrangente. Diante disso, fizemos outro procedimento de classificação temática para alcançar teses com temáticas que são, simultaneamente, mais específicas e mais gerais, pois investigaram a reforma sem especificar em qual etapa da educação. Entre esses temas identificamos: “trabalho docente”, “formação docente”, “estrutura, organização, gestão educacional” e “instrução/ensino”.

Os temas mais recorrentes foram “reforma no ensino superior” e “reforma no ensino médio e/ou educação profissional”, com oito teses cada um. Das oito teses com o tema “Ensino superior”, três tratam da subtemática currículo no ensino superior, ou seja, reforma curricular nos cursos de graduação. Essas teses sobre reforma no “Ensino superior” foram publicadas nos seguintes anos: 2000, 2002, 2006, 2008, 2011 e 2012. Os anos de 2008 e 2012 foram os anos com maior quantidade de teses defendidas sobre o tema reforma no ensino superior.

Das oito teses com o tema “Ensino médio e/ou educação profissional”, quatro pesquisaram apenas reforma da educação profissional (2002, 2004, 2005 e 2007b). Enquanto em duas teses, a ênfase foi apenas na reforma do ensino médio (ambas defendidas em 2007). Nas outras duas teses, foram estudos que articularam a reforma do ensino médio e a reforma profissional (2006 e 2007).

As teses que investigaram reformas no ensino fundamental e na educação básica foram as menos recorrentes, com apenas um resultado cada. A tese sobre reforma na educação básica foi concluída em 2006 e a tese sobre reforma no ensino fundamental, concluída em 2010. As teses sobre reforma da instrução/ensino de maneira generalizada – sem especificar etapa da educação – ocorreram duas vezes e foram concluídas em 2009 e 2011.

Quanto ao indicador temporalidade (ano de publicação), conforme ilustra a Tabela 3, 2007 foi o ano em que ocorreram mais defesas de teses de Doutorado sobre reformas

educacionais, sendo em maior número focado no ensino médio e educação profissional. Se considerarmos que a duração de um curso de doutoramento é, em média, de quatro anos, as pesquisas concluídas em 2007 tiveram início entre 2002 e 2004. Nesse contexto, destacamos o debate ocorrido no campo da Política Educacional sobre o Decreto n.º 20.208/1997 e o lançamento de um novo Decreto n.º 5.154/2004, que regularam a oferta do ensino médio e da educação profissional no país.

Como em nossa amostra identificamos teses que estudaram os mecanismos de gestão, administração e regulação como parte da reforma educacional, incluímos na Tabela 3 as pesquisas que investigaram a Reforma do Aparelho do Estado desenvolvida na década de 1990 e os seus reflexos na educação, como a descentralização das políticas e a incorporação de princípios empresariais na administração pública. Outro assunto muito abrangente, que não foi classificado em nenhuma etapa do ensino, foi a profissão docente, que dividimos em dois temas: trabalho docente (sobre as condições, precarização e intensificação) e formação docente.

Tabela 3 – Tematização/temporalidade/quantidade de teses de Doutorado

Tematização	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total/ Tema
Educação básica					1							1
Ensino fundamental									1			1
Ensino médio e/ou educação profissional		1	1	1	1	4						8
Ensino superior	1	1			1		2			1	2	8
Estrutura, organização, gestão educacional		1		1		2	1		1			6
Formação docente		1	1			1						3
Instrução/ensino								1		1		2
Trabalho docente									1	1		2
Total/ano	1	4	2	2	3	7	3	1	3	3	2	31

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao discutir sobre os aspectos teórico-metodológicos de nossa metapesquisa, evidenciamos que as perspectivas epistemológicas das teses de Doutorado tiveram como referências os autores clássicos mais citados em cada tese, conforme evidenciaremos a seguir. Vale ressaltar que, em grande parte das teses de Doutorado, a perspectiva epistemológica não

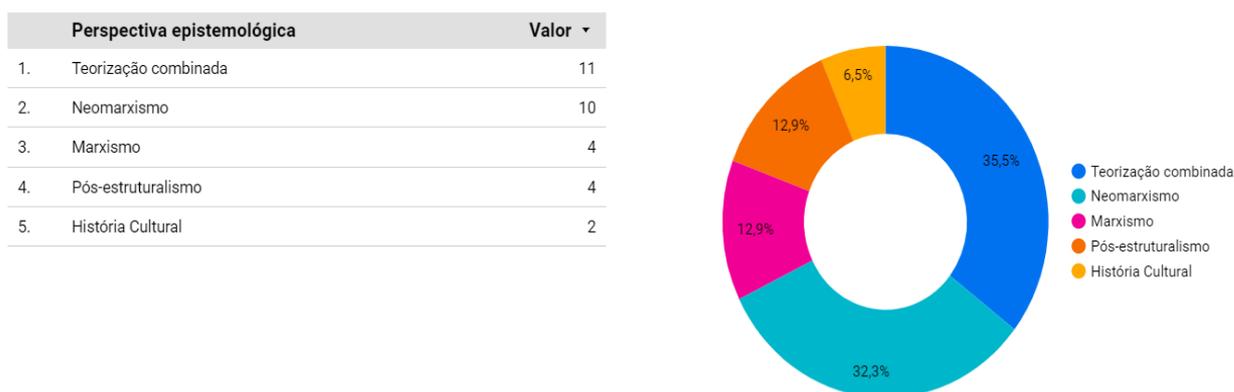
está explícita ou nomeada pelos autores. Sendo assim, essa identificação ocorreu a partir das referências principais de cada tese. Por exemplo, as teses que utilizaram grande quantidade de referências a Gramsci foram classificadas como neomarxistas (doze teses). Enquanto as teses inspiradas principalmente nas obras de Marx e de Marx e Engels foram classificadas como marxistas (quatro teses).

Michel Foucault, Jacques Derrida, Stephen Ball, Thomas Popkewitz, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze e Félix Guattari foram referências associadas por nós ao pós-estruturalismo. As referências a esses autores foram centrais em quatro das 31 teses, embora essas pesquisas não tenham assumido o referencial pós-estruturalista, o que ocorreu de modo semelhante com as teses cujos referenciais marxistas e neomarxistas foram predominantes e a perspectiva não foi explicitada em grande parte das teses. Chamamos atenção para a presença da perspectiva da História Cultural, assumida em duas teses, ambas pesquisas do tipo historiográfica (Roger Chartier e Jacques Le Goff estão entre as principais referências utilizadas pelos autores que assumiram essa perspectiva).

Por último, destacamos a grande tendência à convergência entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas em uma mesma pesquisa, de modo favorável às análises, o que Mainardes e Tello (2016) denominam de teorização combinada. Dentre essas teorias combinadas, sublinhamos as referências aos pensadores como Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Paulo Freire, Roger Chartier e Nobert Elias, além de autores mais citados, conforme podemos visualizar no Gráfico 6.

Das 31 teses, 11 realizaram uma pesquisa com referenciais distintos entre si. Essas teses investigaram as seguintes temáticas: “Ensino superior”, “Estrutura, organização, gestão educacional”, “Ensino médio e/ou educação profissional”, “Formação docente”, “Trabalho docente”, “Educação básica” e “Instrução/ensino”. O Gráfico 5 aponta para as perspectivas epistemológicas mais utilizadas nas teses, ainda que não de modo explícito.

Gráfico 5 – Perspectiva epistemológica (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

De acordo com a nossa classificação com base nos principais autores utilizados nas teses, o neomarxismo foi a segunda perspectiva epistemológica mais adotada. Os temas pesquisados a partir dessa teoria foram: “Ensino médio e/ou educação profissional”, “Ensino superior”, “Estrutura, organização, gestão educacional”, “Ensino fundamental” e “Trabalho docente”.

Já as pesquisas de orientação marxista foram sobre o “Ensino médio e/ou educação profissional”, “Estrutura, organização, gestão educacional” e “Formação docente”. Assim como nas pesquisas referenciadas na perspectiva marxista, identificamos também os referenciais pós-estruturalistas em quatro teses, sendo elas sobre: “Ensino médio e/ou educação profissional”, “Formação docente” e “Ensino superior”.

As duas teses referenciadas na História Cultural pesquisaram reforma do ensino superior e da instrução/ensino. A relação entre tema e perspectiva epistemológica confirma a tradição no uso das perspectivas marxista e neomarxista para a análise de temas que envolvem a relação trabalho e educação, como ensino superior, ensino médio e/ou educação profissional, trabalho docente e formação docente.

Entretanto, a utilização dos referenciais pós-estruturalistas para estudo desses temas – embora com menor recorrência – demonstra diferentes possibilidades de analisar um mesmo fenômeno, além do “tradicional” método histórico-dialético de inspiração marxista. A análise das perspectivas epistemológicas mais recorrentes nas pesquisas sobre reformas educacionais requer também uma articulação com os autores de referência mais utilizados nas teses, pois essas referências carregam consigo importantes ideias e conceitos que caracterizam as formas de interpretação das reformas educacionais.

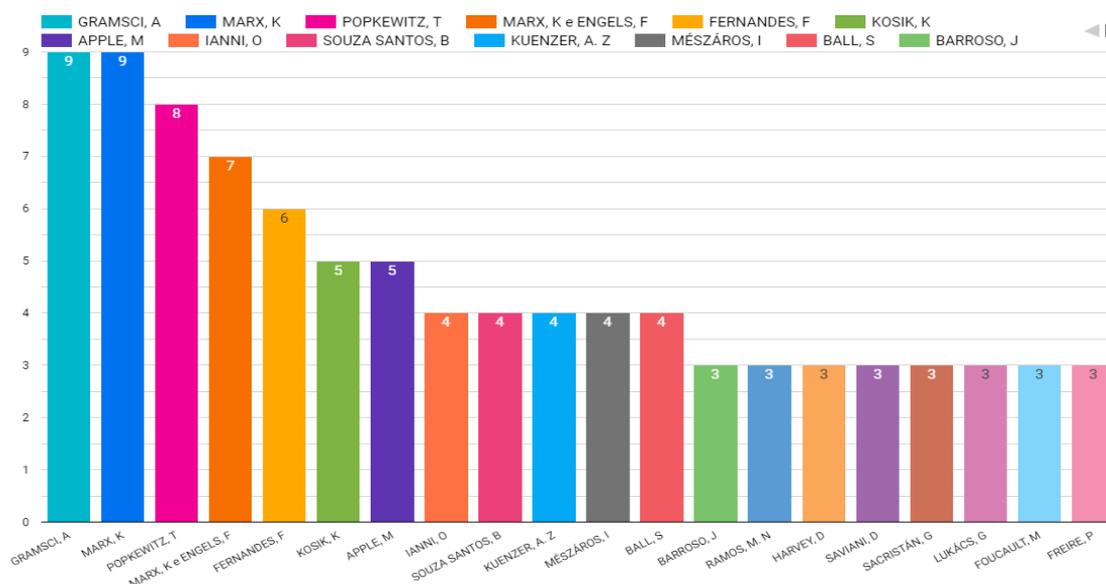
Importa detalhar um pouco mais a categoria “autores de referência” selecionada e organizada nesta tese a partir do critério da presença de, pelo menos, três citações de um mesmo autor ao longo de um texto. Por meio da recorrência de autorias, as teses foram identificadas a partir das perspectivas epistemológicas citadas anteriormente. Os dois autores mais referenciados nas teses pesquisadas foram Antonio Gramsci e Karl Marx, sendo cada um presente em 9 (nove) teses. Antonio Gramsci foi referenciado com frequência nas teses publicadas em: 2002, 2005, 2007b, 2008 e 2011. Enquanto Karl Marx foi referência constante nas teses defendidas em: 2002, 2005, 2006, 2007b, 2008 e 2011. Em alguns casos, trata-se da mesma tese, pois Antonio Gramsci e Karl Marx foram citados mais de três vezes em uma mesma tese.

Thomas Popkewitz, nossa principal referência para a compreensão da epistemologia de reforma educacional, foi muito referenciado na nossa amostra, com citações recorrentes em oito das 31 teses publicadas nos anos: 2000 (uma tese); 2002 (três teses); 2007 (uma tese); 2009 (uma tese); e 2010 (duas teses).

A preponderância e o cruzamento entre referências às obras de Antônio Gramsci, Karl Marx, Karl Marx e Friedrich Engels, Karel Kosik e Octavio Ianni está diretamente relacionada à grande recorrência de teses que utilizaram as perspectivas epistemológicas marxista e neomarxista, totalizando 14 das 31 teses, ou seja, quase metade das teses utilizaram uma dessas duas perspectivas para a investigação e a compreensão do fenômeno da reforma educacional. Os autores supracitados não foram apenas referenciados nas teses com sustentação teórico-metodológica marxista ou neomarxista. Mas foram citados em outros trabalhos sendo relacionados a autorias de perspectivas diversas e, por isso, entendemos como uma teorização combinada.

Octavio Ianni, Boaventura de Souza Santos e Acácia Zeneida Kuezer completam a lista dos dez autores mais citados com referências em quatro teses cada um. Também referenciados em quatro das 31 teses foram István Mészáros e Stephen Ball. No Gráfico 6, é possível visualizar as 20 autorias que foram mais frequentes para fundamentar as análises das reformas educacionais nas teses. Em seguida, a Imagem 4 explora a recorrência das teses em que os autores foram citados, a partir da diferenciação das cores e dos tamanhos dos retângulos.

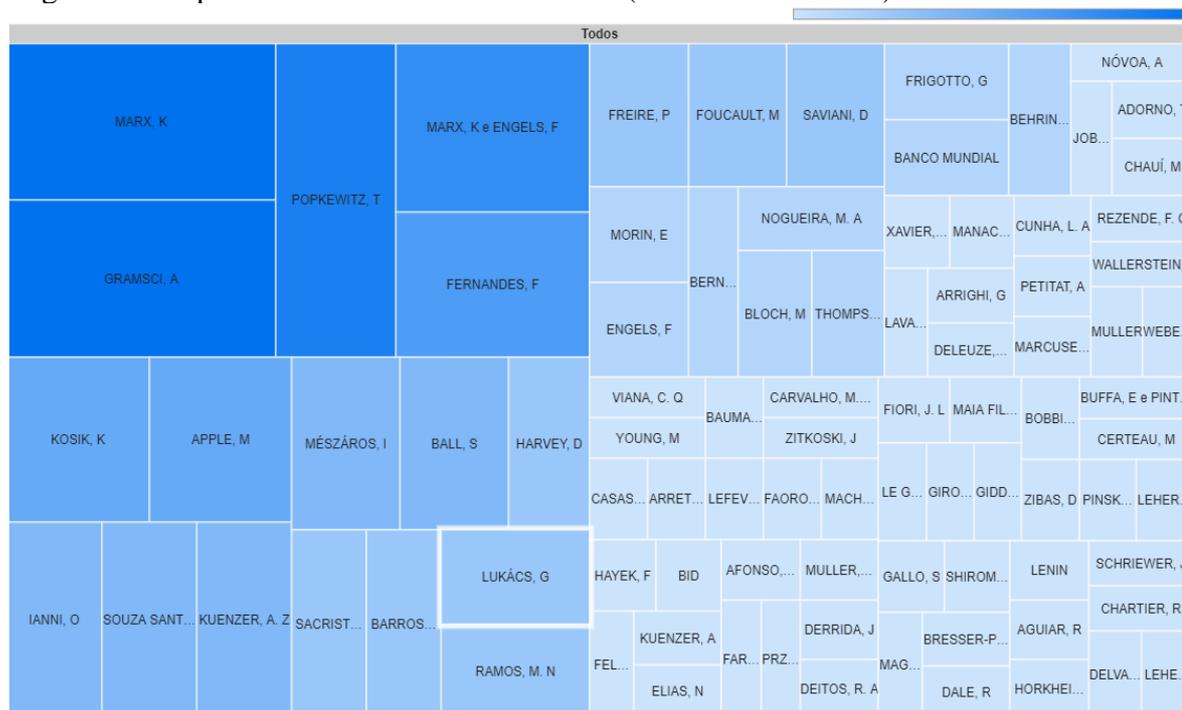
Gráfico 6 – Autores referência (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Imagem 4 – Mapa de árvore – autores referência (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)

Nota: Dados trabalhados pela autora.

O último indicador que discutiremos na metapesquisa com foco nas teses de Doutorado em Educação é “conceitos principais”. O mapeamento dos conceitos mais recorrentes nas pesquisas está diretamente relacionado com as perspectivas epistemológicas e com os temas de expressividade nesses estudos.

De acordo com o Gráfico 8, o conceito mais discutido nas teses foi o de “Competências”, problematizado em 6 das 31 teses, a partir dos seguintes temas e perspectivas epistemológicas: “Ensino médio e/ou educação profissional” (neomarxismo); “Ensino médio e/ou educação profissional” (teorização combinada); “Estrutura, organização, gestão educacional” (neomarxismo); “Ensino médio e/ou educação profissional” (pós-estruturalismo); “Ensino médio e/ou educação profissional” (pós-estruturalismo); e “Formação docente” (teorização combinada).

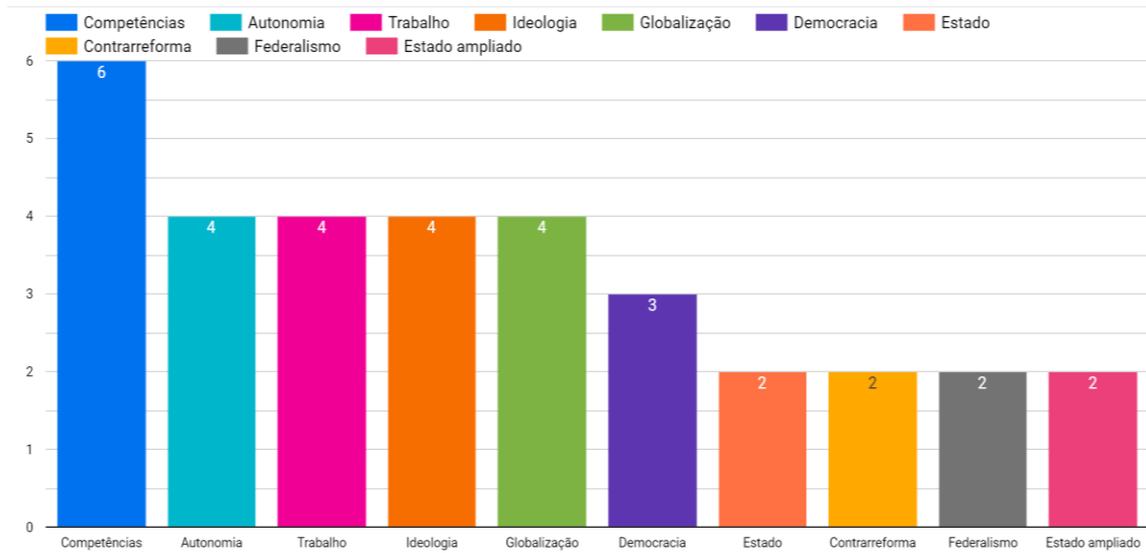
Outro destaque conceitual é para “autonomia”, debatido em quatro teses. Se acrescentarmos o conceito de “Autonomia relativa”, apresentado em uma tese, teremos cinco pesquisas em que “autonomia” foi uma ideia discutida – quatro em articulação com o neomarxismo e uma a partir da teorização combinada (conceito de autonomia relativa).

O conceito de trabalho, recorrente em quatro teses, foi discutido à luz das perspectivas marxista (duas teses), neomarxista e pós-estruturalista (uma tese cada uma). Ademais, destacamos categorias variantes do conceito de trabalho que são intensificação do trabalho docente, trabalho precarizado, trabalhabilidade e precarização do trabalho. Tais conceitos foram discutidos em quatro teses a partir das perspectivas neomarxista (em duas teses), teorização combinada e pós-estruturalista. Quanto ao conceito de ideologia – também empregado em quatro teses –, o referencial predominante foi o neomarxista, presente em três teses, além de uma que utilizou teorização combinada.

Por último, também presente em quatro teses, o conceito de globalização foi discutido com base, majoritariamente, em teorização combinada (três teses) e uma com referencial pós-estruturalista. A multirreferencialidade para a discussão do tema globalização demonstra a complexidade e a profundidade que esse termo alcança.

Com menos referências, porém bastante importantes para o debate sobre a reforma educacional, foram os conceitos de democracia, Estado, contrarreforma, federalismo e Estado ampliado, termos que, em conjunto, pressupõem uma noção progressista da mudança e, conseqüentemente, da reforma em análise. No Gráfico 7, estão dispostos os dez conceitos mais debatidos nas teses:

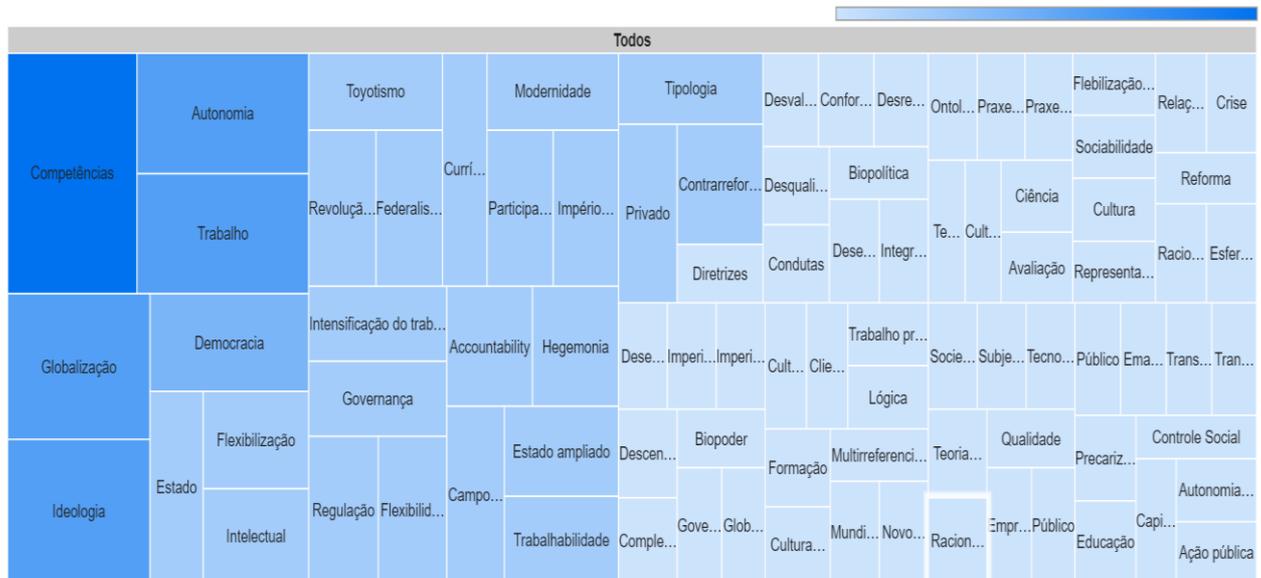
Gráfico 7 – Conceitos principais (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)
 Nota: Dados trabalhados pela autora.

