
A pesquisa na área da educação e do ensino: conjecturas e problematizações

Research in education and teaching: conjectures and problematizations

Fernanda Monteiro Rigue
Micheli Bordoli Amestoy
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Santa Maria- Rio Grande do Sul- Brasil

Resumo

O presente estudo visa compreender os atravessamentos da neoliberalização da escolarização nas pesquisas em educação e ensino. Por meio de um ensaio (LARROSA, 2003), desenvolve-se uma pesquisa documental e revisão bibliográfica qualitativa, que tem como analisador o processo de escolarização brasileira e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Emerge da investigação a presença exacerbada de uma racionalidade neoliberal na educação escolarizada, conformada com preceitos internacionais e articulados a uma crença-promessa de flexibilização curricular, combinada às forças que invisibilizam, descaracterizam e deslegitimam pesquisas potentes em Ciências Sociais e Humanas, calcadas na realidade e nas demandas concretas da educação no Brasil.

Palavras-chave: Escolarização; Pesquisa; Neoliberalismo.

Abstract

The present study aims to understand the crossings of neoliberalization of schooling in research in education and teaching. Through an essay (LARROSA, 2003), a documentary research and qualitative bibliographic review is carried out, whose analyzer is the Brazilian schooling process and the document of the National Common Curricular Base (BNCC). From the investigation, emerges the exacerbated presence of a neoliberal rationality in school education, conformed with international precepts and articulated with a belief-promise of curricular flexibility, combined with the forms that make invisible, mischaracterize and off-powerful research in Social and Human Sciences, based on reality and concrete demands of education in Brazil.

Keywords: Schooling; Research; Neoliberalism.

Introdução

Na contemporaneidade, a pesquisa na área da educação e do ensino conta com uma variedade expressiva de facetas, estratégias metodológicas e nuances, as quais demandam do indivíduo que pesquisa, um olhar atento e cuidadoso para com as temáticas de interesse e seus achados de investigação.

Dentre a variedade de contingências que afetam o campo da pesquisa na área da educação e do ensino, verifica-se uma significativa gama de documentos, leis e orientações que, cada vez mais, vem ao encontro de produzir e proliferar noções de verdade acerca do que temos feito e do que fazemos quando a temática é pesquisa em educação e ensino.

Forças que, tomadas a partir da concepção de Foucault (2015a), contingenciam nossas subjetividades e nossos corpos a todo o momento, instaurando modos e redes específicas de pensamento. Desse modo, a composição deste estudo atenta, basicamente, para os rumos que temos trilhando quando o tema é pesquisa na área da educação e do ensino, tendo como ponto de emergência os percursos que a educação institucional - escolarização - tem traçado no território brasileiro.

Partimos de uma atenção especial aos arquivos que se colocam enquanto normalizadores e orientadores nacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), a qual aparece tramada com o que nos vinculamos nesse estudo que são as “[...] garantias da escolarização” (DE LA FARE; CORRÊA, 2015):

A educação escolar, seja em escolas públicas ou particulares, é controlada pelas leis da educação nacional e submetida a uma série de limites que tentam garantir a efetividade do processo educativo nesse âmbito. Esses limites, que chamamos de garantias da escolarização, são constituídos por uma série de medidas que visam fazer funcionar a educação em seu registro escolar, ou seja, delimitam os processos educacionais possíveis a um corpo coerente de funcionamento nomeado escola. (...) Entender essas garantias é uma questão um pouco exigente, pois demanda prestar atenção aos mecanismos que a escola põe em funcionamento. Esses mecanismos têm a propriedade de serem muito familiares, a ponto de estarem naturalizados por sua presença em nossas vidas desde que nascemos, seja pela via da convivência familiar e sua relação com a escola, seja pela presença, cada vez mais antecipada das crianças na escola (DE LA FARE; CORRÊA, 2015, p. 342).

Já que, para Corrêa (2000), educação e escolarização possuem diferenças significativas.