Além dos dez conceitos que apareceram em maior quantidade de teses, conforme demonstração do Gráfico 7, a Imagem 5 nos permite identificar a partir das cores e do tamanho dos retângulos quais foram os conceitos mais trabalhados nos artigos. Ademais, permite-nos conhecer outros conceitos também importantes, mas que foram discutidos com menos frequência.

Imagem 5 – Mapa de árvore – Conceitos principais (teses de Doutorado)



Fonte: Banco de teses e dissertações Capes (2018)
 Nota: Dados trabalhados pela autora.

Qualidade, regulação, flexibilização, participação, hegemonia, subjetividade, público, privado, modernidade, currículo, *accountability*, governança, sociabilidade, ontologia, campo acadêmico, biopolítica, biopoder, cultura (cultura política, cultura escolar e cultura material), mundialização, racionalidade (técnica e prática), empregabilidade, controle social, ação pública, representação social, complexidade, clientela, multirreferencialidade, lógica, praxe estabelecida, avaliação, capitalismo associado e dependente, imperialismo (novo imperialismo, império light, imperialismo coletivo) e desregulamentação foram alguns dos vários e principais conceitos que contribuíram para a discussão da reforma educacional nas teses.

A diversidade de conceitos expressa a complexidade do tema reforma educacional e a necessária articulação entre educação, economia, política, história e demais áreas do saber para um aprofundado estudo teórico e empírico sobre esse fenômeno. A multiplicidade de perspectivas epistemológicas e de conceitos empregados demonstra a riqueza desse objeto de estudo, mas não nos deixa escapar a centralidade que a relação trabalho e educação possui na discussão da reforma educacional, o que revela também o domínio da perspectiva epistemológica marxista e neomarxista nos trabalhos pesquisados. Na seção seguinte, analisaremos de maneira mais detalhada como as reformas foram percebidas e problematizadas pelos autores das teses, ou seja, que lugar e quais são as perspectivas de reforma nessas pesquisas.

3.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS EPISTEMOLOGIAS DE ANÁLISE

Após o detalhamento da materialidade e aspectos teórico-epistemológicos das teses de Doutorado, passaremos ao estudo das perspectivas de reformas educacionais presentes nessas pesquisas. O percurso metodológico foi apresentado no Capítulo 1, o que corresponde aos critérios de seleção das teses, as buscas feitas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como os procedimentos de análise, de síntese e de classificação.

Nesta seção, propomos apresentar alguns trabalhos que fazem parte da nossa amostra como exemplos que servem para compreender o conjunto das teses, de modo a evidenciar as perspectivas de reformas educacionais utilizadas pelos pesquisadores. Ademais, buscamos identificar os seus referenciais teóricos e epistemológicos. A seleção desse conjunto de trabalhos teve como base a tematização das teses com a finalidade de conhecer as singularidades das discussões feitas no campo da Política Educacional sobre o assunto reforma

educacional para evidenciar a pluralidade de perspectivas epistemológicas e de interpretações da reforma educacional.

Ao investigar a Reforma da Educação Profissional no Brasil, a partir da análise de documentos produzidos por diversos sujeitos sociais envolvidos neste processo e do acompanhamento da aplicação das medidas reformadoras no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) e seus primeiros resultados, Domingos Leite Lima Filho (2002) considerou que reforma é uma destas palavras “mágicas” ou uma das “vedetes” dos tempos atuais, tais como globalização, modernização, competitividade, flexibilidade. O autor concorda conosco de que reforma é um termo polissêmico, de uso generalizado e frequente, que pode partir de diferentes interlocutores e geralmente é utilizado em situações as mais diversas (FILHO, 2002, p. 15).

Segundo Filho (2002), a reforma tem sido frequentemente associada à ideia de progresso; contudo, ao termo não se atribui uma definição essencial e permanente, mas pode variar conforme o momento histórico, a situação, o meio institucional que é utilizado, ou ainda consoante a identidade daqueles que o utilizam. Todavia, a reforma educativa não deve ser confundida com quaisquer mudanças ocorridas no âmbito do sistema escolar, e o autor define que “enquanto toda reforma educativa supõe uma ou um conjunto de inovações educativas, nem sempre uma inovação educativa provoca ou requer uma reforma” (FILHO, 2002, p. 17).

Apesar da utilização do termo “reforma” de maneiras diversas e em contextos diferenciados, a depender do momento histórico, do meio institucional e da identidade de quem o utiliza, há uma preocupação do autor em conceituar reforma educacional como política que supõe inovações educativas, contendo uma epistemologia progressista na interpretação da reforma.

Assim, são identificadas diferenças entre as outras políticas educacionais, sendo a tese de Filho (2002) uma importante referência no estudo não só da reforma da educação profissional, mas das reformas educacionais de forma ampla. Com predominância de autores com tendências teóricas neomarxistas, essa tese defendeu a interpretação da reforma de acordo com o tempo histórico em que ela se insere, de modo que sua realização não significa progresso estritamente, mas tem relação com os sujeitos que elaboram e põem essa política em prática e com as instituições envolvidas nesse processo, o que apresenta proximidade com a interpretação de Popkewitz (1997), considerado um pós-estruturalista.

Também a partir da perspectiva epistemológica neomarxista, que partiu da concepção de escola unitária defendida por Gramsci e por estudiosos que entendem o trabalho como princípio educativo, a tese “A reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: a

ideologia da empregabilidade” (CARDOZO, 2007) investigou a reforma do ensino médio no contexto da atual crise do capital, no bojo das consequências trazidas pelo regime de acumulação flexível que trouxe mudanças significativas no emprego, no mercado de trabalho, nas formas de representação sindical e política dos trabalhadores e nos perfis de qualificação/formação dos trabalhadores (CARDOZO, 2007).

Desse modo, Cardozo (2007) destaca que os principais articuladores dessas reformas educacionais são os organismos multilaterais, como Banco Mundial e Unesco, que definem diretrizes para a concepção das políticas educacionais do país, como foi o caso dos PCNs no Brasil. Outro destaque realizado pelo autor é que a reforma do ensino médio no Brasil efetivou-se mediante o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), que teve início no ano de 2000, junto com o “Projeto Escola Jovem”. Mas, no plano da legislação, Cardozo (2007) afirma que a reforma do ensino médio teve início com a LDB (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

A empiria desenvolvida na tese de Cardozo (2007) caracterizou-se por observação, questionários e entrevistas e o vocábulo “reforma” foi acompanhado de outras expressões e temáticas: reforma fiscal, reforma educacional, reforma financeira, reforma econômica, reforma da administração pública, reforma do ensino, reforma institucional etc. De acordo com os “ideólogos do capital”, Cardozo (2007, p.107) destaca que a “educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças da esfera produtiva”. Em diálogo com Gramsci, a tese analisa que os elaboradores das diretrizes do ensino médio veem o aluno apenas como “um recipiente a encher de dados empíricos, de fato brutos e desconexos [...]” (CARDOZO, 2007, p. 163).

A reforma, na perspectiva de Cardozo (2007) é associada a um programa de governo, no caso o Promed, como uma política neoliberal, cujas lógicas de ação vão ao encontro da dissolução do coletivo e do público em nome da liberdade econômica e do individualismo e, em um contexto de reestruturação produtiva, essas políticas acarretam desregulamentação do mercado de trabalho e perda de direitos sociais, como no caso dessa reforma, que teve como foco o modelo de competências e a ideologia da empregabilidade.

O processo investigativo desenvolvido por Cardozo (2007) revelou que a reforma do ensino médio visa formar um novo trabalhador, com competências que atendam às demandas do mercado e às novas formas de sociabilidade que caracterizam a sociedade capitalista contemporânea. Assim, observamos que essa tese se vincula à ideia de reforma como uma ação planejada pelo Estado e efetivada por meio de uma política (BROOKE, 2012) de epistemologia progressista, mas se comporta como um instrumento de regulação lançado para promover as mudanças que acompanham o sistema produtivo (POPKEWITZ, 1997).

Na etapa do ensino superior, a perspectiva neomarxista foi empregada para compreender a Reforma Universitária ocorrida no final da década de 1960 e para estabelecer conexões entre a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior brasileiro, e o Ato Institucional n.º 5 (AI 5) (FILHO, 2006). Classificada como neomarxista, a pesquisa do tipo empírica de Filho (2006) produziu dados a partir de análise documental e entrevistas.

O estudo de caso da USP demonstrou que os ditadores se aliaram a intelectuais universitários que pudessem auxiliá-los e contaram com o apoio de parte do corpo docente de algumas faculdades de formação profissional, que, ao menos nessa universidade, mas não de maneira homogênea, tampouco inconscientemente, simpatizava com as ações autoritárias no bloqueio da Reforma Universitária. O apoio das áreas científicas é percebido também a partir do interesse em alcançar completa autonomia institucional dentro da universidade, em que pese o forte medo causado pelas ações do movimento estudantil (FILHO, 2006).

De acordo com Filho (2006, p. 192), com essa conjuntura, a Reforma Universitária foi “estrangulada” no que ela continha de democratização das instituições de ensino superior. Isso demonstra que, mesmo com uma proposta inicial progressista, o caráter conservador da reforma, em consonância com ação autoritária do governo, resultou em retrocesso para o campo da educação, o que não ocorreu sem resistências, a exemplo do movimento estudantil, o que corrobora o pensamento de Popkewitz (1997).

Filho (2006) apontou em sua tese que as relações entre poder e conhecimento se mostram entrelaçadas diante da tentativa de identificar as percepções dos intelectuais ligados ao ensino superior sobre a universidade, a fim de perceber como os conhecimentos dos intelectuais podem interferir ou não na produção das mudanças pretendidas. Nas palavras do autor, “a universidade reformada poderia ter dado ordem ao imponderável; o contrário é que se efetivou” (FILHO, 2006, p. 192), ou seja, a reforma foi uma política que instaurou mecanismos de regulação social/educacional com o protagonismo do conhecimento como uma “tecnologia de poder”, de modo que a epistemologia que caracterizou essa reforma teve um imenso potencial conservador.

As condições de trabalho docente no ensino superior também foram investigadas com base em um referencial predominantemente neomarxista (Antonio Gramsci, Karel Kosik, István Mészáros). A tese “As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras” (VIEIRA, 2011) parte do pressuposto de que o trabalho docente no ensino superior ocupa lugar de destaque na reforma educacional brasileira,

e, diante disso, analisa as condições de trabalho dos docentes do ensino superior público, entre o período compreendido de 1990 a 2007.

O estudo empírico foi realizado com professores da Ufes e os objetivos foram: conhecer seus pontos de vista sobre o seu trabalho, sua vivência do conjunto das alterações postas pela reforma do ensino superior, sua percepção das mudanças que foram introduzidas na sua área específica, e como se sentiam perante as novas expectativas geradas pela reforma – se alteraram ou não seu ritmo de trabalho. A tese constatou que o Estado e a classe política conduziram as reformas para o ensino superior a partir dos anos 1990 por meio de um marco político-jurídico, um ordenamento coeso, e aponta para um “novo” projeto de universidade, viabilizado por meio das “reformas passivas” ou “reformas do alto” pensadas para atender ao mercado (VIEIRA, 2011, p. 81).

A partir de uma análise crítica, a tese de Vieira (2011) encontra uma concepção de reforma que parte do planejamento estatal da política (BROOKE, 2012) e analisa as mudanças advindas da reforma na universidade e suas implicações nas condições de trabalho docente com base em uma epistemologia do progresso, que culminou muito mais na centralização das políticas e no afastamento do Estado, com abertura cada vez maior aos interesses do capital.

A reforma desenvolvida especificamente no Ensino fundamental e seus desdobramentos locais visou compreender e identificar as mudanças que essas políticas provocaram no ensino fundamental. Com foco no problema do fracasso escolar em Mossoró/RN, a pesquisa utilizou análise documental, entrevistas e dados estatísticos (OLIVEIRA, 2010).

A reforma do ensino fundamental de que trata a tese é um exemplo tipificado de interferência do setor empresarial na educação de modo muito incisivo, atuando na base do processo educativo, que é a escola, para a implementação de seu projeto de formação de mão de obra precarizada, o que reduz muito as possibilidades de autonomia e de modernização da educação. Pelas lentes da Teoria Crítica (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse), é evidenciado o caráter autoritário dessa reforma, cujas iniciativas foram ao encontro dos interesses de grupos neoconservadores e neoliberais com forte apelo ao passado.

A tese de Oliveira (2010) aponta a reforma educacional como expressão de um conjunto de políticas implementadas a partir de marcos legislativos (BROOKE, 2012) com forte viés neoliberal. Os dados revelaram que uma das formas de regulação social provenientes da denominada “reforma do ensino fundamental” foi o fortalecimento das parcerias público-privadas, sendo que essa reforma adquire caráter autoritário e controlador, especificamente com a criação do Fundef, dos PCNs e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

(OLIVEIRA, 2010). A análise realizada nessa tese tem base em uma epistemologia do progresso como concepção de reforma e conclui que os resultados da política caminharam em uma direção oposta com a abertura das políticas públicas ao mercado.

Os processos democráticos na educação, no contexto da reforma de Estado, foram investigados por meio de pesquisa bibliográfica, que indagou sobre o sentido e a inserção dos projetos de participação popular, como os orçamentos participativos, no contexto das profundas transformações políticas e sociais das duas últimas décadas. E, por meio de análise documental e de entrevistas, a tese de Santos (2007a) buscou demonstrar e reforçar o argumento de que o público é uma categoria relacional que só existe enquanto há embates sociais, e que esses embates podem gerar aprendizados importantes e decisivos para a continuidade e o avanço das lutas sociais (SANTOS, 2007a).

Santos (2007) destaca o conceito de revolução baseado nas ideias de Marx e de Engels, para quem o sucesso da revolução política necessita da revolução social, que poderia trazer realizações mais duradouras para as classes trabalhadoras, ou transformações estruturais verdadeiramente irreversíveis (SANTOS, 2007a). E também com base no referencial de Przeworski (1989), analisa o percurso da social-democracia o que leva à conclusão de que o reformismo (defesa de uma perspectiva de progresso gradual e cumulativo em direção ao socialismo) foi abandonado, pois as políticas e as reformas sociais já não visam à transformação do sistema econômico, mas sim à correção dos efeitos e/ou defeitos de seu funcionamento. A reforma é compreendida, portanto, com sentido de progresso, que não parece mais ser possível como era concebido pelos social-democratas.

De uma forma mais ampla, sem especificar determinada etapa do ensino foram abordados alguns tópicos relevantes do processo de reformas, em especial aqueles ligados à educação no período 1988-2001. Esse estudo sobre Política Educacional no Brasil baseou-se nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico (AVEIRO, 2002), que identificamos, principalmente, a partir do diálogo com os referenciais de Gramsci, os quais embasaram a discussão sobre a ideia de crise:

Nesta pesquisa o sentido da palavra 'crise' é aquele adjudicado por GRAMSCI, quando trata das crises modernas. Segundo o autor, as crises se configuram quando ocorre a perda da hegemonia da classe dirigente. Quando os dirigentes perdem a hegemonia, sua classe entra numa 'crise de autoridade'. Portanto, a crise de hegemonia é a crise do Estado no seu conjunto (GRAMSCI, 2000, p. 60 apud AVEIRO, 2002, p. 28).

As reformas à época da pesquisa são caracterizadas pelo autor como inseridas na lógica da revolução social do modo de produção capitalista, cuja realização de reformas por meio da

instituição de leis educacionais, segundo o autor, elucida a correlação entre crise econômica e reforma educacional. Essa interpretação vai ao encontro dos estudos de Brooke (2012).

As questões levantadas por Aveiro (2002) foram analisadas a partir da preocupação de compreender a realidade educativa e social, tendo como pressuposto fundamental a inter-relação entre o lógico e o histórico. A tese defendida é a de que a reforma instaura uma nova ordem que não resolverá os problemas educativos brasileiros, que são endêmicos. E conclui que a reforma empreendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso “é uma falácia de reforma”, pois preservou, em matéria educativa, os projetos históricos reafirmados nos governos anteriores, isto é, os interesses das classes dominantes.

Isso posto, a reforma é interpretada na tese como fator de progresso, que culminaria em uma evolução social, mas seu desenvolvimento demonstrou que o seu comportamento preservou as estruturas vigentes e não proporcionou transformação no sistema sem promover grandes rupturas nas práticas epistemológicas e institucionais de escolarização, mas se inseriu nas práticas de regulação social. Portanto, conforme os estudos de Popkewitz (1997).

Com o tema formação docente, realizou-se um estudo comparado com inspiração marxista (com denominação de perspectiva histórica) e procedimentos de análise documental e estudo bibliográfico, cujo objetivo foi estudar a história da formação docente no Brasil e na Argentina, com vistas a compreender as reformas da formação docente na década de 1990 (TORRIGLIA, 2004). Evidenciamos a referência aos estudos de Lukács para o embasamento da categoria ontologia, fundamental para o entendimento do ser humano como um ser histórico:

Assim, a ideia fundamental para Lukács é saber como eles se constituem e como podemos chegar a conhecer o verdadeiro caráter de seu ser, sua gênese, seu movimento e suas funções. [...] É a partir dessas considerações que entendemos a educação como um complexo dentro da totalidade social. Esta compreensão ontológica do ser social nos parece extremamente instigante para uma aproximação aos nossos tempos, especialmente quando variadas concepções pragmáticas ocupam lugares em muitos campos do conhecimento. Embora essas perspectivas neguem a ontologia materialista como uma possibilidade de compreensão do real, isto não significa que deixem de apresentar uma ontologia. Embora não incorporem em suas análises um ser social, histórico, concreto, contraditório, afirmam sempre um “ser”, seja este cultural, seja político, científico, linguístico... (TORRIGLIA, 2004, p. 27).

A partir dessa ideia, a autora reforça que é impossível captar e entender a extensão da totalidade social em sua dimensão qualitativa e quantitativa, contudo ela está sempre presente nos recortes e nas análises priorizadas. Desse modo, a reforma é compreendida como um conjunto de elementos gerais e singulares que se materializa como instrumento jurídico do complexo educativo e se torna um instrumento legal ideológico e político, utilizado pelo marco jurídico para concretizar políticas, pois, “...em si mesma, a reforma não é uma política, mas

uma mediadora para a efetivação das políticas [...]”. A reforma é, portanto, segundo essa tese, um caminho para o alcance dos objetivos de determinada política, uma prática determinada de regulação social, em consonância com o pensamento de Popkewitz (1997).

Com predominância da perspectiva pós-estruturalista, Mello (2007) investigou a polissemia do conceito de competências no trabalho e na educação com base em relatos de diferentes sujeitos: egressos e docentes do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do CEFET de Pelotas-RS, bem como representantes do mercado de trabalho. Em diálogo com Bauman (2001), a autora problematizou o conceito de mudança:

Para ele, vivemos em tempos de modernidade líquida, em contraposição com situações como a memorização das regras, tão solidamente fortalecida na modernidade sólida. Decorar perde significado diante da necessidade de criar, inovar, mudar, buscar soluções para resolver problemas inusitados, agir de forma proativa, tomar iniciativas em vez de receber ordens e obedecer rigidamente. Essa modernidade fluída nos incita a novos desafios e a nos adaptar a novas situações (MELLO, 2007, p. 12).

A tese coletou dados por meio da análise documental, questionário e entrevistas. Com um pano de fundo referente à década de 2000, essa tese argumentou que a reforma da educação profissional empreendida no governo FHC foi resultado das posições de organismos financeiros internacionais, que exigiram do governo brasileiro uma adequação do seu sistema de ensino-aprendizagem em relação às políticas concernentes à “nova ordem”, determinada pelo capitalismo internacional. É importante destacar que a tese chama de contrarreforma o conteúdo estabelecido no Decreto Federal n.º 5.154/04, publicado em 23 de julho de 2004, que revoga o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 (MELLO, 2007).

A autora relaciona a reforma da educação profissional a um programa de governo, o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP), e a contrarreforma a um decreto que permite a oferta conjunta de ensino médio e ensino técnico. Ou seja, a reforma é uma ação planejada pelo Estado para alcançar determinado fim (BROOKE, 2012). A reforma da educação profissional no país, definida a partir do PROEP, de acordo com a tese, lançou dispositivos que geraram novas formas de regulação para a educação profissional no país, em consonância com os objetivos dos organismos financeiros internacionais para a educação e a economia do país a partir da característica marcante da flexibilidade.

A reforma curricular no ensino superior esteve em evidência no estudo das reformas curriculares dos cursos de graduação desenvolvidas na década de 1990. A tese realizou um minucioso trabalho de análise comparativa, com o objetivo de desvelar possíveis mudanças paradigmáticas e motivadores teóricos/políticos presentes na formação de professores e que

serviram de base para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura ocorridos na década de 1990 na UFRGS e na UMCE (KRAHE, 2000).