O primeiro vem como uma das características importantes que distinguem o gênero humano a partir da faculdade da memória e da sua capacidade de construir ferramentas aliadas à vida em sociedade, na conseqüente mão destes aspectos na construção da cultura. Deste modo *ser humano em sociedade* implica estar envolvido por situações de educação, seja de um indivíduo com outro; do meio social para com o indivíduo e vice-versa; e ainda, do indivíduo e ele mesmo com tudo que o cerca: a auto-educação – ou a leitura que o indivíduo faz do mundo a partir de suas expectativas e capacidades. [...] A escolarização, por sua vez, é também educação só que vinculada a objetivos institucionalizados. Almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade. A escola funciona dentro desses objetivos como máquina, aparelho ou dispositivo que pode ser acionado pelo centro de decisões de qualquer poder (religioso e/ou político e/ou econômico) que esteja em vigência, onde se processa a fabricação desses indivíduos “ideais” e, na lógica desses poderes, conseqüentemente, da sociedade (CORRÊA, 2000, p. 73-74).

Logo, pensando a rede de escolas no Brasil como educação escolarizada, intuimos que o campo da pesquisa na área da educação e do ensino também aparece vinculado às forças que operam na escolarização, seja nas escolas, seja nas universidades. Forças que no contemporâneo denominamos neoliberais:

O neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva no planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afina-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora (MARRACH, 1996, p. 01).

Conforme reitera Marrach (1996) “No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (p. 03), onde uma mobilização discursiva passa a compor com esse movimento. Com a autora, é possível verificarmos uma engrenagem que alimenta o governo neoliberal que atribui o que ela chama de papel estratégico à educação, a partir de três objetivos:

1) Atrair a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, numa profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento, de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios

A pesquisa na área da educação e do ensino: conjecturas e problematizações

doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi, tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola a fim de que cumpra mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante. 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 04-05).

O que vem ao encontro de uma operação de governo, como a noção-conceito tensionada por Foucault (2015b):

[...] a maneira como diferentes mecanismos de poder funcionam em nossa sociedade, entre nós, no interior e fora de nós. Gostaria de saber de que maneira nossos corpos, nossas condutas do dia-a-dia, nossos comportamentos sexuais, nosso desejo, nossos discursos científicos e teóricos se ligam a muitos sistemas de poder que são, eles próprios, ligado entre si (FOUCAULT, 2015b, p. 252).

Logo, a noção de neoliberalismo que conjecturamos com Marrach (1996), em Foucault (2015b) aparece como um tipo de governamentalidade. Modo de governar que institui uma racionalidade específica, estreitamente comprometida com o poder. Aí, governamentalidade é ferramenta conceitual para que pensemos acerca da forma/modo como nossas condutas são moduladas, quem sabe até mesmo conduzidas dentro de um espectro neoliberal. Pizolati (2020), por exemplo, desenvolve uma problematização acerca da figura do docente nessa racionalidade neoliberal:

No neoliberalismo, a figura do docente é esmaecida em nome da autonomia discente. De acordo com o que se almeja para o neossujeito, a singular individualidade de sua formação será o que irá destacá-lo frente aos demais concorrentes no mundo do trabalho. A busca pela autenticidade alia-se à metamorfose mercadológica. O governo desses indivíduos assemelha-se à produção de bens e de serviços. No campo da educação, a singularidade e o inovismo pedagógico também se fazem presentes (PIZOLATI, 2020, p. 06).

Levando essa compreensão em conta, colocamos em movimento nesse fazer escritural o interesse pela compreensão dos atravessamentos da escolarização nas pesquisas em educação e ensino em um contexto de neoliberalização.