A pesquisa assume uma perspectiva “histórico-crítica”: “[...] ou seja, levou em consideração os contextos sócio-políticos-culturais de cada país e seus efeitos na determinação de políticas públicas educacionais específicas” (KRAHE, 2000, p. 7). Um dos referenciais utilizados para ancorar essa perspectiva foi Popkewitz (1997, p. 13 apud KRAHE, 2000, p. 7), segundo o qual: “o estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento”.

Além da inspiração na epistemologia de reforma elaborada por Popkewitz (1997), frequentemente identificado com a perspectiva epistemológica pós-estruturalista, a tese também dialoga com referências de outras matrizes epistemológicas como Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo vinculado à Teoria Crítica, que embasou o conceito de transformação. De acordo com a autora:

Assumo que a transformação significa mudança de concepção técnica/instrumental para uma concepção prática/de interação comunicativa, baseada na teoria da ação comunicativa que centra seu interesse no entendimento linguístico como mecanismo que coordena as ações (HABERMAS, 1987, p. 352) [...] (KRAHE, 2000, p. 8).

A conclusão investigativa compreende que reformas curriculares, à época, se apresentavam mais como um instrumento de controle das relações sociais do que produtoras de verdade e progressistas (KRAHE, 2000), e tais resultados demonstram a coerência da perspectiva sociológica de Thomas Popkewitz (1997) acerca da reforma como fator de regulação social.

Outro estudo que teve como foco as reformas educacionais no ensino superior tratou da reforma educacional desenvolvida no Brasil e na Argentina no limiar do século XXI. Trata-se de um estudo comparativo entre o Brasil e a Argentina nos governos de Lula e Kirchner sobre as metamorfoses locais dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Carlos Menem. De tipo documental, essa pesquisa articulou referenciais com matrizes epistemológicas diversas, como: Marc Bloch, Boaventura de Sousa Santos e István Mészáros, entre outros, culminando em uma teorização combinada.

Tanto na Argentina quanto no Brasil havia expectativa de “reforma da reforma” (BERCHANSKY, 2008, p. 6), que se trataria de uma reforma da reforma neoliberal da educação superior aplicada nos anos 1990. Com a afirmação da necessidade de uma “reforma da reforma”, Berchansky (2008) entende que havia expectativa de uma reforma da reforma

neoliberal da educação superior nos dois países, isto é, uma mudança progressista para desfazer a reforma vigente.

A reforma do Estado empreendida na década de 1990 no Brasil e seus desdobramentos da educação foi tema central de, pelo menos duas das teses que analisamos. Com o objetivo de analisar, de forma qualitativa, o impacto da transposição dos conceitos mercadológicos para a administração educacional, sobretudo nos serviços administrativos do ensino superior, foram empregados: análise documental, depoimentos e questionários, com inspiração em referenciais teórico-epistemológicos plurais. A empiria demonstrou que a reforma impactou uma inserção de conceitos mercadológicos na educação, com a introdução de uma cultura empresarial e de mecanismos da economia de mercado, e gerou um apelo para que a sociedade se posicionasse frente aos problemas políticos (NETA, 2007).

Como consequência, houve a transposição dos conceitos mercadológicos para a administração pública, particularmente para a administração educacional, e percebe-se o início da imposição da lógica empresarial nos serviços públicos ou a regulação do público a partir do modelo privado, sendo que a reforma foi caminho percorrido para a inserção de tais modos de regulação. A reforma foi, portanto, o mecanismo para a regulação social.

As relações de poder e seus efeitos como elemento central nas reformas foram evidenciadas em uma pesquisa sobre a reforma da instrução pública, que concebeu o poder não como exercício da força, mas como representatividade, práticas, disputas, distribuição e condutas (NEVES, 2009). Essa tese articula uma pluralidade de perspectivas epistemológicas de maneira combinada, entre os quais destacamos o referencial de Popkewitz, utilizado para justificar a opção pelo estudo histórico da reforma ao defender que as reformas da instrução não configuram apenas mudanças nas leis.

As reformas são parte de um processo histórico mais amplo, que pode ser analisado com base na compreensão das estratégias e das táticas que movimentaram a formulação, a definição e consolidação da maquinaria escolar como tecnologia civilizatória. Isto é, pelo estudo histórico das relações entre poder e conhecimento, conforme epistemologia defendida por Thomas Popkewitz (1997). A tese também dialoga com outras referências de perspectivas epistemológicas múltiplas, nas palavras do autor:

A operação desenvolvida também buscou inserir no debate as contribuições de Michel de Certeau (2002) discutindo desde o lugar do historiador à possibilidade da operação historiográfica. Na perspectiva desse pensador trabalhei com a produção acerca das artes de fazer, estratégia e tática e as culturas compreendidas em suas multiplicidades. Já com o pensamento de Foucault (2000) refleti em torno das ideias do retorno à análise histórica para entender os fatos comparativos e auxiliar a pensar a governamentalidade e a biopolítica. Com os escritos de Norbert Elias (1993,1994) objetivei construir uma reflexão a respeito do processo civilizador e a circulação de

modelos e, com as propostas de Chartier (1998), articulei o pensamento em torno da história cultural e das formulações a respeito das formas de apropriação e representação (NEVES, 2009, p. 53).

A análise do *corpus* documental concluiu que a regularidade de um regime de verdade contido na reforma apoiou-se nas ideias de progresso, desenvolvimento, civilização e modernidade que, no campo da educação elementar, se desdobrou assentado nos argumentos e medidas voltadas para a regulação da liberdade, universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino (NEVES, 2009). Assim sendo, embora com a defesa de uma epistemologia do progresso, a reforma se configurou como modo de regulação, tal como defende Popkewitz (1997).

A “reforma da formação inicial” dos professores também foi objeto de estudo das pesquisas que selecionamos. Investigou-se os elementos centrais da reforma da formação inicial de professores da educação básica a partir dos documentos oficiais e referenciais com múltiplas matrizes epistemológicas (Ex: Michel Apple; Antonio Gramsci e Thomas Popkewitz). O objetivo da reforma não foi apenas habilitar maior quantidade de professores, mas também construir um novo tipo de professor, com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas. As formações oferecidas tinham como base, principalmente, a noção de competências, cujo modelo de oferta se configurou a partir de uma perspectiva técnico-instrumental (CAMPOS, 2002).

De acordo com as inferências da pesquisa, a reforma constituiu-se como uma mudança, pois são invertidas as referências que, tradicionalmente, deram suporte às formações profissionais, e instituiu-se uma nova lógica nas práticas de formação. Todavia, o processo de reforma analisado também reforça práticas de regulação educativas que intensificam ainda mais as relações de poder no âmbito da escola.

O conhecimento é quantificado, comparado e serve como instrumento para avaliar a aprendizagem, para definir critérios de financiamento de recursos repassados às escolas e para “bonificar” ou não os professores que apresentarem o desempenho esperado, o que basicamente envolve assiduidade, cumprimento de prazos etc. Conhecimento e poder estão associados entre si em uma lógica meritocrática de submissão a normativas e a um currículo centralizado e baseado nos testes de larga escala, cujos resultados interferem na tomada de decisão e são indutores de políticas. A reforma da formação inicial de professores pode ser, portanto, compreendida como modo de regulação inserido em uma determinada lógica histórica, institucional e de relações de poder (POPKEWITZ, 1997).

Para concluir, destacamos uma tese que traz enormes contribuições para pensar a reforma educacional como processo de regulação social. A pesquisa investigou o trabalho docente na educação básica da rede pública do Estado do Acre, a partir do movimento de reformas educacionais implementadas na última década (1999-2009) nesse estado, considerando as condições de trabalho, a formação, a carreira e a remuneração docente (DAMASCENO, 2010).

Com base em dados quantitativos e qualitativos e procedimentos metodológicos variados, como a análise documental, o questionário e a entrevista, a pesquisa analisou a influência das políticas implementadas na área da formação, da carreira e da remuneração docente e dos procedimentos normativos que regulam a profissão, observando se essas variáveis foram responsáveis pela melhoria dos indicadores educacionais. Thomas Popkewitz foi um dos principais referenciais da tese, em articulação com teóricos de mesma perspectiva ou não, de maneira congruente:

Essa pesquisa se orienta a partir do seguinte quadro teórico: o conceito de regulação, apoiado no modelo de análise de Aglietta (1979) articulado com os trabalhos de Ball (1992), Barroso (2005, 2006), Lessard (2006), Oliveira (2000, 2005, 2006) e Reynaud (1988, 2003); a cultura do desempenho, da performatividade e da *accountability* como tecnologias políticas das reformas educacionais, baseando-se, principalmente, nas contribuições de Ball (2004, 2005) e Santos (2004); intensificação e (auto)intensificação do trabalho docente, a partir de Apple (1995), Hypólito (2008b), Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) e Oliveira (2004); o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, tendo como referências o trabalho de Antunes (1997), Castel (1993, 1998), Druck (2002, 2007), Harvey (1994) e Lüdke e Boing (2004); autonomia profissional docente, a partir das contribuições de Contreras (2002), Feldfeber (2006), Lessard (2006) e Oliveira (2008) (DAMASCENO, 2010, p. 22).

Ressaltamos o referencial de Thomas Popkewitz (1997), a partir do qual Damasceno (2010) evidenciou que as reformas contemporâneas são parte de importantes transformações e rupturas que ocorrem em nível nacional e internacional, o que rompe com a ideia de “reforma” como “mudança social”. Este é um dos poucos trabalhos que problematiza a perspectiva de reforma, sua historicidade e estabelece um paralelo com a ideia de mudança.

A pesquisa adotou o conceito de reforma educacional como uma prática política e social e como prática de regulação social, que tem o conhecimento como tecnologia de poder, em consonância com uma nova ordem social e econômica (DAMASCENO, 2010). A autora defendeu que o estudo das reformas e das mudanças educacionais necessita de uma visão do contexto histórico e social, bem como da análise das relações de poder que nele se manifestam, superando, então, a ideia de que, ocorrendo “reforma”, necessariamente ocorrerá “mudança” (DAMASCENO, 2010, p. 37). Enquanto muitas teses utilizam o vocábulo “reforma” como algo “natural”, como “mudança” implícita na reforma, a autora se preocupa em buscar referências

do campo da Política Educacional para estudar a concepção de reformas educacionais e sua relação com o trabalho docente.

3.2.1 Síntese

A nossa amostra de teses revela uma tendência teórico-epistemológica e um comportamento das pesquisas sobre reforma no campo da Política Educacional Brasileira. Grosso modo, a preponderância de perspectivas epistemológicas neomarxistas e marxistas nas teses de Doutorado aponta para uma expressiva compreensão da reforma a partir da epistemologia do progresso, isto é, como estratégia de melhoramento social. Por sua vez, as análises feitas por meio desse referencial demonstraram que grande parte das reformas não alcançaram o progresso esperado.

Chamamos atenção para a interpretação da reforma a partir de um referencial pós-estruturalista, que esteve presente de maneira predominante em três teses e foi articulado com outros referenciais de maneira combinada. Esse referencial não interpreta a reforma a partir de uma epistemologia progressista e demonstra preocupação com elementos mais intrínsecos ao cotidiano escolar como, por exemplo, a intensificação e a autointensificação do trabalho docente ocasionados a partir das reformas educacionais.

As teses investigadas nesta seção foram realizadas entre 2000 e 2012 e o ano que obteve maior número de defesas sobre reformas educacionais foi 2007, com sete teses sobre os temas: “Ensino médio e/ou educação profissional”; “Estrutura, organização, gestão educacional”; e “Formação docente”. No que concerne ao tipo de pesquisa, as teses de Doutorado foram, majoritariamente, empíricas, tendo em vista que 17 das 31 teses adotaram procedimentos diversificados, inclusive com a interlocução de sujeitos. Os principais procedimentos metodológicos utilizados nas teses do tipo “empíricas” foram: análise documental, entrevistas, observação, questionários, estudo bibliográfico, *survey* descritivo, observação participante, dados estatísticos e análise de fontes secundárias.

Outro elemento abordado foi o modo como a reforma educacional foi denominada nas pesquisas, isto é, as nomenclaturas ou termos utilizados para fazer referência à reforma na área da Educação. Ressaltamos o uso do termo “contrarreforma”, que, de modo geral, significa um movimento oposto ao de uma reforma, devido ao sufixo “contra”. Nas teses, essa nomenclatura foi utilizada em cinco trabalhos com as perspectivas neomarxista; pós-estruturalista e marxista.

Ademais, ressaltamos a importância teórica, política e epistemológica de termos que foram pouco recorrentes, mas cujas semânticas e usos merecem ser investigados. Foram termos considerados originais, como “Reforma passiva”; “Revolução passiva”; “Falácia de reforma”, “Reformismo pelo alto”, “Reformas do alto”, “Contrarreformas neoliberais”; “Restauração progressiva”, “Revolução-restauração” e “Contrarrevolução”. Todos esses termos foram empregados em pesquisas com perspectivas epistemológicas marxista ou neomarxista, de modo que a epistemologia de reforma implícita é a de mudança/transformação progressista, similar ao pensamento de Luxemburgo (2002, 2005). Ao passo que o não desenvolvimento de uma reforma com esse objetivo implicaria um movimento “passivo”, de “restauração” ou uma “falácia”, por exemplo. Os dados demonstram ainda que, esse tipo de expressão (“contra”, “passiva”, “do alto”, “restauração”) demonstra uma oposição dos pesquisadores aos modelos de reforma preponderantes desde à década de 1990, isto é, um modelo de políticas que almeja uma “modernização conservadora” (APPLE, 2017), em vez de uma modernização progressista.

Convencionamos chamar de “tematização” os assuntos relacionados à reforma educacional. Parte significativa das pesquisas não se debruçou especificamente sobre um nível ou etapa do ensino, mas abrangeu aspectos mais amplos como a gestão educacional, o trabalho docente e a formação docente, sendo classificadas, portanto, nesses temas. A temática “Ensino superior” foi destaque nas teses de Doutorado. Das oito teses com esse tema, duas foram publicadas em 2008 e duas em 2012. Se considerarmos o tempo médio de duração de um curso de doutoramento (quatro anos), essas pesquisas começaram a ser realizadas entre 2004 e 2008, período de expressivo lançamento de políticas voltadas para o ensino superior, entre elas o ProUni (Lei n.º 11.096/2005). O tema “Ensino médio e/ou educação profissional” também foi amplamente discutido nas teses, na mesma proporção que o tema “Ensino superior” (oito teses). Dessas oito teses, metade pesquisaram a reforma somente da educação profissional.

Um indicador também de grande importância na metapesquisa é a perspectiva epistemológica. Identificamos em parte significativa das teses o uso de teorias originadas de distintos referenciais teórico-epistemológicos de maneira coerente e articulada, o que convencionou-se chamar de teorização combinada (MAINARDES, 2018, 2021). Tal perspectiva epistemológica foi relevante nas pesquisas de Doutorado, pois 11 das 31 teses realizaram investigações com referenciais distintos entre si. Buscamos exemplificar nas análises realizadas na Seção 3.2 algumas das articulações de referenciais com diferentes matrizes epistemológicas que foram feitas pelos autores das teses, como o diálogo entre Thomas Popkewitz e Jürgen Habermas.

O Neomarxismo foi a segunda perspectiva epistemológica mais utilizada nas teses, com os seguintes temas de pesquisa: “Ensino médio e/ou educação profissional”, “Ensino superior”, “Estrutura, organização, gestão educacional”, “Ensino fundamental” e “Trabalho docente”. “Ensino médio e/ou educação profissional” e “Ensino superior” foram, portanto, os temas mais pesquisados com o referencial neomarxista. Com esse pressuposto, as duas autorias mais citadas nas teses foram Antonio Gramsci e Karl Marx, cujas citações estiveram presentes em nove teses, cada autor. Para fins de classificação, as perspectivas marxista e neomarxista foram dissociadas. Contudo, a aproximação entre essas duas perspectivas nos permite pensá-las juntas, sobretudo pela constante utilização de outras referências associadas a uma dessas duas perspectivas.

Outra autoria que destacamos nas referências das teses é a de Thomas Popkewitz, cuja teoria sociológica sobre a reforma educacional foi base para as reflexões propostas nas questões de estudo desta tese. Thomas Popkewitz teve citações recorrentes em oito das 31 teses, que investigaram “Ensino superior”; “Formação docente” e “Trabalho docente”; “Ensino médio e/ou educação profissional”; “Estrutura, organização, gestão educacional”; e “Instrução/ensino”.

Devemos evidenciar que algumas dessas teses não só apresentam e discutem as perspectivas de reformas, mas se constituem como referências para compreender a complexidade desse fenômeno, sobretudo na América Latina, e trazem conceitos originais como “falácia de reforma” (AVEIRO, 2002) e “reforma da reforma” (SANTOS, 2005), além de inaugurar concepções teóricas para pensar a reforma, tornando-se assim referenciais importantes para conhecer as contribuições das pesquisas sobre reformas educacionais no interior do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil. E enriquecem as reflexões e teorias em outros campos (formação docente, currículo, didática, trabalho e educação, história da educação, sociologia da educação etc.).

CAPÍTULO 4

REFORMA EDUCACIONAL NOS PERIÓDICOS VINCULADOS A ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O Capítulo 4 visa apresentar os elementos essenciais da análise teórico-epistemológica dos textos dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, com inspiração no EEPE, metapesquisa. Os elementos da análise teórico-metodológica foram apresentados no capítulo sobre o percurso metodológico, mas retomaremos a seguir com o objetivo de detalhar cada um deles e descrever as decisões tomadas na pesquisa. Na segunda parte do capítulo, discutiremos as perspectivas de reforma encontradas nos artigos, o que os autores entendem por reforma educacional a partir de múltiplas lentes de análise e de investigação.

4.1 ANÁLISE A PARTIR DO ENFOQUE DAS EPISTEMOLOGIAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL (EEPE)

Faremos uma análise qualitativa dos indicadores bibliométricos desses textos, em sua materialidade e textualidade, com inspiração na técnica Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), de modo similar ao procedimento utilizado para analisar as teses de Doutorado. Analisaremos adiante os seguintes indicadores: a quantidade de trabalhos por periódicos; o ano de publicação dos artigos, a procedência institucional dos autores desses artigos; o tipo de mantenedor dos vínculos institucionais dos autores; a procedência local dos autores; a tematização discutida nos textos; o tipo de pesquisa; a abrangência das pesquisas; as perspectivas epistemológicas empregadas nos textos; os principais conceitos utilizados, o contexto em que a reforma analisada ocorreu; e os autores-referência.

Os dados quantitativos também serão apresentados a partir do recurso visual *Dashboard*, criado com a ferramenta gratuita Google Data Studio, e sistematizados em gráficos, imagens e em tabelas, conforme a característica da informação e a maneira visualmente mais adequada de apresentá-la. Diferente das análises das teses, com os periódicos faremos também uma discriminação da quantidade de artigos publicados em cada revista e a quantidade de textos que fizeram parte ou não de um dossiê ou edição especial.

Os primeiros indicadores analisados serão: quantidade de artigos por periódico, ano de publicação dos artigos, participação em edição especial/dossiê e região do vínculo

institucional dos autores. O periódico com maior número de publicações foi a Educação & Sociedade com 22 artigos. Em seguida, RBE e RBPAE tiveram três publicações cada uma e Cadernos CEDES teve uma publicação, totalizando 29 artigos dos quais sete compuseram dossiês/edições especiais publicados pela Educação & Sociedade.

Essas edições especiais/dossiês foram publicadas nos seguintes anos e com os respectivos temas: 2004 (três artigos sobre reforma do ensino superior); 2006 (dois artigos também sobre a reforma do ensino superior); e 2017 (dois artigos sobre a reforma do Ensino Médio e/ou Educação Profissional). Adiante trataremos com mais detalhes sobre os temas das pesquisas, contudo importa ressaltar que nos dois dossiês a reforma do ensino superior foi analisada em diferentes contextos (desde a década de 1960 até à década de 2000).

Em relação ao dossiê sobre a reforma do ensino médio, lançado em 2017, a discussão foi em torno da Medida Provisória n.º 746, lançada no ano de 2016 e que deu origem à Lei n.º 13.415, comumente chamada de reforma do ensino médio. Salientamos, ainda que, nesse dossiê, reforma foi reconhecida por algumas autorias como contrarreforma, em consonância com as perspectivas marxista e neomarxista que, do ponto de vista adotado nesta tese, aponta para um posicionamento iluminista da reforma que a enxerga como mudança e progresso.

Quanto ao período de publicação dos artigos, destacamos o ano de 2009 como aquele em que houve maior quantidade de publicações, quatro artigos – cada um com um foco temático diferente: “Estrutura, organização, gestão educacional”; “Instrução/ensino”; “Trabalho docente”; e “Ensino superior”, mas todos publicados pela Revista Educação & Sociedade. Ressaltamos que no ano de 2004 houve publicação de edição especial/dossiê sobre ensino superior e que, na década de 2010, o termo “reforma educacional” esteve em menor evidência nos periódicos selecionados do que na década de 2000.

Em relação à localização institucional dos autores, identificamos as regiões que se encontram as instituições das quais essas autorias fazem parte. Destacamos que há casos em que um artigo possui múltiplas autorias (duas ou mais), sendo assim, a quantidade de regiões e de unidades federativas em que estão localizadas as instituições das quais os autores fazem parte não correspondem, necessariamente, à quantidade de artigos (29 textos). Há, portanto 29 artigos e 38 autorias, sendo que há textos com dois, três ou mais autores.

A Região com maior representatividade institucional foi a Sudeste, pois 19 autores estão vinculados a instituições localizadas nessa Região, e nenhum dos autores possuía vínculo com instituições localizadas na Região Norte. A instituição que teve a maior quantidade de autores vinculados foi a Universidade Federal de Goiás (UFG), com seis autorias vinculadas.