Para tanto, a partir de um fazer método ensaístico (LARROSA, 2003), mobilizamos “[...] uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha” (LARROSA, 2003, p. 112). Com base em uma pesquisa documental, atrelada a uma revisão bibliográfica de viés qualitativo (ANDRÉ, 2013)ⁱ, nesse ensaio nos colocamos a pensar o campo da escolarização no Brasil e suas emergências, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017). Um fazer tensionador com o intuito de delinear alguns dos aspectos que tem se tramado no campo da pesquisa em educação e ensino no Brasil e, portanto, nos dão subsídios para pensar a temática de investigação.

Escolarização e suas emergências

Tendo como base o pensamento de Michel Foucault (2015a), é possível pensarmos que a emergência da escola encontra-se vinculada às necessidades de um tempo histórico. Com a atenção ao campo do saber e do poder, o estudioso produziu uma série de considerações que tornam visíveis as múltiplas engrenagens e forças que se mobilizam, permanentemente, para que as instituições, como é o caso da escola, emerjam e se enraízem na sociedade.

No íterim da escola, temos uma série de elementos que se articulam permanentemente, a exemplo da organização escolar. Acerca da organização, pontuamos que é entrelaçada por relações de poder que se constroem e se modulam a partir do contexto sociocultural em que estão inseridas e dos conhecimentos (tido enquanto saberes) por ela ofertados - dentro de uma proposta curricular que constitui um discurso de verdade que lhe dá coerência. Além disso, há também, uma sinalização de semelhança apresentada entre a lógica escolar e as lógicas da economia e da política atuantes na sociedade contemporânea. Isso porque, de acordo com Amestoy (2019, p. 69):

A inserção da lógica de mercado na educação pública naturaliza a concepção de que tudo que envolve a educação pública pode ser equalizado em bens e produtos comercializáveis. A aceitação dessa lógica encara a escola como uma empresa e promove a atuação de políticas de privatização e mercadorização da educação.

Concepção que corrobora com o que escreve Dutra (2018, p. 128-129):

A pesquisa na área da educação e do ensino: conjecturas e problematizações

Enquanto no liberalismo o trabalho material se dava na fábrica, com espaço e tempo bem definidos e rígidos, no neoliberalismo o trabalho se dá na empresa, onde as grandes máquinas são substituídas por equipamento digitais, com arquitetura e designs que impressionam (...).

As relações de poder que se desenvolvem nas instituições, inclusive na escola, ocorrem, a partir da concepção de Bourdieu (1989) sob a forma de poder simbólico, outras vezes de forma explícita (poder formal e impessoal) das organizações burocráticas, conforme pensa Weber (1982). De qualquer modo, toma relevo que na organização escolar o poder é ‘quase mágico’, pois dissimula a força que o fundamenta. E ao camuflar essa força torna-se um “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p.7-8). Já no contorno visível de poder abordado por Weber (1982), em determinadas situações na escola o poder simbólico cede lugar ao poder explícito, revelando-se em relações de antagonismo e confronto pela imposição e divergência de ideias e opiniões ou pela conquista de posições (cargos) de poder.

A partir dos conceitos de poder desses dois autores – Pierre Bourdieu (1989) e Marx Weber (1982) – é possível concatenarmos e expressarmos a presença desses dois poderes no dia-a-dia da escola (CASTRO, 1998). Os agentes da escola - professores, gestores, estudantes e suas famílias - interagem sob a liderança de um diretor(a), e as decisões são feitas por meio de deliberações em reuniões pedagógico-administrativas. O diretor(a), por sua vez, exerce um poder simbólico reconhecido por todos os envolvidos no processo, também sendo atravessado por demais gestores situados em instâncias superiores.

Os antagonismos, discordâncias e resistências entre os agentes sociais da escola existem, mas não se revelam diretamente, camuflando-se nas hierarquias das atividades diárias. A rotina na escola é o resultado da soma de uma série de cumprimento de tarefas imbuídas de regras, as quais são acatadas, mesmo que não em sua totalidade de concordância. O poder deixa de ser simbólico e passa a ser formal e impessoal quando os agentes, por meio do cumprimento de regras, passam a produzir culpabilizações direcionadas aos diferentes extremos da cadeia hierárquica. Nesse processo em que todos gostariam de mais autonomia, mas não podem tê-la porque as demandas e as ordens que

dão coerência ao sistema escolarizador são verticalizadas de cima para baixo, entrando em modulação um espectro totalizador que afeta todos e cada um (RIGUE, 2017).