Em seguida, destacamos a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade de Brasília (UnB), ambas com três autorias vinculadas cada uma.

Ao total, 25 instituições foram apresentadas como vínculo pelos autores, sendo que 18 delas foram mencionadas apenas uma vez. Conforme destacamos anteriormente, as instituições de vínculo de autores dos artigos estão localizadas, majoritariamente, na Região Sudeste, seguida da Região Centro-Oeste. A quantidade de vínculos dos autores não significa que sejam instituições distintas entre si, pois no caso de Goiás, por exemplo, os seis vínculos eram com a Universidade Federal de Goiás (UFG). Já no caso de Brasília, os vínculos foram mais diversificados (três com a Universidade de Brasília/UnB; um com a Universidade Católica de Brasília/UCB; e um com a Secretaria de Gestão Participativa/Ministério da Saúde). Na Imagem 6, estão representadas: relação publicação/periódico; ano de publicação/quantidade; edição especial ou dossiê/quantidade; vínculo institucional/quantidade e Região do vínculo institucional dos autores/quantidade.

Imagem 6 – Publicações por periódico, Ano de publicação, Edição especial/dossiê, Vínculo institucional e Região do vínculo institucional (artigos)

Ano de publicação	Valor
1. 2009	4
2. 2006	3
3. 2001	3
4. 2004	3
5. 2008	2
6. 2010	2
7. 2017	2
8. 2005	2
9. 2000	2
10. 2002	2
11. 2007	1
12. 2016	1
13. 2011	1
14. 2013	1
Total geral	29

Região	Valor
1. Sudeste	18
2. Centro-Oeste	10
3. Sul	5
4. Nordeste	2
Total geral	38

Periódico	Valor
1. Educação & Sociedade	22
2. RBE	3
3. RBPAAE	3
4. Cadernos CEDES	1
Total geral	29

Vínculo Institucional	Valor
1. Universidade Federal de Goiás (UFG)	6
2. Universidade de Brasília (UnB)	3
3. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	3
4. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2
5. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2
6. Universidade de São Paulo (USP)	2
7. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	2
8. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
9. Fundação Universitária do Rio Grande (FURG)	1
10. Secretaria de Gestão Participativa/Ministério da Saúde	1
11. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	1
12. Universidade Católica de Brasília (UCB)	1
13. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	1
14. Universidade Federal Fluminense (UFF)	1
15. Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
16. Centro Universitário do Triângulo (UNITRI)	1
17. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1
18. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
19. Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro (UNIVERSIDADE)	1
20. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
21. Fundação Carlos Chagas (FCC)	1
22. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1
23. Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
24. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
25. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1
Total geral	38

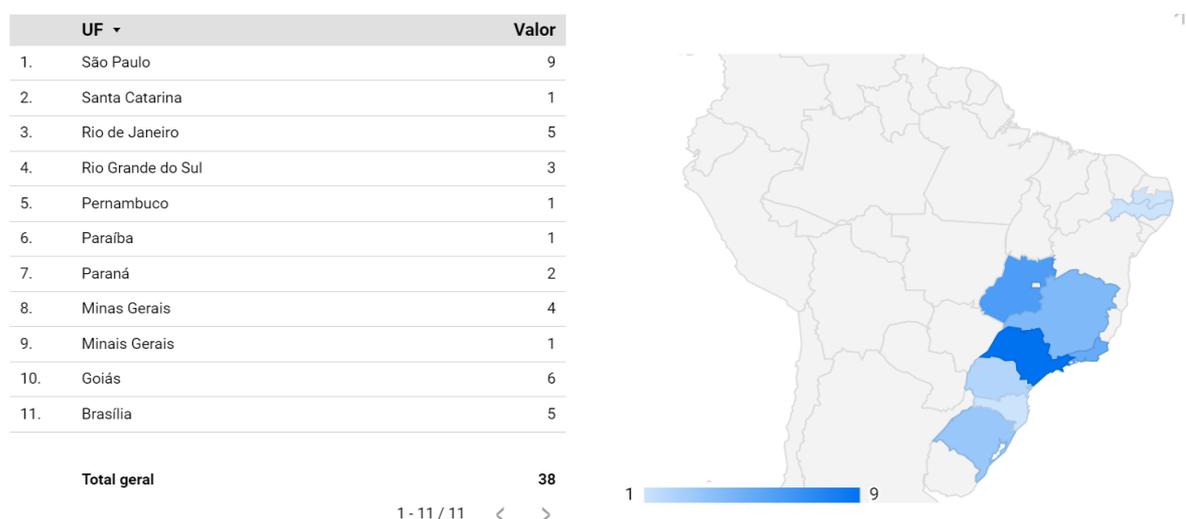
Dossiê	Valor
1. Não	21
2. Sim	7
Total geral	29

Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

As unidades federativas que contaram com maior número de instituições em suas localidades ficam na Região Sudeste, conforme destacado anteriormente. As unidades federativas localizadas na Região Sul foram Rio Grande do Sul (três vínculos), Paraná (dois vínculos) e Santa Catarina (um vínculo). Com menos recorrência apareceram as instituições localizadas no Nordeste, nas unidades federativas da Paraíba e de Pernambuco (um vínculo em cada uma). A distribuição das instituições por unidade federativa está representada na Imagem 7.

Imagem 7 – Mapa por Unidade Federativa dos vínculos dos autores (artigos)

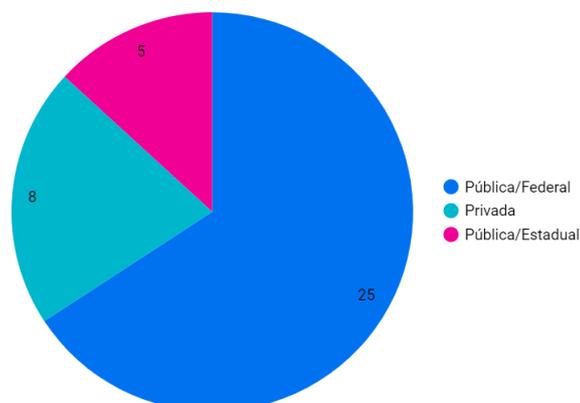


Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Das 38 instituições relacionadas, 25 são mantidas pelo Poder Público/Federal. Também outras cinco instituições estiveram representadas pelo Poder Público, porém com manutenção estadual. As demais instituições (oito de 38) são mantidas pela iniciativa privada. Em conformidade com o Gráfico 8, as instituições de vínculo dos autores mantidas pelo Poder Público (Federal e Estadual) totalizaram 30 das 38.

Gráfico 8 – Tipo de mantenedor institucional dos autores (artigos)



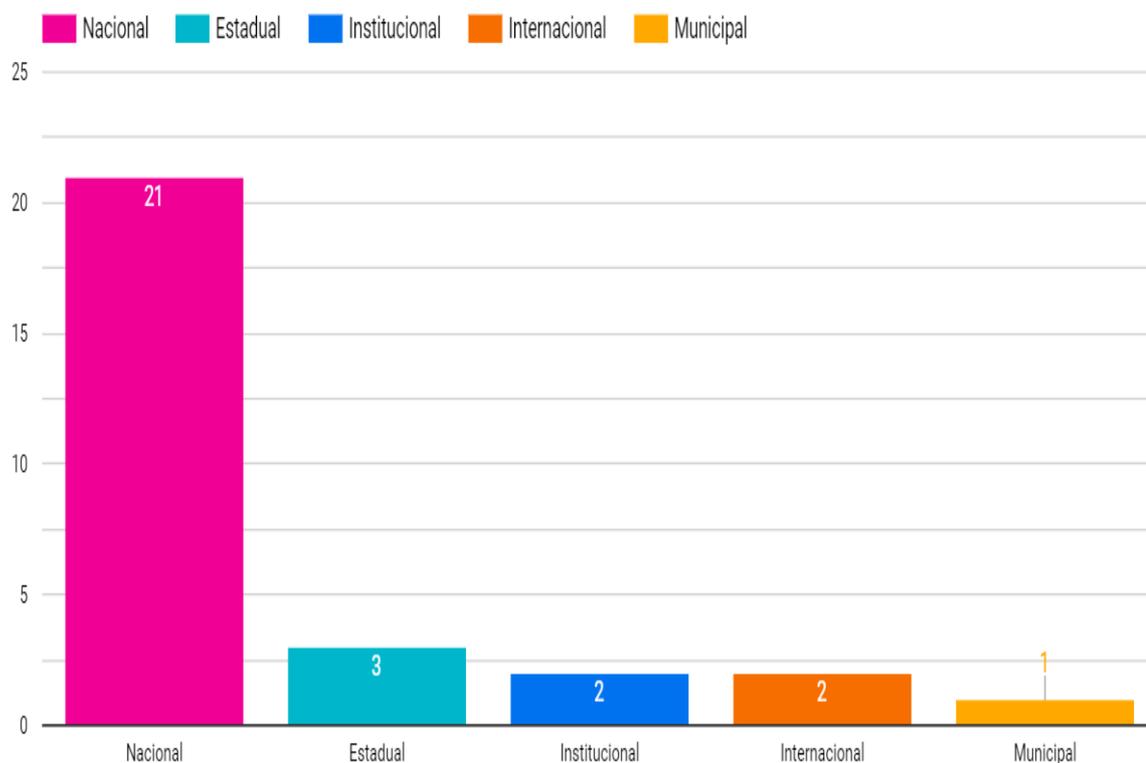
Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Sobre a abrangência das pesquisas, destacamos que dos 29 artigos que fazem parte da nossa amostra, 21 investigaram a reforma educacional em âmbito nacional. As pesquisas com abrangência nacional foram predominantemente do tipo documental, procedimento de pesquisa utilizado em 17 dos 21 artigos, sendo que, em dez artigos, predominou a análise documental e em sete artigos realizou-se pesquisa bibliográfica e documental.

As reformas educacionais desenvolvidas no âmbito estadual foram objeto de pesquisa em três artigos, duas pesquisas do tipo empíricas e uma do tipo documental. Já a abrangência institucional caracterizou dois artigos, nos quais foram realizadas pesquisas empíricas. Apenas um artigo investigou a reforma educacional em contexto internacional, com a utilização de pesquisa bibliográfica e documental. Por último, o município foi *locus* de uma pesquisa (do tipo empírica), de acordo com a representação no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Abrangência das pesquisas (artigos)

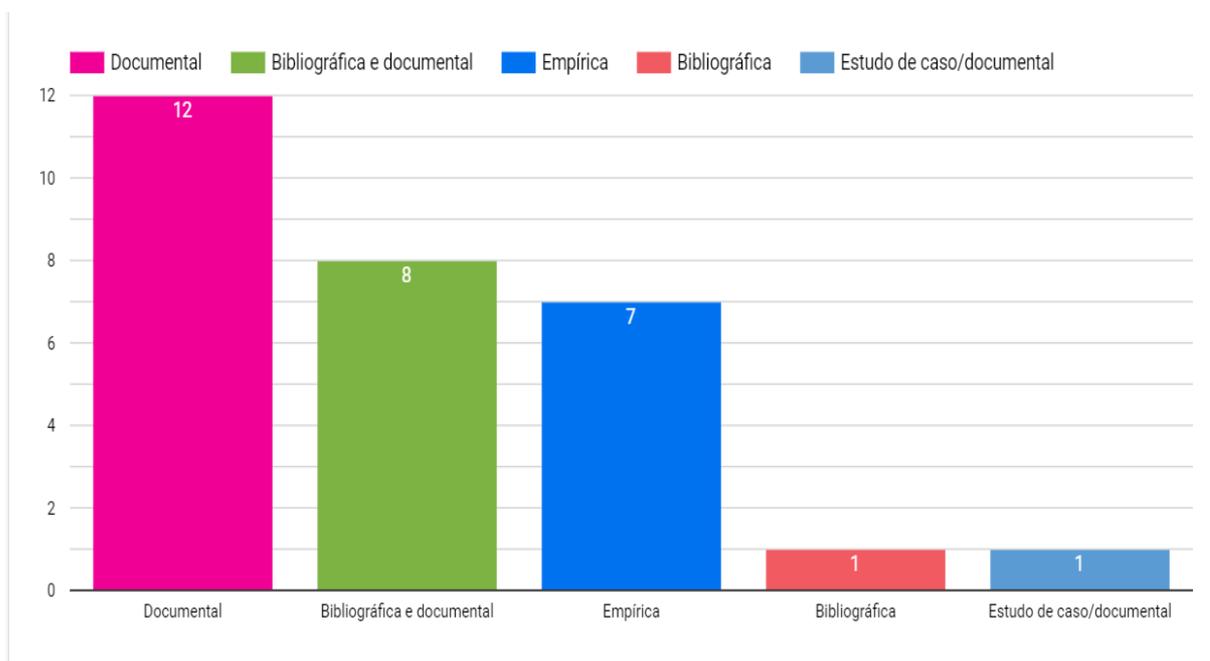


Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

No que concerne ao tipo de pesquisa, doze artigos foram do tipo documental, oito do tipo bibliográfica e documental e sete do tipo empírica. As pesquisas denominadas do tipo empíricas utilizaram mais de um procedimento para produção de dados, sendo que pelo menos um deles pressupunha interlocução com sujeitos. Os procedimentos utilizados nesse tipo de pesquisa foram: análise documental, entrevistas, depoimentos e questionários. Apenas uma pesquisa foi classificada por sua autoria como estudo de caso. Tratou-se de um estudo de caso de natureza documental. Em um dos artigos, a pesquisa do tipo bibliográfica foi o único procedimento utilizado, de acordo com a Gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipo de pesquisa (artigos)



Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os artigos que analisamos discutem reformas educacionais desenvolvidas desde o século XVIII (como a Reforma Pombalina) até a década de 2010 – no caso, a reforma mais recente analisada foi a Reforma do Ensino Médio (à época Medida Provisória nº 746/2016). As reformas educacionais em foco nos artigos ocorreram, principalmente, nas décadas de 1990 e de 2000. Conforme destacado nos capítulos anteriores, a década de 1990 foi palco de muitas reformas e esse fato foi objeto de estudos no campo da Política Educacional. O levantamento aqui feito demonstra essa relevância, pois esse período de análise foi destaque em nove dos 29 artigos, de acordo com o exposto na Imagem 8.

Imagem 8 – Contexto de análise das reformas (artigos)

	Contexto de análise da reforma	Valor ▾
1.	Década de 1990	9
2.	Década de 2000	8
3.	Década de 1960	2
4.	Décadas de 1990 e 2000	2
5.	Décadas de 1980 e 1990	2
6.	Década de 2010	2
7.	Década de 1910	1
8.	Décadas de 1990, 2000 e 2010	1
9.	A partir do século XIX	1
10.	Século XVIII	1

1 - 10 / 10 < >

Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao discutir as origens históricas e políticas do termo “reforma”, chegamos à compreensão de que esse é um termo que varia de acordo com a posição que ocupa e, desse modo, quando se refere ao seu emprego na área da educação, também há inúmeras formas de denominar a reforma. Realizamos um mapeamento das maneiras como a reforma é denominada nos artigos, tal qual fizemos com as teses. Na análise que segue, articulamos a nomenclatura de reforma com a perspectiva epistemológica e o tema pesquisado nos artigos, pois compreendemos que, para entender como a reforma está sendo “chamada” é imprescindível saber como e o que está sendo investigado, bem como a partir de quais referenciais.

A nomenclatura mais utilizada foi “Reforma educacional”. Esse termo esteve presente em 11 artigos, com as seguintes perspectivas epistemológicas: análise relacional (um artigo sobre “Formação docente”); pós-estruturalismo (um artigo sobre “estrutura, organização, gestão educacional” e um artigo sobre “trabalho docente”); e teorização combinada (oito artigos – um sobre “Ensino superior”; um sobre “Instrução/ensino”, dois sobre “Ensino médio e/ou educação profissional”; e quatro sobre “Estrutura, organização, gestão educacional”).

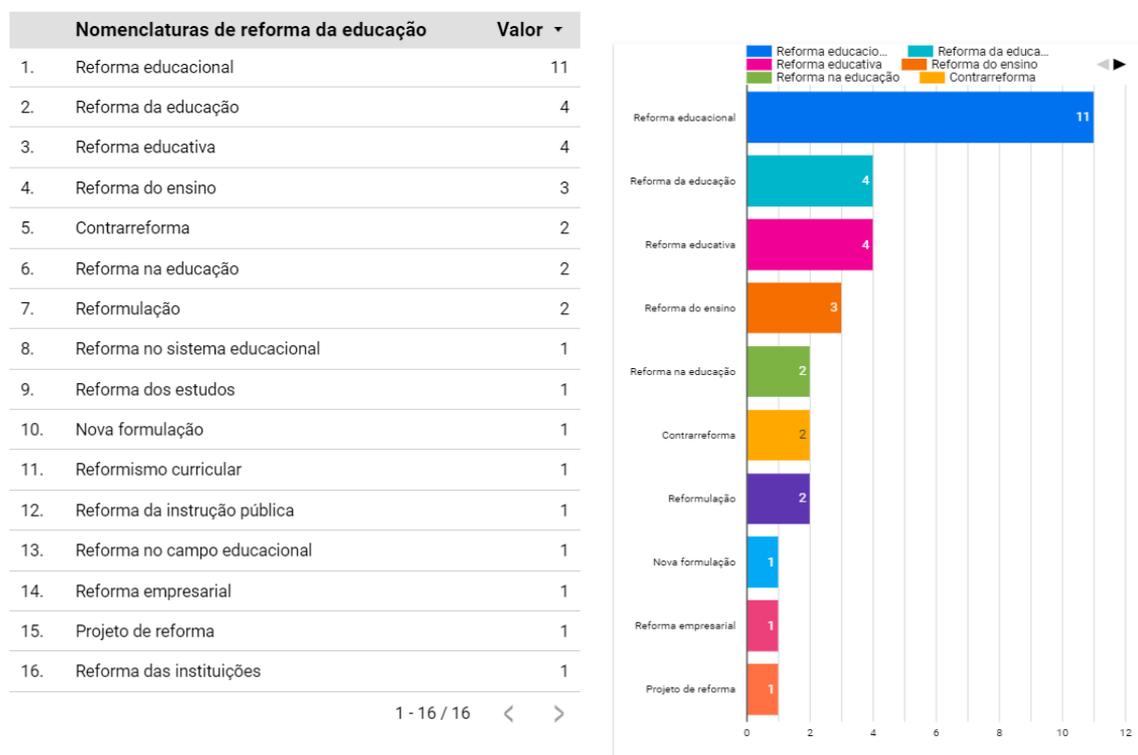
O termo “Reforma da educação” foi utilizado em quatro artigos com as seguintes perspectivas epistemológicas e temáticas: análise relacional (um artigo sobre “Formação docente”) e teorização combinada (três artigos, dois sobre “Ensino superior” e um sobre “Estrutura, organização, gestão educacional”). Também presente em quatro artigos foi identificado o termo “Reforma educativa”. Com o uso da teorização combinada, esses textos se dedicaram a pesquisar “Instrução/ensino” (um artigo); “Ensino médio e/ou educação profissional” (um artigo); e “Estrutura, organização, gestão educacional” (dois artigos).

“Reforma do ensino” foi mencionado em três artigos, todos com uso de teorização combinada e investigação dos seguintes temas: “Instrução/ensino” e “Ensino superior”.

Em síntese, identificamos nos artigos as perspectivas epistemológicas e tematizações, respectivamente: Reforma na educação (Teorização combinada/“Estrutura, organização, gestão educacional” e Neomarxismo/“Ensino médio e/ou educação profissional”); Reformulação (Teorização combinada/“Ensino superior” e Análise institucional/“Ensino superior”); e Contrarreforma (Teorização combinada/“Ensino superior” e Neomarxismo/“Ensino médio e/ou educação profissional”).

Por fim, elencamos algumas nomenclaturas que não apareceram com recorrência, pois foram citadas apenas uma vez, porém possuem relevância no mapeamento realizado e na investigação da reforma como objeto de estudo no campo da Política Educacional. Esses termos podem ser visualizados no Gráfico 11: Reforma das instituições; Projeto de reforma; Nova formulação; Reforma da instrução pública; Reforma no campo da educação; Reforma dos estudos; e Reforma no sistema educacional.

Gráfico 11 – Nomenclaturas/termos utilizados para denominar a reforma (artigos)



Fonte: Scielo.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A tematização dos artigos se refere ao assunto central discutido em cada texto ou sobre o que trata a reforma educacional em questão. Tal como realizamos com a tematização das teses de Doutorado, esse é um procedimento analítico que exige aproximações e distanciamentos e que pode sinalizar as principais tendências de pesquisa no campo acadêmico da Política Educacional no período definido como foco da metapesquisa. Além de contribuir para a compreensão do comportamento histórico e político da produção acadêmica no referido período.

A tematização dos artigos teve início com a leitura dos textos e a identificação do objeto de pesquisa de cada trabalho para compreender qual era o objeto da reforma. Na primeira tentativa de agrupamento, selecionamos os textos a partir da etapa do ensino explicitamente definida (no título e/ou no resumo). Em seguida, fizemos aproximações entre artigos que discutiram reformas na mesma etapa do ensino (ensino médio e superior, principalmente).

A partir das aproximações entre textos que discutiram reformas educacionais na mesma etapa do ensino, fizemos os distanciamentos necessários, de acordo com o objeto central do texto. Por exemplo, em um dos artigos, a reforma educacional em questão era na educação básica, mas o objeto de análise do texto foi a intensificação e a autointensificação do trabalho docente, por isso o texto foi classificado na temática do trabalho docente e não na temática da educação básica.

De modo similar ao que ocorreu com a tematização das teses, o exemplo anterior demonstra que, em uma parte significativa dos textos, o objeto da reforma pesquisada não foi uma etapa do ensino, mas sim as condições de trabalho dos docentes que vivenciaram tal reforma ou a organização/gestão da educação, como na análise dos reflexos da Reforma de Estado na Educação e a configuração do pacto federativo brasileiro e seus impactos em propostas de reforma educacional.

Os textos que abordaram os mecanismos de gestão, administração e regulação que fizeram parte da reforma educacional como a política (no caso da Reforma do Aparelho do Estado desenvolvida na década de 1990) ou suas características, como a descentralização e protagonismo da avaliação (docente, discente e institucional) foram classificados no tema: “Estrutura, organização e gestão educacional”. Outro assunto muito abrangente, que não foi classificado em nenhuma etapa do ensino foi a profissão docente, que dividimos em dois temas: “Trabalho docente” (sobre as condições, precarização e intensificação) e “Formação docente”.

Não foram identificados artigos que investigaram reformas no ensino fundamental e na educação básica, especificamente. Os artigos que investigaram reforma da instrução/ensino de maneira generalizada – sem especificar etapa da educação – ocorreram duas vezes.

Publicados nos anos de 2009 e 2010, esses textos focalizaram a Reforma Rivadavia e a Reforma Pombalina.

Dos doze artigos com o tema “Ensino Superior”, dois textos tratam da subtemática “Currículo no ensino superior”, ou seja, reforma curricular nos cursos de graduação. Mas foram agrupados na temática “Ensino Superior” por tratarem de reformas curriculares nessa etapa do ensino. No que tange ao Ensino Superior também foram abordadas subtemáticas como “financiamento”, “privatização” e “mercantilização do conhecimento”.

Ressaltamos, novamente, que três dos artigos publicados no ano de 2004 sobre reforma no Ensino Superior fizeram parte de edição especial/dossiê sobre Ensino Superior. E, dos três artigos publicados em 2006, dois compuseram edição especial/dossiê sobre reforma do Ensino Superior. O tema “Ensino superior”, que obteve a maior quantidade de textos da amostra (12 artigos), foi pesquisado em diferentes contextos (décadas de 1960, de 1990 e de 2000).

Os seis artigos com o tema “Ensino médio e/ou educação profissional” foram divididos em três subcategorias, tal como foi feito em relação às teses. Na primeira subcategoria estão os artigos que investigaram apenas ou prioritariamente a reforma da educação profissional (um artigo). Na segunda subcategoria, incluímos os artigos que centralizaram a pesquisa na reforma do ensino médio. Essa subcategoria predominou com cinco artigos, que discutiram a reforma do ensino médio nos contextos das décadas de 1990, 2000 e 2010. E, na terceira subcategoria, ensino médio e educação profissional, estão os artigos que pesquisaram ensino médio integrado à educação profissional – não foram encontrados artigos nessa subcategoria.

A segunda categoria mais expressiva foi “Estrutura, organização, gestão educacional”. Foram sete artigos, distribuídos nos anos de 2001 (dois artigos) e nos anos de 2002, 2006, 2009, 2010 e 2016 (um artigo por ano). De modo mais específico, esses artigos problematizaram questões como descentralização das políticas educacionais na década de 1990; Reforma do Estado e gestão educacional; federalismo e relações intergovernamentais; reforma empresarial na educação; e autonomia escolar.

Por fim, os temas “Trabalho docente” e “Formação docente” foram centrais em dois artigos, um sobre cada temática. O artigo sobre trabalho docente discutiu a intensificação e a autointensificação do trabalho docente, em decorrência da reforma educacional das décadas de 1980 e 1990, em um município do Acre. Os dados debatidos nesse texto – os depoimentos de natureza biográfica – foram produzidos durante uma pesquisa de mestrado (ANADON, 2005). Já o artigo sobre a formação docente teve abrangência internacional e debateu a formação docente nos Estados Unidos no contexto da reforma educacional marcada por uma aliança

conservadora. Na Tabela 4, estão sistematizados os dados sobre a quantidade de artigos por tema e por ano de publicação.

Tabela 4 – Tematização/temporalidade/quantidade de artigos

Tematização	2000	2001	2002	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2013	2016	2017	Total/ Tema
Ensino médio e/ou educação profissional	2				1						1			2	6
Ensino superior		1	1	3	1	2	1	1	1			1			12
Estrutura, organização, gestão educacional		2	1			1			1	1			1		7
Formação docente								1							1
Instrução/ ensino									1	1					2
Trabalho docente									1						1
Total/ano	2	3	2	3	2	3	1	2	4	2	1	1	1	2	29

Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A identificação e a classificação das perspectivas epistemológicas é um dos passos mais complexos da metapesquisa. Para auxiliar nesse processo de análise e de categorização, recorreremos a estudos que discutiram fundamentos das epistemologias em educação (CHARLOT, 2006, 2010; SAVIANI; 2016) no detalhamento do percurso metodológico feito no Capítulo 1. Ressaltamos que a identificação das perspectivas epistemológicas demanda um grande esforço do/a pesquisador/a, pois, conforme já observamos, a Educação e, conseqüentemente, o campo acadêmico da Política Educacional contam com contribuições de diversos campos do conhecimento (história, sociologia, economia, psicologia, filosofia, direito, economia, administração) e essas perspectivas nem sempre estão apresentadas de modo explícito e/ou coerente, o que requer uma variedade de conhecimentos, articulações e reflexões.

O campo acadêmico da Política Educacional possui objetos de investigação próprios (financiamento, avaliação, planejamento, trabalho docente, privatização etc), incluindo o nosso objeto, que é a reforma educacional. Nesse exercício de analisar a reforma – um fenômeno concernente a um campo científico e recorrente em diferentes contextos políticos e históricos - os pesquisadores do campo utilizam referências das mais variadas, de modo integrado ou não.

Em textos de espaço limitado como os artigos científicos, mais do que nas teses de Doutorado, a perspectiva epistemológica utilizada é menos explicitada. Para evidenciar tais perspectivas, realizamos um mapeamento dos autores mais citados em cada texto, o que orientou nossa classificação epistemológica, sobretudo nas pesquisas em que as autorias não explicitam a perspectiva empregada. Partindo das referências principais de cada artigo, identificamos em um texto a perspectiva marxista, declarada pelo autor, que debateu sobre a reforma educacional com o tema “Ensino médio e/ou educação profissional”.

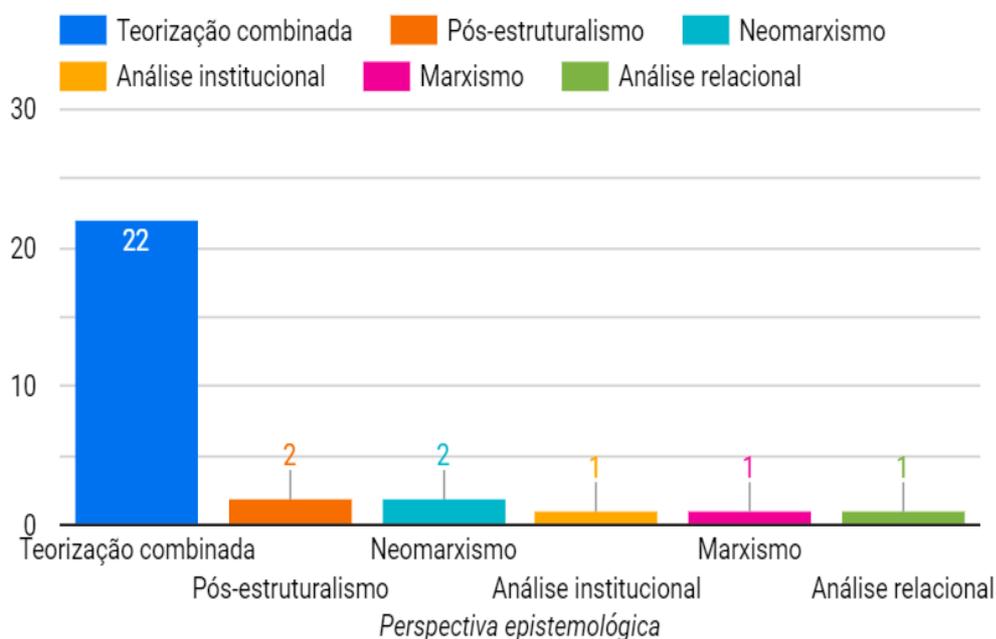
As duas perspectivas que seguem foram explicitadas e declaradas pelos autores, ancorados em referenciais específicos. A primeira dessas perspectivas é a análise institucional, definida em um artigo que pesquisou ensino superior (reforma curricular) apoiado, principalmente, nos estudos de René Lourau com contribuições de Antonio Gramsci. Outra situação similar a essa encontramos em um artigo que se dedicou a pesquisar a formação docente a partir da análise relacional. Assumida pelo autor, essa perspectiva foi fundamentada nos estudos de Michel Apple e de Kenneth M. Zeichner.

De modo predominante, classificamos os textos com referências fundamentais a Antonio Gramsci como pesquisas de perspectiva neomarxista, onde encontramos um total de dois artigos. Ambos pesquisaram a reforma educacional com a temática “Ensino médio e/ou educação profissional”. Com o pós-estruturalismo, foram relacionadas duas pesquisas, uma sobre reforma educacional e trabalho docente e outra com o tema “Estrutura, organização, gestão educacional”. Os autores mais referenciados nessa perspectiva foram: Stephen Ball, Michel Foucault e Thomas Popkewitz.

A perspectiva mais recorrente foi a teorização combinada (MAINARDES, TELLO, 2016), que ocorre com o uso de diferentes perspectivas metodológicas em uma mesma pesquisa, de modo favorável às análises. Dos 29 artigos, 22 realizaram uma pesquisa com referenciais distintos entre si, culminando em uma teorização combinada. Os temas pesquisados com essa perspectiva foram: “Ensino superior” (onze artigos); “Estrutura, organização, gestão educacional” (seis artigos); “Ensino médio e/ou educação profissional” (três artigos); e “Instrução/ensino” (dois artigos).

As autorias citadas nos artigos são: Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Diane Ravitch, Michael Apple, Boaventura de Sousa Santos, David Harvey, François Chesnais, Edgar Morin, Max Weber e outros importantes nomes, identificados com as mais variadas perspectivas. No Gráfico 12, estão representadas as perspectivas epistemológicas de maneira proporcional, sendo que a numeração representa a quantidade de artigos em que determinada perspectiva foi identificada.

Gráfico 12 – Perspectiva epistemológica (artigos)



Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os agentes do campo acadêmico da Política Educacional são influenciados por uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas e, conseqüentemente, de autores e correntes de pensamento que se complementam e auxiliam as reflexões propostas. Os autores de referência foram identificados como aqueles que tiveram três ou mais citações ao longo do artigo, sendo que o valor expresso na imagem anterior representa o número de artigos em que esses autores foram referenciados (citados três ou mais vezes).

As duas referências mais citadas foram Antonio Gramsci e Luiz Antônio Cunha. O primeiro autor foi citado com recorrência nos anos de 2007, 2011 e 2017, e os temas discutidos foram “Ensino superior” e “Ensino médio e/ou educação profissional”. Também presente em quatro artigos foi a autoria de Luiz Antônio Cunha, citada em artigos publicados nos anos de 2002, 2004, 2005 e 2009, com os temas “Estrutura, organização, gestão educacional” e “Ensino superior”.

Seis autores foram citados três ou mais vezes em três artigos: Paulo Roberto Corbucci, Michael Apple, Valdemar Sguissardi, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu e Nelson Cardoso Amaral. Paulo Roberto Corbucci, Valdemar Sguissardi e Nelson Cardoso Amaral foram citados em artigos sobre a temática “Ensino superior”. Alguns desses textos compuseram dossiês/edições especiais sobre ensino superior, campo de estudo do qual esses autores fazem parte e são importantes referências. Compreendemos que esses artigos se caracterizam pelo uso

da teorização combinada, pois os autores dos textos se basearam em pesquisas e em referências desenvolvidas pelos próprios pesquisadores do campo, de modo coerente e articulado.

Pierre Bourdieu também foi citado de forma recorrente nos artigos que trataram da reforma no ensino superior. Dos três artigos que citaram três ou mais vezes esse autor, dois foram publicados em 2006 – e compuseram o dossiê/Edição especial – e um foi publicado em 2009. Diferente dos autores citados anteriormente como importantes referências para o estudo do ensino superior no Brasil, Bourdieu está diretamente relacionado a uma perspectiva epistemológica ou escola filosófica clássica, no caso, o estruturalismo. Contudo, as citações a Bourdieu não determinam necessariamente o predomínio da análise estruturalista, haja vista a também recorrente utilização do referencial neomarxista e ainda maior predomínio de citações de autores do campo (teorização combinada).

De modo similar, analisamos o referencial de Boaventura de Sousa Santos. Utilizado em pesquisas sobre “Ensino superior” (artigos publicados em 2005 e em 2006) e “Ensino médio e/ou educação profissional” (um artigo publicado em 2000), sua perspectiva é comumente associada ao pós-estruturalismo. Porém, suas ideias não são utilizadas de modo isolado, tampouco apenas em articulação com outros autores identificados com a mesma perspectiva, pois Boaventura Sousa Santos e Pierre Bourdieu, por exemplo, foram referenciados com frequência em um mesmo texto.

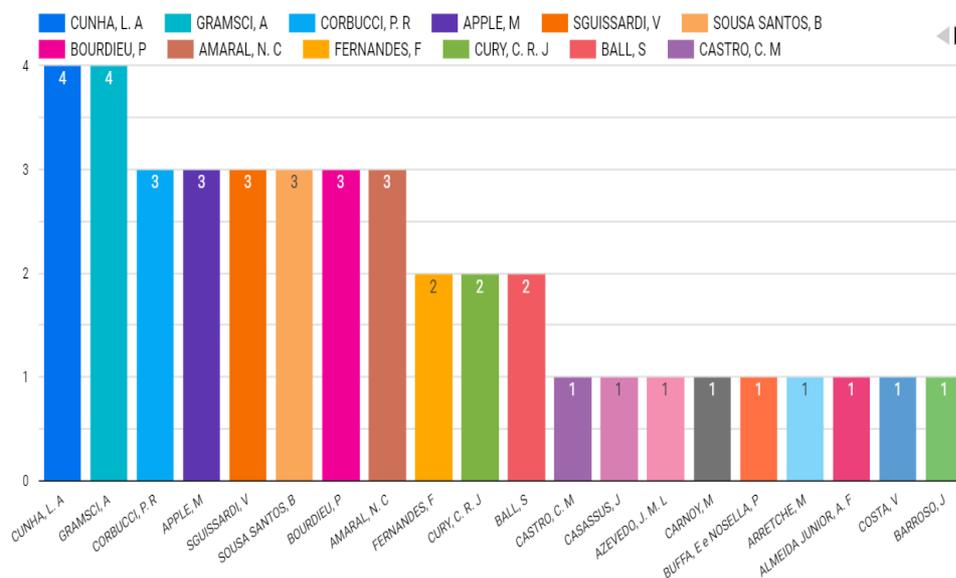
O último autor referenciado com frequência em três artigos foi Michael Apple, cujos estudos demonstram a preocupação em transformar a escola e reduzir as desigualdades nela existentes. Michael Apple foi citado com frequência em artigos que discutiram “Ensino médio e/ou educação profissional” (2000) e “Políticas de currículo”; “Formação docente” a partir da concepção de “modernização conservadora” (2008) e “Trabalho docente” (2009), com os conceitos de intensificação e autointensificação do trabalho docente. Como ressaltam Tello e Mainardes (2012), a perspectiva de Michael Apple é crítica ao neomarxismo, mais situada à teoria da resistência e, de acordo com Silva (1999), a perspectiva de Apple é vinculada à chamadas teorias críticas do currículo.

Outras três referências foram citadas com frequência em dois artigos. Primeiro, Florestan Fernandes foi referenciado em pesquisas sobre “Ensino superior” e sobre “Ensino médio e/ou educação profissional” (publicadas em 2009 e 2017, respectivamente). Autor associado à perspectiva marxista, Florestan Fernandes teve suas ideias associadas às de Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci, além das articulações com pesquisadores do campo acadêmico da Política Educacional.

O segundo, Carlos Roberto Jamil Cury, importante pesquisador e autor na Área da Educação teve frequentes citações em textos publicados nos anos de 2002 e de 2009, com os temas “Estrutura, organização, gestão educacional” e “Instrução/ensino”, respectivamente. O último autor com citações recorrentes em dois artigos foi Stephen Ball, com publicações nos anos de 2009 e 2011, sobre os temas “Ensino médio e/ou educação profissional” e “Trabalho docente”. Neste último (sobre trabalho docente), foi identificada a perspectiva epistemológica pós-estruturalista, devido à ênfase dada à teoria foucaultiana nas análises propostas, a exemplo da centralidade do conceito de governamentalidade.

Para uma visão geral das referências citadas nos artigos, o Gráfico 13 ilustra as vinte autorias mais citadas, e a Imagem 9 apresenta o mapa de árvore com os autores mais citados a partir das cores e da proporção do nome do autor. Ademais, esse mapa proporciona o conhecimento de referências também importantes, mas que foram citadas com menos frequência.

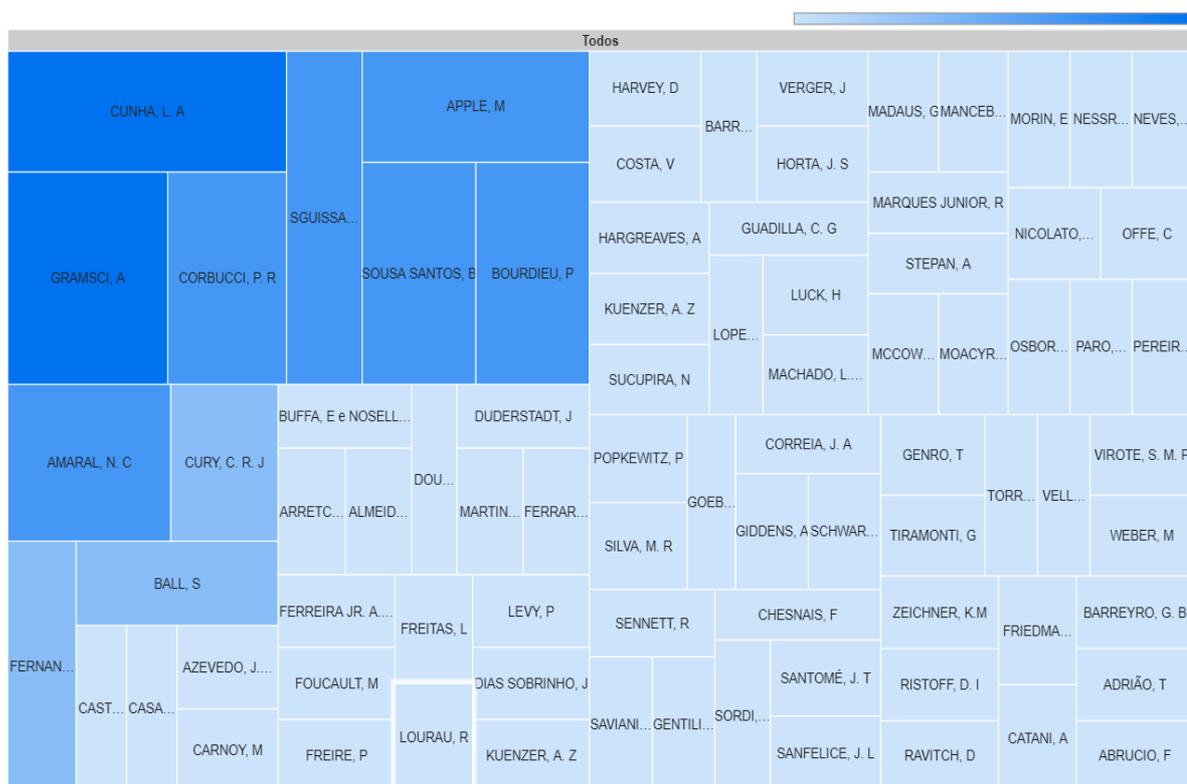
Gráfico 13 – Autores referência (artigos)



Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Imagem 9 – Mapa de Árvore – autores referência (artigos)



Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Conforme discorreremos no Capítulo 1, denominamos conceitos principais aqueles termos cujos sentidos/significados a autoria do texto discorreu e problematizou de acordo com alguma perspectiva epistemológica. Dito isso, o conceito mais recorrente foi “Privatização” com destaque em quatro artigos. Privatização foi trabalhado em três artigos sobre “Ensino superior” (um sobre a reforma na década de 1990 e dois sobre a reforma na década de 2000). O outro artigo em que apareceu esse conceito se dedicou ao estudo da reforma com o tema “Estrutura, organização, gestão educacional”, desenvolvida na década de 2000. Entre os dez conceitos mais citados, evidenciamos: “Flexibilização”, “Interdisciplinaridade”, “*Accountability*”, “Meritocracia”, “Capital humano”, “Competitividade”, “Competências”, “Responsabilização” e “Acumulação flexível”.