Ao mesmo tempo, é imprescindível mencionar uma noção de poder que é potente para conjecturarmos muitas das engrenagens que se põe em movimento na operacionalização e funcionamento das instituições educativas. Com Foucault (2015a) é possível pontuar que o poder não apenas reprime, ele produz e reproduz. Isso porque, o poder se exerce, dito ou não dito, de forma sutil ou não. A noção de poder em Foucault (2015a) se articula em diferentes relações de força multilaterais, sejam elas macro, sejam elas micro. Como o caso da resistência, por exemplo, a qual se encontra como processo de liberação, no seio da dinâmica das relações de poder. A resistência, nesse sentido, é condição necessária para que as relações de poder se mobilizem o tempo todo.

“O tempo é o presente, é o imediato” (DUTRA, 2018, p. 129), o que visibiliza pensar que estamos habitando em um regime de governo, seja no andamento social, seja nos fluxos escolarizadores. Racionalidade que, compõe com o “[...] jogo econômico do neoliberalismo” (DUTRA, 2018, p. 130). Jogo que, a nosso ver, alimenta e convoca a Educação Básica e, ao mesmo tempo, a Educação Superior e a pós-graduação para moldarem-se nessa mesma conjectura, entrarem em composição com os ritmos e frequências requeridos nessa melodia.

A BNCC no campo das políticas educacionais

A BNCC (BRASIL, 2017) no universo das iniciativas educacionais caracteriza-se como uma política de Estado a partir da obrigatoriedade prevista no discurso que contempla, desde a Constituição Federal de 1988, até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005 de 2014.

Até a homologação da BNCC em 2017, o Brasil não possuía um referencial tomado como base nacional comum para o andamento das atividades educativas escolarizadoras em seu território. Por isso, a BNCC (BRASIL, 2017) vem ao encontro de produzir uma narrativa que opere para fixar e delimitar conteúdos mínimos que os estudantes ‘devem’ aprender a cada etapa da Educação Básica, por meio da definição e da operação de um dualismo situado na lógica das competências e habilidades. Foco que se encontra vinculado

às orientações de organismos internacionais, como é o caso do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o qual atua como assessor do Banco Mundial; bem como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Acerca dessa última organização, Delors (2000) aponta que por meio do *Relatório Delors*ⁱⁱ, a UNESCO colocou em fluxo as seguintes concepções: aprender a conhecer e aprender a fazer. No contemporâneo, isso aparece alinhado aos intentos da Agenda 2030 e dos organismos internacionais que são escopo da elaboração do arquivo da BNCC (BRASIL, 2017). Concepções e alinhamentos que vêm ao encontro de uma constituição de capital humano demandado do mercado internacional, que passa a integrar o campo da escolarização pela via dos currículos e pela noção das competências. Na BNCC (2017) competências aparecem como:

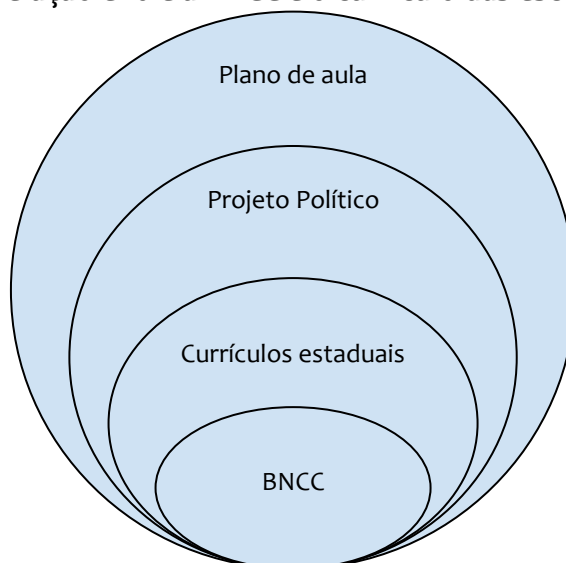
[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08).