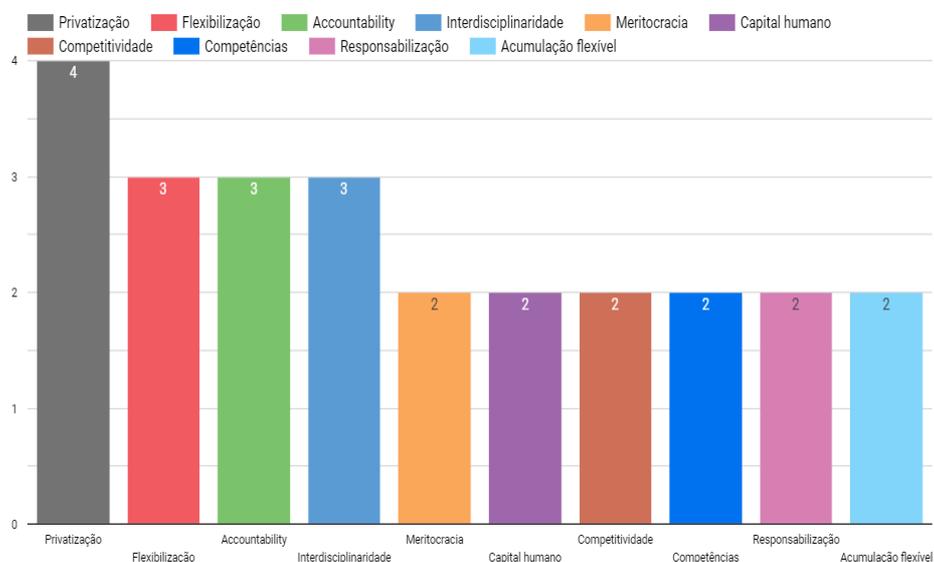
Ressaltamos que em um dos artigos, “flexibilização” vem acompanhada da palavra “curricular”, formando o conceito de “Flexibilização curricular”, que foi empregado para o debate em torno da reforma do ensino superior em desenvolvimento na década de 1990. Evidenciamos, ainda, o conceito de “Autonomia”. Conquanto não tenha sido empregado com frequência, expressões similares foram destaque.

O termo “autonomia” sempre esteve acompanhado de outro termo, gerando um significado distinto para cada expressão. Em um mesmo artigo foram explorados os conceitos de “Autonomia escolar”, “Autonomia”, “Autonomia decretada” e “Autonomia construída”. Cada expressão foi contabilizada uma vez, como conceitos diferentes. Trata-se de conceitos próximos, mas com significados distintos e auxiliares na compreensão do mesmo fenômeno.

Relembramos que, ao tratar de conceito, não estamos contabilizando o simples emprego da palavra, mas consideramos conceitos aquelas palavras/categorias/noções que foram problematizadas, definidas, explicadas pelos autores. Sendo assim, além desses conceitos que foram destaque em mais de um artigo, é importante citar outros pertinentes conceitos que foram menos recorrentes, problematizados em um texto, mas cuja relevância discursiva, política e teórico-metodológica é grande. A saber: “Avaliação”, “Democratização”, “Descentralização”, “*Empowerment*”, “Estado ampliado”, “Governamentalidade”, “Hibridismo”, “Humanidade”, “Neotaylorismo”, “Massificação”, “Modernização conservadora”, “Mundialização”, “*New Public Management*”, “Performance”, “Público” e “Regime de colaboração”.

No Gráfico 14 é possível visualizar os vinte conceitos recorrentes em mais artigos. E, na Imagem 10 (Mapa de Árvore), estão representados os conceitos mais e menos frequentes, de acordo com o tamanho das ramificações (retângulos) e da intensidade das cores. Quanto maior o retângulo e mais forte a cor, em mais artigos o conceito foi abordado.

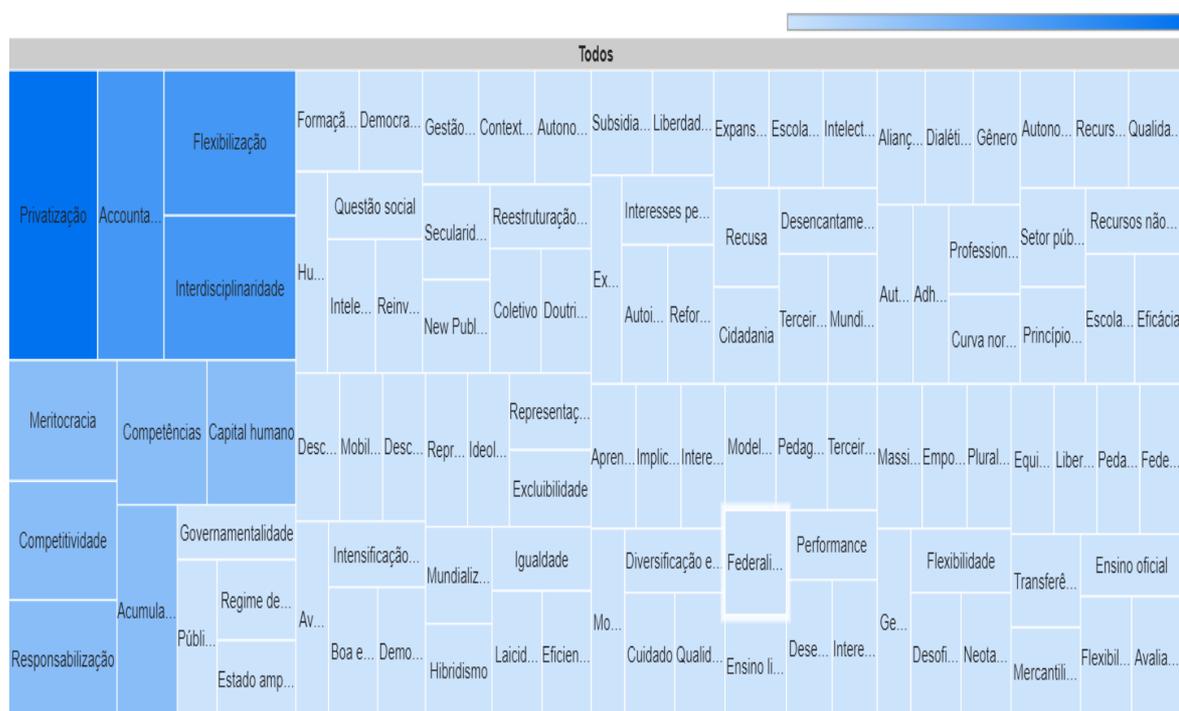
Gráfico 14 – Conceitos principais (artigos)



Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Imagem 10 – Mapa de árvore – Conceitos principais (artigos)



Fonte: Scielo (2018).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

4.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS EPISTEMOLOGIAS DE ANÁLISE

Nesta seção da tese, discutiremos as epistemologias de reformas educacionais e as perspectivas teórico-epistemológicas apresentadas nos artigos, a partir dos estudos e das interpretações dos/as autores/as. Com base na teoria e na pesquisa empírica desenvolvida por Popkewitz (1997) sobre as reformas contemporâneas, identificamos duas principais epistemologias de reforma: reforma como mudança e reforma como regulação social, já discutidas anteriormente. É importante destacar que grande parte das reformas analisadas a seguir, desenvolvidas no Brasil, possuem como uma de suas expressões máximas a municipalização do ensino fundamental e da educação infantil a partir do discurso central da descentralização, enquanto instrumentalização da modernização gerencial da gestão pública (SCOCUGLIA, 2008).

Conforme analisamos no Capítulo 2, a pesquisa sobre mudança é parte da linguagem sobre a reforma, com enfoque múltiplo, sendo um estudo tanto político quanto conceitual. Embora o senso comum da reforma seja definir mudança como progresso, as pesquisas apontam que há uma ênfase muito maior na estabilidade do que na transformação ou no progresso. Ao identificar que determinados autores pensam a reforma – predominantemente – como mudança, nessa primeira parte da seção faremos uma interpretação das epistemologias da mudança que subjazem o estudo das reformas e estão presentes nas epistemologias de reforma. A segunda categoria ou perspectiva de reforma é “Reforma como regulação social” que entende como política instalada para disciplinar as condutas dos sujeitos.

Sob suposta pretensão de melhorar as condições de vida das pessoas e garantir que seus anseios mais íntimos fossem alcançados, o discurso da reforma foi fundamental para consolidar o papel do Estado na definição das condutas e as ciências sociais – entre elas a educação e a psicologia – incorporaram uma linguagem individualista e meritocrática que foram fortemente definidoras das políticas de currículo, formação de professores e sua profissionalização, avaliação e processos de escolarização em geral.

Historicamente, as reformas inauguraram ou asseveraram mecanismos de regulação social ou de autorregulação. Embora mudança e regulação não sejam oponentes nem estejam dissociadas, compreendemos que em algumas análises um entendimento da reforma pode se sobressair em relação ao outro, ao mesmo tempo que as duas epistemologias de análise da reforma podem ser acompanhadas uma da outra. Discutiremos a seguir, de maneira analítica, o conjunto dos artigos, de modo a contemplar uma variedade de experiências, de epistemologias de reforma educacional e de métodos de análise.

O primeiro exemplo de reforma educacional que trataremos desenvolveu-se no século XVIII e foi identificada como uma iniciativa que “revolucionou” a estrutura do ensino (BOTO, 2010) da época. Trata-se da Reforma Pombalina, uma reforma dos estudos, que foi gestada e executada por Pombal, em suas diferentes etapas e revolucionou a estrutura do ensino português, pois fechou os colégios da Companhia de Jesus, expulsou os jesuítas do Reino e de seus domínios, confiscou seus bens e resultou na deportação de muitos membros da Companhia (BOTO, 2010). Essa reforma foi investigada a partir de estudo bibliográfico e documental e com base em referenciais teóricos diversos, combinados entre si.

Situada no bojo da Modernidade – que é o contexto de onde partem nossas reflexões e estudos sobre a reforma educacional – a Reforma Pombalina representava as ideias de cientificidade, experimentação, antiabsolutismo e lógica contidas nas promessas de avanço e de progresso da racionalidade iluminista. Porém, a autora destaca que existiram vários tipos de Iluminismo: o da racionalidade e do progresso e o da decadência nacional e do atraso. O Iluminismo lusitano era “racionalizador, centralizador, secularizador – não era laico; e não era demasiadamente adepto da ‘extensão das liberdades’” (BOTO, 2010, p. 297).

Ainda nas palavras da autora, “Pombal foi moderno até onde era possível a Portugal daquele tempo ser” (BOTO, 2010, p. 297) e a sua análise confirma a complexidade da reforma, que, muito embora possa ter “revolucionado” a educação da época, não se tratou de um projeto de libertação nacional, mas sim da modernidade possível e início da criação de condições de uma escola pública estatal. A reforma é interpretada de maneira múltipla: como mudança (ruptura nas práticas vigentes); como progresso (origens da escola estatal e pública); e como mecanismo de regulação social (disseminação de um projeto iluminista português conservador).

No contexto da segunda metade do século XX, destacamos o estudo de Martins (2006) sobre a Reforma Universitária de 1968, realizado a partir de análise documental e com a combinação de diversos referenciais teóricos. As transformações ocorridas nos contextos do ensino superior no cenário internacional e no Brasil nas últimas décadas foram a base para o desenvolvimento do estudo. Segundo o autor, o projeto de reforma de ensino superior, lançado no governo Lula, já em sua terceira versão, possuía três eixos fundamentais: resgatar e consolidar a responsabilidade social da educação superior, construir um marco regulatório para o funcionamento da totalidade do sistema e assegurar a autonomia universitária prevista no dispositivo 207 da Constituição Federal (MARTINS, 2006).

O autor apresentou várias comparações entre a Reforma Universitária de 1968 e o anteprojeto em análise durante a década de 2000, no primeiro mandato do ex-presidente Lula.

Em uma dessas confrontações, o texto aponta que a orientação básica da Reforma de 1968 era interligar o ensino superior com a produtividade do sistema econômico; já o anteprojeto do governo Lula tinha como um de seus alvos fundamentais enfatizar o sentido da educação superior como um bem público, com uma função social (MARTINS, 2006).

Portanto, com base na análise comparativa em relação à reforma de 1968, a Reforma Universitária da década de 2000 proporcionou uma mudança progressiva na organização e na estrutura do ensino superior no Brasil, denominada pelo autor como “uma reforma necessária”. Nesse sentido, a interpretação da reforma carrega consigo uma epistemologia do progresso, como impulsionadora de uma transformação positiva.

A Reforma Universitária de 1968 também foi objeto de estudo de Rothen (2008), que analisou o processo de elaboração dessa reforma, a partir da comparação entre o relatório produzido pela Comissão Meira Mattos e o produzido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Foram realizadas análise documental e interlocução com pesquisadores do campo da Política Educacional, por exemplo, Dermeval Saviani e Paolo Nosella, autores reconhecidos como alinhados à uma perspectiva epistemológica neomarxista, pois seus estudos têm como base o pensamento de Antonio Gramsci.

As análises dos relatórios da Comissão Especial e do GTRU concluíram que pelo menos parte dos integrantes do Conselho Federal de Educação utilizou a habilidade política para participar dos bastidores da elaboração do modelo de universidade que foi implantado no Brasil a partir da década de 1960. Essa participação se caracterizou pela utilização da jurisprudência de pareceres anteriores emitidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como pela ausência de diálogo com a sociedade na elaboração da Reforma Universitária de 1968 (ROTHEN, 2008). O texto ressalta que personagens específicos se destacaram na elaboração da reforma, de modo que sua posição política privilegiada contribuiu de forma decisiva para que suas propostas fossem incorporadas ao texto da lei.

A análise da elaboração do texto da reforma aponta como a “expertise” de alguns atores se mostrou determinante na aprovação de propostas que definiriam o modelo universitário vigente a partir de então, de modo que as propostas e os interesses defendidos por um pequeno grupo com grande poder decisório definiram questões no âmbito da educação, do trabalho, da economia e resultaram no asseveramento de mecanismos de dominação (como o fim da cátedra e o controle dos movimentos estudantis).

Ou seja, o conhecimento e as estratégias políticas mobilizadas pelo atores envolvidos no processo de reforma foram definidoras dos resultados alcançados na reforma educacional – novamente um dispositivo que contribuiu para a inauguração de novas formas de regulação da

Política Educacional, em que o conhecimento foi utilizado como ferramenta política e “tecnologia de poder”, e a restrição da liberdade de cátedra e o controle dos movimentos estudantis apontaram para a implementação de uma agenda política conservadora alinhada aos interesses do mercado. Nesse estudo sobre os bastidores da reforma universitária, aproximamos a interpretação da reforma com a concepção de Popkewitz (1997) de modo que as relações entre poder e conhecimento se entrelaçam de maneira a desenvolver novas formas de regulação educacional, não obstante a adoção pelo autor da tese de um referencial teórico vinculado à perspectiva epistemológica neomarxista.

Um estudo sobre a reforma educacional nas décadas de 1980 e 1990 demonstrou que, a “crise” econômica desse período, associado ao déficit estatal nacional e estadual impulsionaram processos de reforma expressos em um otimismo próprio da epistemologia do progresso, que vincula mudanças educacionais e recuperação do Estado como fatores de modernização social (MARQUES, 2001). Este tornou-se um ponto básico no sentido da reforma educacional, cuja tendência seria comportar um continuísmo operacional, metodológico, ideológico e temático – a “dialética da desqualificação”:

Como resultado do estudo da mudança educacional associada à reforma educacional, a dialética da (des)qualificação partiu do ponto de vista científico que “(...) analisa a reforma como uma interseção do conhecimento, do poder e das práticas situadas historicamente” (POPKEWITZ, 1997, p. 39) (MARQUES, 2001, p. 202).

A definição do sentido da reforma em educação foi possibilitada pela decomposição e recomposição de elementos que são recorrentes na prática social reformista: elementos de continuidade, elementos de ruptura e elementos de síntese entre as reformas (MARQUES, 2001). A reforma, a partir dessa definição, foi analisada com base no referencial de Popkewitz (1997), considerando a articulação entre conhecimento, poder e práticas situadas historicamente. No que concerne à educação, o texto destaca a ausência de um projeto pedagógico que explicita um paradigma epistemológico, subjetivo e pedagógico que fundamenta a monitoração e regulação educacional. Sendo assim, Marques (2001, p. 209) destaca que as rupturas se configuram como atualização das continuidades.

As continuidades são percebidas como “padrões históricos estruturais” da relação entre instituições, conhecimento e poder, que, reconfigurados em “novos conjuntos de padrões culturais”, ou novas formas de regulação, constituídos por peculiares relações institucionais e configurações de poder e do conhecimento atuando na formação de uma nova subjetividade profissional, representam rupturas que não comprometem a permanência regulatória no âmbito das reformas em processo de modernização.

O método da “dialética da desqualificação” orientou a empiria desenvolvida na pesquisa e levou à conclusão sobre a ideia de “crise” engendrada pela proximidade íntima e sutil entre modernização e mal-estar cultural, institucional e individual. Em função da inadequação a determinados padrões culturais de mudança social ou de modernização, que configuram uma “crise de qualidade”, as instituições educacionais e o trabalho docente são focos recorrentes de desqualificação, com apelo tanto ao mal-estar institucional quanto ao mal-estar individual (MARQUES, 2001, p. 216). Em consonância com a perspectiva sociológica de análise das reformas criada por Popkewitz (1997) – frequentemente associada ao pós-estruturalismo –, o texto analisa os padrões de relações institucionais a partir das rupturas e das continuidades geradas com a reforma e os mecanismos de regulação social que ela inaugura.

A partir da segunda metade da década de 1990, o “afã reformista” do governo federal (AGUIAR, 2002) atingiu fortemente o setor educacional a partir de diferentes iniciativas como legislações, projetos, programas com abrangências e objetivos distintos. Aguiar (2002) analisou a atuação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e sua influência na formulação e na execução das políticas governamentais para a educação básica no contexto da reforma educacional em curso no Brasil no período. O estudo documental foi articulado com referências aos pesquisadores do campo da Política Educacional (Ex: Janete M. L. Azevedo, Luiz Antônio Cunha e Carlos. R. J. Cury).

A reforma é analisada pela autora como proposta de governo que pretendia estabelecer as condições estratégicas necessárias às mudanças no aparato estatal, cujas repercussões refletissem em todas as esferas da sociedade. Nesse sentido, há uma proximidade com a percepção de Brooke (2012) no que diz respeito à reforma como ação estatal planejada para um determinado fim. Para efetivar essas mudanças, o MEC alterou a estrutura técnico-administrativa, a fim de adequá-lo aos novos objetivos governamentais e facilitar o desenvolvimento de ações no sentido de proceder a uma profunda reforma no sistema educacional, reestruturar a máquina burocrática e incentivar a sociedade civil a colaborar com o projeto de modernização do país (AGUIAR, 2002). Segundo a autora, a reforma contém em seu discurso a metáfora da mudança e da modernização das instituições.

A investigação da implementação da reforma educacional centrada na atuação do Consed concluiu que o papel desempenhado por essa instituição possuiu um significativo nível de intervenção na arena decisória, considerando que não são apenas os arranjos político-partidários que determinam a influência dos membros do Consed no jogo de interesses políticos (AGUIAR, 2002). A autora reconhece que o Consed foi utilizado pelo MEC como um “trunfo” a nível local para a realização das mudanças planejadas (AGUIAR, 2002). Entendemos que o

estudo do poder e da política desenvolvido nesse artigo se aproxima do pós-estruturalismo, haja vista as conclusões das análises desenvolvidas, em que pese o fato de não haver qualquer menção a alguma perspectiva epistemológica.

A reforma educacional iniciada no Brasil nos anos 1990 também foi discutida por Michels (2006), que realizou uma pesquisa documental e bibliográfica em diálogo com pesquisadores do campo da Política Educacional (Ex: Dalila Andrade Oliveira, Eneida Oto Shiroma e S. Ball). A autora parte da hipótese de que a reforma assumiu a racionalidade administrativa como paradigma, e a proposição política para a educação à época se sustentou em três eixos: gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização. Ou seja, a reforma é o dispositivo que fortalece essas novas formas de regulação dos sistemas educativos, com base nesses três eixos.

No estudo da escola e de sua organização, a autora ressalta que é necessário relacioná-la aos setores mais amplos da sociedade, como a economia e a política, sem desconsiderar a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar (MICHELS, 2006), ou seja, sem desconsiderar as relações de poder existentes na sociedade e as formas de regulação que incidem no sistema educativo.

A partir dessas considerações, Michels (2006) compreende que a reforma educacional se esforçou para promover mudanças, porém não propôs a transformação da própria escola, pois manteve as relações já existentes. Com essa análise, destacamos que a autora percebe a reforma como um instrumento de “manutenção da ordem”, “formatação dos problemas” já existentes, uma atualização da realidade sem a intenção de transformá-la de fato ou como parte do processo de regulação característico desse período, conforme epistemologia defendida por Popkewitz (1997).

Ainda no contexto da década de 1990, ganharam destaque nas publicações de nosso *corpus* de pesquisa sobre as reformas educacionais as determinações da Resolução n.º 3/1998 do Conselho Nacional de Educação, que apontava mudanças, sobretudo curriculares, na escola média. A empiria desenvolvida na pesquisa de Zibas (2005) contou com procedimentos múltiplos (análise documental, estudo bibliográfico e entrevistas) analisados em interlocução com referências do campo da Política Educacional (Ex: Acácia Kuenzer, Marise Ramos e Dermeval Saviani). A reforma do ensino médio é compreendida no bojo da reestruturação do Estado e de um quadro mais amplo da reforma educacional.

A autora argumenta que a virada do século justificava repensar o currículo devido a diversos elementos, como a explosão de matrículas, os requisitos do novo contexto produtivo, a exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção de uma cidadania

democrática, e a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil (ZIBAS, 2005). As mudanças foram de impacto tamanho, que a autora percebeu nessa legislação uma nítida pretensão de “refundar” a escola média, pois ela trazia um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Embora sem desconsiderar o poder do currículo oficial sobre o cotidiano das escolas, principalmente porque a distribuição dos recursos está atrelada à adesão a essas mudanças, o texto analisou alguns dos impactos da referida legislação nas escolas e indicou possíveis desigualdades geradas pelas formas de regulação educacional presentes na reforma, no campo do currículo, do financiamento e da gestão, sobretudo no que diz respeito a três aspectos: avaliação, infraestrutura e organização curricular. A tese aponta que devido à precariedade material na implementação da reforma, em vez de promover avanços, a reforma é analisada como uma ferramenta de aprofundamento das desigualdades educacionais, promovendo até mesmo recuos, quando comparada à reforma da década de 1970. A tese evidencia múltiplos fatores de regulação social provenientes da política de reforma (POPKEWITZ, 1997), ao mesmo tempo que traz a ideia de reforma como uma política que deveria trazer mudança, no sentido de avanço.

A década de 2000 também foi marcada por diversas reformas que não tiveram grandes diferenças em relação àquelas implementadas na década anterior a não ser pela tendência ao fortalecimento do neoliberalismo nas políticas educacionais e ao alinhamento ainda maior aos interesses do mercado. A reforma do ensino superior ganha destaque nessa década devido ao aumento de políticas voltadas para essa etapa, como o Programa Universidade para Todos (ProUni). Corbucci (2004) relaciona esse projeto de reforma no Brasil, após 2003, denominado *Universidade do século XXI*. O autor centra sua análise no financiamento do ensino superior no Brasil, a partir do recorte temporal do início da década de 1990 até o início da década de 2000, com procedimento de análise documental e diálogo com referências do campo da Política Educacional, tão somente de autores que discutem o financiamento no ensino superior.

O pressuposto defendido foi o de que esse período refletiu, de alguma forma, o esgotamento dos modelos político e econômico vigentes até a primeira metade dos anos de 1980, como base para analisar o papel atribuído à educação superior nos programas de governo da década seguinte. O texto aborda questões importantes como o avanço do setor privado a partir dos anos de 1990 e a suposta dicotomia entre educação superior e educação básica (CORBUCCI, 2004).

O artigo trata de um “projeto de reforma” do governo federal para a educação superior que teria três objetivos orientadores, de acordo com o MEC: I) refinar a universidade

pública; II) transformar a universidade pública em referência para toda a educação superior; e III) estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado (CORBUCCI, 2004). A reforma, nesse sentido, é identificada como um dos mecanismos utilizados pelo governo vigente para expansão do ensino superior. Segundo o autor, “como toda mudança, e a despeito das melhores intenções que possam ter seus proponentes, a reforma da educação superior também vem encontrando focos de resistência (...). Portanto, para o autor, a reforma em análise traz uma noção associada à mudança que apresenta, em seu interior, recuos e descontinuidades.

Ao investigar a educação superior nos anos Lula (2003-2006), Sguissardi (2006) apresenta diversos pontos de discussão sobre reformas por meio de um estudo documental referenciado em documentos e autores internacionais e do campo da Política Educacional brasileira, além de referenciar Pierre Bourdieu. O autor aponta uma série de críticas às normativas desencadeadas pelo governo Lula no interior da reforma do ensino superior desenvolvida por esse mesmo governo, que ele denomina de “reformas pontuais”, quais são medidas que não dependeram de lei específica, mas se originaram de ações como a redução dos recursos financeiros, que garantiram mudanças e colocaram em práticas as teses defendidas pelo Banco Mundial desde as décadas de 1980 e 1990 (SGUISSARDI, 2006). Observamos que o autor referencia reforma como uma política que promove a regulação do sistema público e privado do ensino superior, no sentido de regulamentação institucional/burocrática, o que o mais aproxima de uma noção de mudança.

A reforma da universidade também foi discutida por Borges (2013), porém com base no cenário internacional com foco no Processo de Bolonha e em seus desdobramentos. O texto apresentou um estudo documental a partir da análise de importantes marcos normativos do ensino superior, como a Declaração de Salamanca e a Declaração de Bolonha associada com referenciais sobre o tema “Ensino superior” no Brasil (Valdemar Sguissardi, Héglio Trindade e Jacques Verger). A autora afirma que o Processo de Bolonha constitui uma referência no debate empreendido pelos diferentes interlocutores da reforma, no Brasil, cuja ideia-força é a inovação tecnológica na universidade, junto com o setor produtivo.

A autora entende que a reforma da educação superior é um processo complexo que envolve disputas políticas, financeiras e ideológicas que, não necessariamente, significa transformação progressista ou uma mudança para melhor. Mas, acima de tudo, um alinhamento a um projeto de “Europa do conhecimento”. Essa mudança se dá a partir do alinhamento de interesses diversos de um bloco político e econômico que interfere nas diretrizes educacionais para o ensino superior não só nos países europeus, mas em outros ao redor do mundo. A reforma

do ensino superior em análise é, portanto, uma difusora de uma “sociedade do conhecimento” para um contexto globalizado. Assim, entendemos que o trabalho dessa autora pode ser vinculado a uma ideia de reforma como processo de regulação social, mas sem fazer referência a esse conceito e, muito menos, a uma epistemologia da reforma. Tratando-a como um fato político, assim como é recorrente nos demais trabalhos analisados.

No contexto da década de 2010, destacamos o estudo da Medida Provisória n.º 746/2016 (transformada em Lei n.º 13.415) investigada a partir de análise documental e bibliográfica, em consonância com referenciais combinados (entre eles, Antonio Gramsci e Anthony Giddens), sendo que o pensamento de Giddens contribuiu para a reflexão sobre as características sociopolíticas dos movimentos elaboradores da reforma. Os autores partem de uma ideia de reforma como mudança na medida em que identificam que a nova lei do ensino médio não apresenta propostas de melhorias na educação e não lança novas tendências ao atualizar a antiga luta histórica que caracteriza o ensino médio.

Outros artigos de nossa amostra seguem a mesma linha de trabalho sobre reformas no Brasil, os quais buscam acompanhar as políticas empreendidas desde a década de 1990 com a preocupação de analisar os seus efeitos no campo da educação, sem mencionar uma epistemologia da reforma. Grosso modo, as discussões giram em torno do conjunto de políticas planejadas pelo Estado e que repercutiram na organização da escola, submetendo as instituições públicas à lógica do mercado. Os artigos fazem uso de referenciais diversos como S. Ball, A. Gramsci, M. Apple, M. Foucault mesclados com autores brasileiros do campo da política educacional, como estratégias para sustentar a análise crítica da reforma, ora percebida como mudança, ora como regulação e, até mesmo, com as duas concepções combinadas. Mas, sem a preocupação de explicitar ou de manter uma coerência teórica interna.

4.2.1 Síntese

A nossa amostra de artigos revela uma tendência teórico-epistemológica no campo da Política Educacional brasileira no estudo da reforma e um comportamento das pesquisas sobre o tema. De modo análogo às teses, Antonio Gramsci foi o autor mais citado, o que, em articulação com outros referenciais neomarxistas/marxistas, demonstra uma grande tendência ao entendimento da reforma a partir de uma epistemologia do progresso.

Todavia, diferente das teses, a perspectiva epistemológica mais empregada nos artigos não foi a neomarxista, pois os referenciais teórico-epistemológicos empregados nas teses convergiram para um sincretismo entre os autores de diferentes matrizes, demonstrando a

expansão do pluralismo metodológico (MAINARDES, 2021) nas produções em Política Educacional, com foco nos artigos.

Os anos com maior concentração de publicação dos artigos da amostra foram 2007 e 2009. Assim como nas teses, nas vinculações institucionais dos autores dos periódicos, a Região Sudeste também foi predominante, pois 19 das 38 autorias (metade das autorias) possuíam vínculo com instituições localizadas nessa Região. O periódico com maior número de publicações foi Educação & Sociedade com 22 artigos. Quanto ao tipo de mantenedor institucional predominante nos artigos, 25 das 38 autorias são vinculadas ao Poder/Público Federal.

Quanto à abrangência das pesquisas, prevaleceu o foco nacional, isto é, a pesquisa de reformas educacionais desenvolvidas no território nacional sem a especificação de uma região, estado, município ou instituição. No que concerne ao tipo de pesquisa, predominou nos artigos o tipo documental (12 dos 29 artigos), seguido do tipo bibliográfico e documental (8 de 29 artigos). Assim como nas teses, o foco temporal das reformas pesquisadas nos artigos também foi o período compreendido entre as décadas de 1990 e 2000, período de grande impulso reformista para a educação na América Latina.

O tema “Ensino superior” também foi de grande relevância nos artigos, com expressividade ainda maior que nas teses, pois dos 29 artigos, 12 investigaram a temática “Ensino superior”, com ênfase nos anos de 2004 e de 2006. Todavia, destacamos que os três artigos de 2004 fizeram parte de um dossiê temático sobre “Ensino superior”, enquanto dois dos três artigos publicados em 2006 também compuseram Edição Especial. Essa temática foi desenvolvida nos artigos, possivelmente, devido a uma demanda da conjuntura das políticas e do campo científico da época. Os projetos de sociedade em disputa no início da década de 2000 foram amplamente discutidos nesses artigos que retomaram os dilemas do ensino superior desde à década de 1968 em articulação com políticas transnacionais como o Processo de Bolonha e suas reverberações no Brasil, com o asseveramento da privatização do ensino superior e a mercantilização do conhecimento.

Encontramos trabalhos em que os/as pesquisadores/pesquisadoras não explicitaram sua posição epistemológica, talvez porque consideram que está claro de onde se posicionam. Com esse entendimento, o pesquisador pode não revisar ou explicitar seus postulados epistemológicos e até mesmo fazer articulações com matrizes epistemológicas opostas ou muito distantes umas das outras. Nesse caso, o pesquisador pode se deparar com uma ‘nova perspectiva’ epistemológica, o que não significa, necessariamente, um ecletismo ou pluralismo epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2012). Em uma das pesquisas que analisamos foi

assumida uma perspectiva “histórico-crítica”, cuja principal referência foi Thomas Popkewitz (1997). Esse mesmo autor também foi inspirador para o método da “dialética da desqualificação”, que orientou a empiria desenvolvida em outra pesquisa.

Em suma, as epistemologias de reforma e as perspectivas epistemológicas presentes nos artigos e nas teses se aproximam pela frequência do uso de referenciais marxistas/neomarxistas, o que pressupõe uma epistemologia progressista de reforma. E a referenciais associados ao pós-estruturalismo (Michel Foucault, Jacques Derrida, Stephen Ball, Thomas Popkewitz, Boaventura de Sousa Santos, Edgar Morin, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze e Félix Guattari, por exemplo), porém sem fazer referência explícita a essa matriz epistemológica e/ou utilizando outra nomenclatura. Essas duas matrizes epistemológicas (neomarxista/marxista e pós-estruturalista) se destacam nas pesquisas de nossa amostra. Todavia, a primeira se apresenta de modo explícito e a segunda de forma implícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese objetivou conhecer a produção do campo da Política Educacional quando estuda a reforma da educação. O recorte da investigação foi delimitado em teses de Doutorado e artigos publicados em periódicos vinculados a associações científicas da educação, no período 2000-2017. A relevância da pesquisa aqui apresentada está na forte ênfase que as reformas passaram a ter na educação brasileira desde a década de 1990, remontando a um conjunto de trabalhos no campo da Política Educacional.

Ademais, a relevância da tese se dá na razão proporcional à complexidade e à polissemia que a reforma adquire na prática educacional no contexto da globalização neoliberal. Dada a importância das reformas educacionais para a dinâmica escolar no país, consideramos necessário analisar as perspectivas teórico-epistemológicas dominantes no campo da Política Educacional para o estudo desse fenômeno e, também, mapear essa produção sob inspiração do EEPE, bem como as epistemologias de reforma que orientam tais pesquisas.

O termo “reforma” abriga em si grande complexidade e polissemia, de modo que só é possível entendê-la historicamente e como parte dos processos de regulação social. E, perante essa complexidade, afirmamos a necessidade de estudar as epistemologias de reforma e as perspectivas epistemológicas que orientam os pesquisadores do tema no campo da Política Educacional no Brasil. Pois, desde a década de 1990, as reformas caracterizam as políticas neoliberais implantadas no Brasil e, em especial, na educação.

No século XXI, reforma é uma temática que está fortemente na agenda das políticas públicas no Brasil, a exemplo das medidas lançadas durante a administração de Michel Temer (2016-2018). Com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido no ano de 2016, encerrou-se um ciclo de poder, iniciado em 2003 com políticas de atendimento às demandas da sociedade civil. A instalação do “novo governo” com políticas de cariz neoliberal representou um retrocesso, inclusive na educação, com a inviabilização do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Um traço conservador na agenda política de Michel Temer para a educação foi a exclusão do ensino médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocasionando a fragmentação do conceito de Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e isolando a discussão sobre a base curricular do ensino médio por meio da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente transformada em lei. Além da Reforma do Ensino Médio, foi lançada durante a administração de Temer a Lei nº13.467/2017 (denominada Reforma Trabalhista). E, na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, foi entregue à Câmara

dos Deputados a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 6/2019), popularmente conhecida como “Reforma da Previdência”, que modificou o sistema de previdência social, ao estabelecer regras de transição e disposições transitórias.

Com esses exemplos de políticas denominadas de reformas, reiteramos a defesa da hipótese de que a reforma educacional tem sido um “combustível” para a produção científica no campo da Política Educacional, com interpretações de epistemologias diferenciadas, tendo em vista que o lançamento dessas políticas fomentou a produção acadêmica, a exemplo do dossiê sobre a Reforma do Ensino Médio, lançado pela Revista Educação & Sociedade no ano de 2017, ano que seguiu à publicação da Medida Provisória nº 746/2016.

Discutimos ao longo desta tese, que, embora não haja uma definição essencial de reforma (POPKEWITZ, 1997), é fundamental defini-la e compreender de onde partem as epistemologias que fundamentam tais definições. Diante disso, problematizamos algumas importantes epistemologias de reforma, que consideramos fundamentais para compreender esse fenômeno em sua complexidade.

Nosso estudo problematiza que, no decorrer do século XIX, com o avanço dos ideais iluministas de cientificidade, racionalidade, liberdade, antropocentrismo e progresso, a reforma foi amplamente concebida como fator de transformação em direção a um melhoramento social. Isto é, a reforma é interpretada a partir de uma epistemologia do progresso. Demonstramos uma grande ênfase da epistemologia progressista nos ideais de reforma presentes no cerne da Modernidade.

No fim do século XX, as práticas de reforma se tornaram estratégias utilizadas por diferentes governos (progressistas e conservadores) (PRZEWORSKI, 1988). Com o advento de transformações econômicas e políticas, a reforma é associada a um contexto de crise do sistema educativo (BARROSO, 2011) e concebida como uma “[...] ação planejada em escala sistêmica, mas cujo conteúdo dependerá das circunstâncias históricas e locais (BROOKE, 2012, p. 13). Com o olhar voltado para as implicações das reformas nos sistemas educativos, nos cotidianos escolares e no trabalho/formação docente, são identificadas diversas formas de regulação derivadas da reforma (POPKEWITZ, 1997). Tais epistemologias de reforma não são concorrentes entre si, tanto que apresentaram confluência em determinadas pesquisas e, em comum, elas defendem a importância da historicidade nas interpretações das reformas.

O debate teórico que promovemos sobre a reforma revelou que não é mais possível compreender a reforma somente a partir de uma epistemologia do progresso e que há um grande problema em definir “reforma educacional”, pois esse é um termo “[...] que pode ser empregado para organizar quase tudo o que já se escreveu na história da educação” (BROOKE, 2012, p.

11), o que podemos evidenciar nesta tese devido à diversa gama de temáticas associadas à reforma, com protagonismo das temáticas “Ensino superior” e “Ensino médio e/ou educação profissional”, discutidos com ênfase nas perspectivas epistemológicas marxista e neomarxista nos dados de nossa amostra.

A realização da metapesquisa baseada no EEPE a partir das teses de Doutorado e dos artigos mapeou o comportamento teórico-epistemológico das pesquisas do campo acadêmico da Política Educacional no Brasil e confirmou a heterogeneidade das epistemologias utilizadas, o que vai desde a não explicitação da perspectiva epistemológica até à utilização de diversas teorias, de forma combinada. Em pesquisas realizadas a longo prazo e com objetivos mais abrangentes (teses de Doutorado), houve maior explicitação da perspectiva epistemológica e maior convergência teórica entre os autores do que nos artigos, o que evidenciamos no expressivo uso de teorização combinada nos artigos em relação às teses.

Prevaleceu tanto em teses quanto em artigos, a ênfase na discussão sobre reformas educacionais em instituições públicas mantidas pelo Poder Público/Federal, majoritariamente localizadas na região Sudeste do país. Ou seja, as autorias realizaram suas pesquisas vinculadas, sobretudo a universidades federais, localizadas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, seja na condição de discente ou de docente.

Nas pesquisas com estrutura mais sucinta (como os artigos), destacou-se a abrangência nacional, isto é, pesquisas sobre reformas que impactam a educação em todo o país; enquanto nas teses predominaram as pesquisas sobre reformas desenvolvidas em uma instituição específica (universidade, escola etc.). O expressivo uso das pesquisas documental e bibliográfica na produção de artigos reforça uma antiga tradição do campo da Política Educacional de realização de pesquisas a partir de documentos e de outros tipos de textos. E pode significar que as pesquisas empíricas produzidas pelos acadêmicos (no caso, os doutorandos) ocupam pouco espaço em alguns dos periódicos mais conceituados no campo acadêmico da Política Educacional. Em comum, identificamos que o conceito de “Competências” foi recorrente tanto nas teses quanto nos artigos, sendo utilizado com mais expressividade nas teses que nos artigos.

A perspectiva epistemológica mais utilizada nas teses foi a neomarxista, também com grande relevância nos artigos, sobretudo de maneira combinada com outras matrizes epistemológicas, de modo que em ambos os tipos de pesquisa o autor mais citado foi Antonio Gramsci. Nossos dados evidenciaram a centralidade que a relação trabalho/educação possui na discussão da reforma educacional, tendo em vista os recorrentes temas associados a ensino

superior, ensino médio e/ou educação profissional e trabalho/formação docente, sobretudo a partir das perspectivas epistemológicas marxista e neomarxista.

Nossa amostra revelou que a interpretação dos/as pesquisadores/as da reforma é, enfaticamente, a de reforma como política progressista, devido à expressiva utilização de análises sustentadas nos referenciais teórico-epistemológicos de origem marxista e neomarxista. Isto é, as autorias, em grande parte, possuíam em relação à reforma uma expectativa de melhoria social. No entanto, o desenvolvimento histórico da reforma demonstra que, em muitos casos, ela não resulta em uma evolução social. O que percebemos com o auxílio das reflexões propostas por Popkewitz (1997) é que a reforma na transição entre os séculos XX e XXI promove muitos modos de regulação educacional que se inserem diretamente na organização escolar e nas vidas das professoras. Poucos trabalhos estabeleceram essa epistemologia da reforma.

Algumas investigações realizadas pelas autorias das teses e dos artigos confirmam tal ideia de Popkewitz (1997), defendida nesta tese, pois essas análises revelam uma grande quantidade e diversidade de mecanismos de regulação instaurados com as reformas, como a elaboração de políticas baseadas em evidências (LESSARD, 2009); a centralidade da avaliação na elaboração dos currículos escolares; o controle e a avaliação do desempenho docente; a elaboração de currículos “mínimos” e voltados para atender ao mercado de trabalho precarizado; a competição entre unidades de ensino, docentes e discentes; e a transposição de uma lógica empresarial para o setor público, como características da Nova Gestão Pública.

As epistemologias de reforma apontadas pelos autores demonstram que grande parte das reformas não alcançou aquilo que se esperava pelos cientistas que compuseram a nossa amostra, isto é, não culminaram na melhoria das condições de vida do povo trabalhador. Os nossos dados revelam que as reformas inauguram ou asseveram formas de controle sobre as políticas públicas educacionais de uma forma muito abrangente, atingindo os currículos, a gestão educacional, o trabalho docente e a formação docente, de formas objetivas e subjetivas.

Demonstramos que as reformas lançaram e ainda lançam dispositivos de regulação ou “tecnologias de poder” a partir de um discurso de melhoramento social que, muitas vezes, se distancia dos sujeitos que vivenciam essas reformas, embora haja direto impacto em seus cotidianos. Conquanto seja, majoritariamente, investigada a partir de uma epistemologia do progresso (marxista e neomarxista), a reforma é também interpretada como parte dos processos de regulação social. Os dados que produzimos revelaram, assim, que as perspectivas epistemológicas neomarxista/marxista e pós-estruturalista ocuparam importante lugar em nossa amostra de dados, tanto em teses e em artigos que adotaram tais perspectivas epistemológicas

quanto naquelas teses e artigos que as utilizaram de modo combinado com outras tendências, mesmo que de forma não explícita.

O que se pode evidenciar é uma suposta “polaridade” na interpretação da reforma, que reforça nossa defesa de que esse não é um fenômeno monolítico, sobretudo no contexto da globalização neoliberal. Em que pese a existência dessa “polaridade”, embora de maneira implícita, é importante ressaltar que todas as pesquisas analisadas apresentaram um posicionamento crítico ou crítico-analítico, pois encontramos um grande esforço das autorias em demonstrar suas visões de mundo, de sociedade e de educação, bem como a sua percepção sobre a reforma de maneira contextualizada e inter-relacionada à política global. Assim sendo, as pesquisas, de maneira predominante, problematizaram as ideias, os usos e as implicações das reformas educacionais de uma maneira abrangente e aprofundada, com reflexões provenientes das discussões teóricas e dos procedimentos empíricos realizados para analisar o fenômeno com a profundidade de que ele deve ser analisado.

Tendo em vista a discussão teórica feita nesta tese a respeito das reformas educacionais e, considerando também os artigos e teses analisados, podemos afirmar que a compreensão da reforma como sinônimo de progresso, estritamente, não parece ser mais uma epistemologia que alcance as complexidades do fenômeno educacional. Pois, sendo a reforma uma política recorrentemente adotada nas últimas décadas, “como objeto das relações sociais” (POPKEWITZ, 1997, p. 259), é crucial investigá-la nas relações que ela estabelece (ou busca estabelecer) com os diversos níveis onde agem os indivíduos como prática de poder. Ou seja, para além dos instrumentos normativos, uma reforma “fala” mais da produção e reprodução de relações sociais e de poder do que de rupturas com o passado ou com o presente, de uma epistemologia da mudança que vem predominando no campo da política educacional.