Do mesmo modo, a BNCC (BRASIL, 2017) alimenta a narrativa de abertura de espaço para que Estados, municípios e diferentes escolas tenham a liberdade para definição dos seus currículos, desde que vinculados ao duplo ‘habilidade e competência’ e demais noções presentes do arquivo. Contudo, aparecem como obrigatórias, no Ensino Médio, apenas as componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, distanciando-se de uma obrigatoriedade no acesso as demais áreas do conhecimento, como vinha acontecendo historicamente na educação escolar. Para além de empregar juízo de valor, quer-se, com isso, tensionar o paradoxo de liberdade para construção dos currículos, sem que se oportunize o acesso aos múltiplos conhecimentos das demais áreas da ciência. Não é concreto que todas as instituições terão quadro docente para ofertar Ciências da Natureza, por exemplo, o que acaba restringindo essa liberdade de construção curricular e oferta de conhecimentos.

Levando isso em conta, a seguir apresentamos a Figura 1 construída a partir da atenção para a BNCC, que tem como objetivo apresentar a relação entre a mesma e a

constituição curricular das instituições escolares brasileiras.

Figura 1: Relação entre a BNCC e o currículo das escolas.



Fonte: Autoras (2021), baseado na BNCC (BRASIL, 2017).

A compreensão de habilidade e competência na BNCC também atravessa a formação inicial dos professores, pela via da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), balizando também os currículos das licenciaturas, o que demonstra um atravessamento das concepções da Educação Básica ao Ensino Superior (AMESTOY; RIGUE; GONÇALVES, 2021).

A partir desse movimento de atenção ao arquivo da BNCC, seu entrelaçamento com a elaboração dos currículos das escolas e seus respingos na formação inicial dos professores, toma relevo um movimento de escavar sob nossos pés algumas proveniências que a tornaram possível.

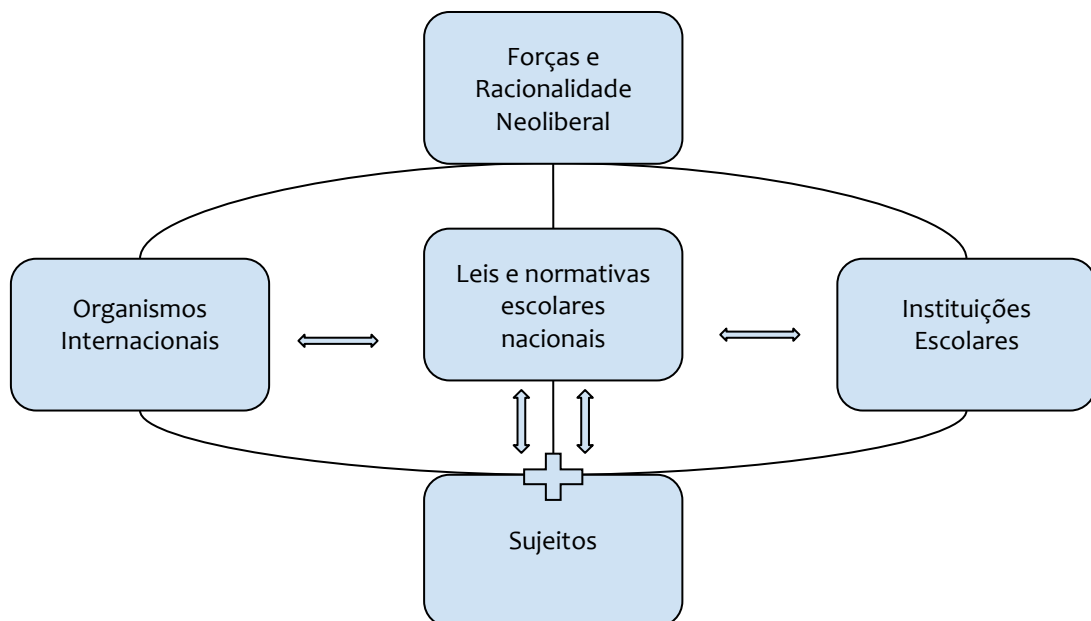
Se atentarmos para a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971 é possível vislumbrarmos uma quantidade expressiva de decretos, normativas, orientações que emergem a partir de sua promulgação (RIGUE, 2017). Nessa mesma prerrogativa, as políticas públicas relacionadas ao currículo, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017) tem sido contorno e pano de fundo para alimentar boa parte de instâncias e iniciativas de caráter privado situadas no Brasil, o que tem proliferado, por exemplo, uma produção em massa de cursos *online* utilizando plataformas e ambientes digitais e, com mesma intensidade, projetos e programas educacionais patrocinados por grandes corporações e empresas, pela via das 'ações sociais'.

Acerca dessas 'ações sociais' Gonçalves Júnior (2008) escreve que nos “[...] focos

dessas ‘ações sociais’, constata-se que o campo da Educação tem despertado grande interesse do empresariado, sendo assim um dos temas priorizados por esses investimentos” (p. 51). Interesse que vem ao encontro de incentivos irrestritos a discursos que emergem com a promessa de retroalimentar um ‘apoio’ à iniciativa pública, mas que favorecem iniciativas privadas – “Entre os principais defensores da BNCC destacam-se o grupo Todos pela Educação, a Fundação Lemann, e os Institutos Ayrton Senna e Unibanco” (AMESTOY; RIGUE; GONÇALVES, 2021, p. 177).

Ao mesmo tempo, o que toma relevo como emergência do presente movimento de pesquisa, é o quanto as relações de força (individuais e coletivas) que põe em fluxo uma racionalidade neoliberal, tem maquinado o *modus operandi* dos seguintes elementos que compõem a Figura 2 anexa a seguir:

Figura 2: Relações entre forças neoliberais e o *modus operandi* dos Sujeitos e da escola.



Fonte: Autoras (2021).

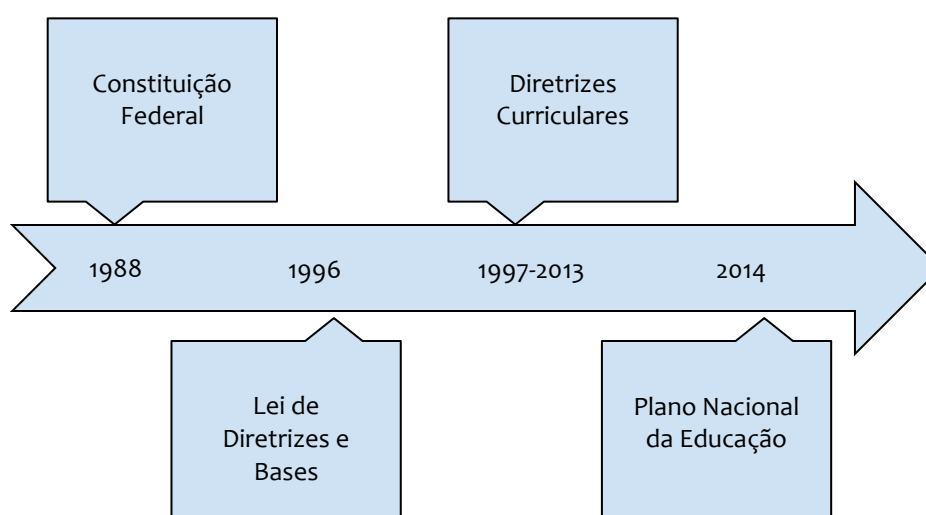
De modo geral, o discurso que materializa o arquivo da BNCC (BRASIL, 2017) produz

vários impactos: adequação e elaboração dos Livros Didáticos; projetos políticos pedagógicos; propostas curriculares das escolas; avaliações externas; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); formação inicial docente, entre outros aspectos. Em todos os casos, há uma conformação que vem ao encontro do fortalecimento de uma crença da flexibilização curricular.