Por fim, a combinação de diferentes matrizes epistemológicas nas teses e nos artigos de nossa amostra nos sinaliza que, para o entendimento da reforma, se tornou imprescindível conectar diversas perspectivas de sociedade, de ciência e de educação, que, conquanto sejam consideradas contraditórias ou dissonantes, podem ser enriquecedoras se adotadas e explicitadas teoricamente.

REFERÊNCIAS

- ADDEY, Camilla. O PISA para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 685-706, jul.-set., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016166001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/thPmY9WgqDpMTD6JrvSN3Fv/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2020.
- AGLIETTÁ, Michel. El capitalismo en el cambio de siglo: la teoría de la regulación y el desafío del cambio social. In: AGLIETTÁ, M. **Régulation et crises du capitalisme**. Paris: Odile Jacob, coll. Opus, 1997. Disponível em: <https://newleftreview.es/issues/7/articles/michel-aglietta-el-capitalismo-en-el-cambio-de-siglo-la-teoria-de-la-regulacion-y-el-desafio-del-cambio-social.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Dossiê Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 40, p. 1-24. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ALVES, Maria Bernadete Martins *et al.* **Revisão de literatura módulo avançado: pesquisa integrativa**. Florianópolis, 2011. 67 slides. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/ModuloAvancadoPesquisaIntegrativa2011oficial.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- ANADON, S. B. **Trabalho e identidade docente no contexto da reforma educacional iniciada na década de 1990**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.
- APPLE, Michael W. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997b.
- APPLE, Michael W. **Educating the “Right” Way: markets, standards, God, and inequality**. 2ª edição. Nova Iorque: Taylor & Francis, 2006a.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006b.
- APPLE, Michael W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Sobre a RBE**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe>. Acesso em: 30 abr. 2019.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Wcd8Kv98FVHH6TzLTrvWDmd/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BALL, Stephen. Reformas escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de Educação (Online)**, Universidade do Minho, Braga, v. 15, n. 002, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BALL, Stephen. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Prax. Educ. (Online)**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BARROSO, João. Verbete “Reformas escolares”. In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 685-688.

BARROSO, João. A regulação das políticas públicas. In: BARROSO, João (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Coimbra: Educa/Unidade de I&D de Ciência da Educação, 2006.

BARROSO, João. Apresentação. In: KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liber livro, 2012. p. 11-15.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações. **Prax. Educ. (Online)**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i2.0004>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6073/4054>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra Reforma: Desestruturação do Estado e Perda de Direitos**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BERNSTEIN, Edward. Problemas do socialismo. In: **Las premissas del socialismo y las tareas de la socialdemocracia**. México: Siglo Veintiuno, 1982.

BERNSTEIN, Edward. **Socialismo evolucionário**. Rio de Janeiro: J. Zahar, Instituto Teotonio Vilela, 1997.

BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE SciELO (SciELO). **Centro de Estudos Educação e Sociedade**: Missão. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=pt. Acesso em: 25 abr. 2018a.

BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE SciELO (SciELO). **Educação & Sociedade**: Missão. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial/pid_0101-7330/Ing_pt/nrm_iso. Acesso em: 25 abr. 2018b.

BIBLIOTECA ELETRÔNICA CIENTÍFICA ONLINE SciELO (SciELO). **Revista Brasileira de Educação**: Missão. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&Ing=pt. Acesso em: 25 abr. 2018c.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**: itinerario de un concepto. [S.l.]: Editorial Montessor, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 1. ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Banco de Teses & Dissertações**. Disponível em:
<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CARNOY, Martin; TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, IPE, 2003.

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Cedes). **Cedes -Sobre**. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/sobre>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CHARBONNIER, Éric; GOUËDARD, Pierre. Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE. **Revue internationale d'éducation de Sèvres** (Online), Sèvres, v. 83, p. 131-141, abr. 2020. Acesso livre desde 17 de junho de 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.9382>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ries/9382>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **RBE**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, B. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v.31, n. 113, pp. 1099-1120, out./dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2019.

DE KETELE, Jean-Marie. Réformer l'éducation: travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. **Revue internationale d'éducation de Sèvres (Online)**, Sèvres, v. 83, p. 205-233, abr. 2020. Acesso livre desde 17 de junho de 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.9463>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ries/9463>. Acesso em: 22 jun. 2020.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

EDUCACIONAL. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Brasil, Dicionário Online de Português, c2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/educacional/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

FAN, Guorui; POPKEWITZ, Thomas S (ed.). **Handbook of Education Policy Studies: Values, Governance, Globalization, and Methodology**. Singapoure: Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2020.

FITOUSSI, J. P; ROSANVALLON, P. **Le nouvel age des inégalités**. Paris: Seuil, 1996.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/34TFCNSqSRFwwLpRThRzQDj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÉS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Rev. Pós Ciênc. Soc. (Online)**, São Luís, v. 9, n. 18, pp. 19-44, jul./dez. 2012. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LESSARD, Claude. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. **Linhas Crít. (Online)**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 63-94, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3522>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3522>. Acesso em: 22 maio 2020.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarida Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 403-405.

LUXEMBURGO, Rosa. "**Social Reform or Revolution**". Transcrição de Fernando Araújo. Direito de Reprodução: Luxemburg Internet Archive (marxists.org). London: Militant Publications, 2002. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref_rev/index.htm. Acesso em: 1 out. 2018.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** Tradução de Lívio Xavier. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 144 p.

LUXEMBURGO, Rosa. A tática da revolução. *In*: SCHÜTRUMPF, Jörn (org). **Rosa Luxemburgo ou o preço da liberdade**. Tradução de Isabel L., Karin G., Kristina M. e Monika O. 2. ed ampliada e revista – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015a. p. 137-145.

MAINARDES, Jefferson. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. *In*: TELLO, César G. (Comp.). **Los objetos de estudio de la política educativa: hacia una caracterización del campo teórico**. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42. Livro digital, EPUB.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educ. Rev. (Online)**, Belo Horizonte, n. 33, dez. 2017, Epub 15-Jan-2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ. (Online)**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2019.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Educ. policy anal. Arch (Online)**, Estados Unidos, v. 24, pp. 1-17, n. 75. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2331>. Acesso em: 5 abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In*: MAINARDES, Jefferson (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MAROY, Christian. Verbete “Regulação dos sistemas educacionais”. In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 688-693.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2040/1999>. Acesso em: 14 set. 2021.

MICROSOFT. 2021. **Criar um gráfico de mapa de árvore em Office**. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/criar-um-gr%C3%A1fico-de-mapa-de-%C3%A1rvore-em-office-dfe86d28-a610-4ef5-9b30-362d5c624b68>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Coleção Desenvolvimento Social 3. Pelotas: Educat, 2002.

NOVOA, Antonio. La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd’hui? **Revue internationale d’éducation de Sèvres** (Online), Sèvres, v. 83, p. 23-31, abr. 2020. Acesso livre desde 17 de junho de 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.9283>. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ries/9283>. Acesso em: 22 jun. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Edição Especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhjhGkqDWNp/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP AE**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917/11557>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEBA (Online)**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 14 set. 2019.

PEDRONI, Thomas C. É possível combinar as abordagens pós estruturalistas e neomarxistas? A construção de uma abordagem composta na teoria e na pesquisa educacional crítica. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, v. 25, p. 11-34, jul. -dez., 2005.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica: Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul.-set., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016165508>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQWDFyJ7yRhchZFKsSSj69t/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2020.

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

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Companhia das Letras. (1985 [1989]).

PRZEWORSKI, Adam. A socialdemocracia como fenômeno histórico. **Lua nova (Online)**, São Paulo, n. 15, p. 41-81, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451988000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Nx9XGyKzZTphpQGNHtz6nJS/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (RBPAAE). **Foco e escopo**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA (**ReLePe**). Disponível em: <http://www.relepe.org/>. Acesso em: 31 out. 2018.

REFORMA. *In*: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Brasil, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/reforma>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. A teoria da ação de Bourdieu, o conceito de campo científico e sua contribuição para os estudos sobre a produção do conhecimento em política educacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-756%20int.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos, AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ. (Online)**, Rio de Janeiro, set./dez, n. 30, p. 534-550, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2018.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. *In*: TEODORO, Antônio; SCOCUGLIA, Afonso Celso *et al.* **Tempos e**

andamentos nas políticas de educação: estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008. p. 39-62.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto federativo:** Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

TELLO, Cesar. Las epistemologías de la política educacional como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Prax. Educ. (Online)**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376/2808>. Acesso em: 5 abr. 2019.

TELLO, Cesar. Los objetos de estudio de la política educativa: três argumentaciones epistemológicas para su análisis. In: TELLO, César, G. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa:** hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 43-62. Libro digital, EPUB. cap. II.

TELLO, C. Y MAINARDES, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores em Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (9). Acesso em: 01 fev. 2022. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

TELLO, Cesar.; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Prax. Educ. (Online)**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149/4461>. Acesso em: 22 jan. 2019.

TONIETO, Carina. **Características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010-2012.** 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino:** 1994-2000. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educ. Soc. (Online)**, v. 36, n. 132, p. 599-622, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSXyBjFKrwMHZsVYB/?lang=es>. Acesso em: 19 out. 2018.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.

Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12623&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 28 dez. 2020.

WITTMANN, L. C. e GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ARANTES, Eduardo Marques. **A reengenharia do ensino das engenharias:** da construção do discurso oficial à construção de reformas curriculares. 2002. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. **A Reforma educacional no Brasil:** (1988-2001) processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. 2002. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BERCHANSKY, Juan Carlos. **Século XXI:** novo imperialismo e educação. Brasil-Argentina nos governos Lula e Kirchner. Educação superior e a reforma da reforma. 2008. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BURIGO, Elisabete Zardo. **A reforma do ensino técnico segundo os professores:** adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas. 2004. 553 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990:** desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores:** a ideologia da empregabilidade. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CZERNISZ, Eliane Cleide Da Silva. **Política do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio:** a educação escolar no contexto de reformas ocorridas a partir de 1990 no estado do Paraná. 2006. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre.** 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DEUS, Maria Alba Pereira de. **Reforma da educação superior e gestão nas universidades federais:** o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa/MG. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais:** um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileiras da última década. 2006. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FILHO, Domingos Leite Lima. **A reforma da educação profissional nos anos 90.** 2002. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FILHO, Macioniro Celeste. **A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo - Década de 1960**. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) - UMCE (Chile)**. 2000. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola**. 2010. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLO, Simone Portella Teixeira de. **Competências requeridas – competências adquiridas o curso superior de tecnologia em sistemas de telecomunicações do centro federal de educação tecnológica Pelotas – RS no contexto das mudanças advindas da reforma da educação profissional**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NARDI, Elton Luiz. **A (re)construção das políticas municipais de educação em tempos de reforma do estado: um novo horizonte para a descentralização?** 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

NETA, Maria do Carmo Santos. **O Rastro da Reforma do Aparelho do Estado nos Serviços Administrativos Educacionais: um estudo de caso**. 2007. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NEVES, Dimas Santana Souza. **Razões de Estado: as Reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)**. 2009. 658 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. **A reforma do ensino fundamental - o que mudou na escola? um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996-2008)**. 2010. 259 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Wander. **A ordem política e a reforma universitária: o processo de federalização da Faculdade de Odontologia de Uberlândia (1968-1978)**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará.** 2011. 433 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, Jailson Alves dos. **As Bases da Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico:** As tramas das forças políticas no Congresso Nacional na tramitação da LDB. 2006. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma:** entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005). 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007b.

SANTOS, Maria do Carmo dos. **Sob a égide do conflito:** a reforma da educação profissional. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. **Autonomia, participação popular e educação em um contexto de reforma do Estado.** 2007a. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

SILVA, José Pereira da. **A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba:** as recontextualizações institucionais. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior:** finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – Estudo comparado Brasil e Portugal. 2011. 439 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **Formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** 2004. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIEIRA, Emília Peixoto. **As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras.** 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

APÊNDICE B – REFERÊNCIAS PERIÓDICOS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do Governo FHC. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 23, n. 80, p.72-89, set 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/B6z7T955fszNyJs6xcbxmTM/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, mar 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/93HxZbPPGCZf7T56SxkQsGp/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Rev. Bras. Educ. (Online)**, v. 15, n. 44, p. 282-299, ago. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 30, n.109, p.1139-1166, dez. 2009. ISSN 0101-7330. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZGGyM6f38D4xDHgWMK8Cp3f/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zP6b5RFb5GWpztVCwMZLQjL/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H6DGXS548SGQppcXMxDnzpn/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 729-748, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RtGBZgDmkL7dVFJGtyZtGVn/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadavia. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LH9bkKhhg6G9rZ8pcLRBmnM/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente nos Estados Unidos: aliança conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, , v. 29, n. 102, p. 233-252, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100012>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/98H83tVgBP6kssXFLPwSgGh/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, , v. 21, n. 70, p. 63-79 abr. 2000. ISSN 0101-7330. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/HyvQJ6b3MVTV9h7BLdjBkvv/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000012>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGgnScr5MgYbHK/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FERRETTI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, set. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/WwrwSRxk6zyBFdGgDQTRhfy/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação. **Cad. CEDES (Online)**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, mai./ago., 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F4ngy7gs3qcGKcSrJh5CB5s/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/ybWVDVNDW9Y7BBnDhCPmCN3b/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. A reforma educacional de Minas Gerais os anos 80 e 90: a dialética da (des) qualificação. **RBPAAE (Online)**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 201-217, jan./jun, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25575>. Acesso em: 15 de abr. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 27, n. 96, p.1001-1020, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jBGXYt4SYrpNmRcvqM7wvKm/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de; PEREZ, José Roberto Rus. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. **RBPAAE (Online)**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 187-200, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25574/14912>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ. (Online)**, v. 11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MORAES, Tatiana Beaklini. A reforma do ensino médio e as políticas de currículo nacional no Brasil. **RBPAAE (Online)**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 57-65, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25763/15040>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do ensino médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N° 13.415/2017). **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MOURÃO, Lucia C. et al. Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, , v. 28, n. 98, p. 181-210, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkXKNXShVKF7mdwMzmcgxZN/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PVFXgnTXHRnstqmymdTnPbf/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

TRINDADE, Hélió. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 88, p. 819-844, out. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VpFnYhdNp7Kmh99qQJ5Tyb/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

VELLOSO, Jacques; MARQUES, Paulo Marcello F. Recursos próprios da UnB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior. **Educ. Soc. (Online)**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 655-680, ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FWhzYQFg6dNGwBWZ5qfLgMq/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ. (Online)**, n. 28, p. 24-36, abr. 2005. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pCKZ7W6d5XgqqTgnpBjCTWS/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2018.

APÊNDICE C – QUADROS EPISTEMOLÓGICOS

Quadros epistemológicos (teses de Doutorado)

Tematização	Perspectiva epistemológica	Tipo de pesquisa
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Instrução/ensino	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Estudo de caso/documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Bibliográfica
Instrução/ensino	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Formação docente	Análise relacional	Bibliográfica e documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Marxismo	Empírica
Ensino médio e/ou educação profissional	Neomarxismo	Bibliográfica e documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Documental
Trabalho docente	Pós-estruturalismo	Empírica
Ensino superior	Teorização combinada	Empírica
Estrutura, organização, gestão educacional	Pós-estruturalismo	Empírica
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Teorização combinada	Empírica
Ensino médio e/ou educação profissional	Neomarxismo	Documental
Ensino superior	Análise institucional	Empírica
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Teorização combinada	Empírica

Perspectiva epistemológica	Conceitos principais
Teorização combinada	Currículo, público, privado, campo acadêmico, flexibilização curricular, relações de poder e de controle
Neomarxismo	Crise, lógica, tempo histórico
Teorização combinada	Imperialismo, Recomposição neoconservadora, novo imperialismo, império light, globalização, imperialismo coletivo, teoria da dependência
Teorização combinada	Flexibilização, competências, autonomia relativa,
Teorização combinada	Competências
Neomarxismo	Empregabilidade
Neomarxismo	Flexibilidade, competências, trabalho precarizado
Teorização combinada	Regulação, intensificação do trabalho docente
Neomarxismo	Público e privado, reforma e contrarreforma, hegemonia, capitalismo associado e dependente, sociabilidade, conformismo
Teorização combinada	Desenvolvimento; globalização
Neomarxismo	Ideologia
Neomarxismo	Autonomia
Teorização combinada	Racionalidade técnica; racionalidade prática; integração teoria-prática; praxe estabelecida
Neomarxismo	Estado; democracia; globalização; competências; hegemonia; autonomia
Teorização combinada	Governança; regulação; ação pública; accountability
Pós-estruturalismo	Competências
Teorização combinada	Descentralização; participação, controle social; federalismo; democracia; cultura política; representação social
Teorização combinada	Qualidade; ideologia; globalização
Teorização combinada	Governamentalidade; biopolítica; condutas
Neomarxismo	Autonomia; emancipação
História Cultural	Modernidade
Pós-estruturalismo	Avaliação; flexibilidade
História Cultural	Cultura escolar; cultura material; transdisciplinariedade; tipologia; modernidade
Marxismo	Trabalho; desenvolvimentismo; diretrizes; Estado ampliado
Marxismo	Trabalho; mundialização; globalização
Pós-estruturalismo	Competências; clientela; trabalho; trabalhabilidade; complexidade; Subjetividade; multirreferencialidade
Marxismo	Democracia; revolução e reforma social; participação; sociedade civil; esfera pública; governança
Pós-estruturalismo	Formação; currículo; biopoder
Neomarxismo	Trabalho; educação; Estado; intelectual; autonomia; ideologia; cultura; ciência; tecnologia
Marxismo	Desqualificação e desvalorização da formação docente; ontologia;
Neomarxismo	Desregulamentação, flexibilização, intensificação e precarização do mesmo trabalho; toyotismo; transformismo; Estado ampliado; ideologia

Quadros epistemológicos (artigos científicos)

Tematização	Perspectiva epistemológica	Tipo de pesquisa
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Instrução/ensino	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Estudo de caso/documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Bibliográfica
Instrução/ensino	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Formação docente	Análise relacional	Bibliográfica e documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Marxismo	Empírica
Ensino médio e/ou educação profissional	Neomarxismo	Bibliográfica e documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Documental
Trabalho docente	Pós-estruturalismo	Empírica
Ensino superior	Teorização combinada	Empírica
Estrutura, organização, gestão educacional	Pós-estruturalismo	Empírica
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Documental
Estrutura, organização, gestão educacional	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Teorização combinada	Empírica
Ensino médio e/ou educação profissional	Neomarxismo	Documental
Ensino superior	Análise institucional	Empírica
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino superior	Teorização combinada	Bibliográfica e documental
Ensino superior	Teorização combinada	Documental
Ensino médio e/ou educação profissional	Teorização combinada	Empírica

Perspectiva epistemológica	Conceitos principais
Teorização combinada	Avaliação; Público; Competências
Teorização combinada	Competitividade
Teorização combinada	Humanidade; Secularidade; Laicidade; Desencantamento do mundo
Teorização combinada	Acumulação flexível; New Public Management; Reinventing Government; Terceira via; Terceiro setor; Adhocacia; Accountability; Setor público não-estatal; Empowerment; Neotaylorismo; Especialização flexível
Teorização combinada	Flexibilização curricular; Reestruturação produtiva; Acumulação flexível; Mundialização do capital;
Teorização combinada	Democratização
Teorização combinada	Regime de colaboração; Transferências voluntárias; Accountability; Federalismo oligárquico; Federalismo estadualista; Representação popular; Representação territorial; Princípio contratual ou associativo; Pluralismo político; Subsidiariedade; Equidade federativa; Liberdade; Igualdade; Eficácia
Teorização combinada	Ensino oficial; Desoficialização; Liberdade espiritual; Pedantocracia; Ensino livre
Análise relacional	Modernização conservadora; Aliança conservadora; Accountability; Flexibilidade; Performance; Professional standards
Teorização combinada	Interdisciplinaridade; Flexibilização
Teorização combinada	Avaliação da educação superior; Diversificação e diferenciação institucional; Expansão; Massificação; Privatização
Marxismo	Formação por competência; Interesses criados; Interesses pessoais; Interesses ideológicos; Desescolarização
Neomarxismo	Estado ampliado; Meritocracia; Responsabilização; Pedagogia da hegemonia
Teorização combinada	Responsabilização; Reformadores empresariais; Meritocracia; Privatização; Boa educação; Curva normal
Pós-estruturalismo	Governamentalidade; Intensificação do trabalho docente; Autointensificação; Cuidado; Gênero
Teorização combinada	Mercantilização do conhecimento; Privatização
Pós-estruturalismo	Dialética da desqualificação; Mobilização; Flexibilização
Teorização combinada	Privatização; Democratização das oportunidades educacionais
Teorização combinada	Expansão com contenção
Teorização combinada	Descentralização; Desconcentração; Autonomia escolar; Qualidade de ensino; Autonomia decretada; Autonomia construída; Recursos vinculados; Recursos não vinculados; Gestão participativa;
Teorização combinada	Flexibilização; Ideologia da inclusão
Teorização combinada	Doutrina de currículo
Neomarxismo	Questão social; Capital humano; Escola esvaziada
Análise institucional	Intelectual implicado; Coletivo; Intelectual especialista; Implicação positiva; Interdisciplinaridade
Teorização combinada	
Teorização combinada	Competitividade; Excluibilidade; Recusa; Modelos de ocasião
Teorização combinada	Capital humano; Mundialização
Teorização combinada	Gestão autônoma dos recursos
Teorização combinada	Contextualização; Hibridismo, Cidadania, Aprender a aprender, interdisciplinaridade, competências, qualidade nova, escola jovem, eficientismo social