Para Pizolati (2020) “[...] flexibilizar o itinerário formativo, as relações sociais, de consumo, de trabalho e as identidades são atravessadas de diferentes modos pelo discurso empresarial” (p. 03). No sentido que “[...] a flexibilização inerente à aprendizagem e ao empreendedorismo de si, o aprender a aprender ao longo da vida reconfigura a instrução fazendo com que esse método assuma outro sentido” (PIZOLATI, 2020, p. 10).

Considerando as mudanças ocorridas desde 1988 com a Constituição Federal, percebe-se uma força em movimento quanto à consolidação de uma necessidade de currículo comum condicionado a uma crença-promessa de flexibilização, o que é reforçado em documentos posteriores: da LDB (BRASIL, 1996), PNE (BRASIL, 2014), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), entre outros. As leis que garantiram e deram condições para a emergência da BNCC estão dispostas a seguir na Figura 3.

Figura 3: Leis que garantiram a emergência da BNCC (BRASIL, 2017).



Fonte: Autoras (2021).

Antes de ser instituída a versão final da BNCC (BRASIL, 2017), foram propostas duas

outras versões do arquivo, a primeira em 2015 e a segunda em 2016 - ambas elaboradas a partir de discussões e colaborações de diferentes setores da sociedade, além de pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. A elaboração das versões preliminares da BNCC contabilizou cerca de 12 milhões de contribuições, atribuindo ao documento um *status* de democrático dada a quantidade e a multiplicidade dos atores envolvidos na discussão.

Franco e Munford (2018) apontam e questionam vários acontecimentos ocorridos nesse processo de elaboração das diferentes versões da base, tanto no aspecto interno, como no cenário político mais amplo: troca de comitês e membros; mudanças de aspectos elogiados por especialistas; troca de governo; tentativas de mudanças rápidas de legislações; mudanças de enfoque textual e temáticas; entre outros fatores. Essas mudanças parecem ir ao sentido de, como afirmam Flôr e Trópia (2018), priorizar o discurso educacional de organismos internacionais e de naturalizar conceitos em disputa na área de Ciências da Natureza, por exemplo, direcionando no viés de uma leitura única, hegemônica e linear da construção de conhecimentos.

Esse cenário fica mais evidente ao reconhecer o currículo não apenas como uma questão de organização de conteúdos escolares, mas de proliferação e produção de determinadas noções de subjetividades, onde se torna inegável que o mesmo também se configura como uma engrenagem de poder. A seleção e hegemonia de determinados conhecimentos em detrimento de outros, tornam o currículo um solo fértil de proliferação de noções que querem tomar a dimensão de verdade, chegando aos corpos com um largo espectro e poder de afetação, justamente por estar combinado com métodos e técnicas que lhe dão coerência.

Como uma “[...] performance e a autenticidade estariam intimamente relacionadas à capacidade de gerir-se, justaposta à flexibilidade que infere também à responsabilização de si” (PIZOLATI, 2020, p. 10). Esse imperativo de flexibilização, que toma relevo na BNCC, aparece como uma espinha dorsal da proposta implantada. Ao passo que situa a escolarização nesse patamar, condicionando-a a um viés neoliberal.

O percurso de desenvolvimento de uma pesquisa, seja ela dentro ou fora da universidade, passa pela delimitação de um problema e, ao mesmo tempo, de uma concepção teórica e um corpo conceitual. A pesquisa tem como foco um campo específico, o qual supõe a existência de uma inserção científica, relacionada a um interesse social (independente da área do conhecimento), vindo ao encontro de problematizar e, ao mesmo tempo, compreender um fenômeno mais amplo.

A emergência dos problemas de pesquisa se trama com os interesses e particularidades dos pesquisadores, vinculados a diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Por via de regra, “Não se faz pesquisa em uma área sem se conhecer minimamente o que é produzido, quais são os temas discutidos, que problemáticas são pesquisadas, quais abordagens são utilizadas nos estudos” (LAZZARIN, 2017, p. 15), o que aponta para o quanto as discussões emergentes no campo da escolarização, de um modo geral, condicionam e interferem diretamente na emergência de pesquisas em educação e/ou ensino.

No que tange ao campo da pesquisa, as publicações, independente da área do conhecimento, encontram-se vinculadas ao Qualis-Periódicosⁱⁱⁱ e, em alguns casos, ao Fator de Impacto^{iv} (FI). O que corrobora, a nosso ver, com a engrenagem que favorece uma noção de qualidade e produtividade, associada diretamente a quantidade de produções. Acerca da produtividade, Marrach (1996) problematiza que “A expressão ‘falta de produtividade’ tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis” (p. 06-07), o que vem ao encontro de retroalimentar uma conformação narrativa em prol de uma racionalidade neoliberal.

Noção de narrativa neoliberal que, pelo viés do governo subjetiva a emergência de determinadas formas de pesquisa, em detrimento de outras. Noção que atrela e põe em curso o que Rech (2010) chama de governo neoliberal, o qual, neoliberaliza a educação escolar (BALL, 2014).

Levando isso em conta, consideramos que o universo da pesquisa também se encontra atravessado por esse movimento neoliberal. Pesquisas que dão corpo e materialidade a tendências e urgências que adentram no ambiente social, por diversas vias e vetores (políticos, econômicos, entre outros). Elementos presentes em orientações,

A pesquisa na área da educação e do ensino: conjecturas e problematizações

normativas, diretrizes, políticas públicas que afetam diretamente investigações em educação e/ou ensino.

Para pensarmos acerca disso, o estudo de Marli André, intitulado ‘A jovem pesquisa educacional brasileira’ (2006), nos dá subsídios para visualizarmos os principais momentos da história da pesquisa educacional no Brasil, mencionando análises críticas acerca dos temas, modismos e metodologias na produção do conhecimento.

Quando André (2006) desenvolve uma conclusão geral acerca do aumento dos programas de pós-graduação na área da educação no Brasil, também desenvolve uma reflexão acerca do interesse dos pesquisadores quanto a temática da formação docente: “Na década de 90 a porcentagem de trabalhos que investigava essa temática ficou em torno de 6%, mas em 2002 encontra-se um percentual de 25%” (ANDRÉ, 2006, p. 21), o que a autora relaciona que o crescente interesse “[...] esteja ligado às políticas governamentais que têm atribuído à formação docente um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar e aos organismos externos de financiamento da educação” (ANDRÉ, 2006, p. 21), os quais “[...] têm enfatizado sobremaneira o peso da formação de professores no sucesso ou fracasso escolar” (ANDRÉ, 2006, p. 21).

Além dessa consideração, André (2006, p. 21) ainda destaca outro resultado do estudo, o qual aponta que:

Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6 investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional.

A partir do estudo de André (2006) percebemos operar algumas mudanças no campo das pesquisas em educação, nesse caso no âmbito da formação docente. Consideração que torna visível essa modificação de interesse no campo da pesquisa, conforme tensionamos nessa oportunidade só que com outro dimensionamento. O referido estudo corrobora com o que Marrach (1996) chama de operacionalização de um

pensamento neoliberal. Acerca disso, a autora constrói um raciocínio que tem como foco pensar à universidade pública, na racionalidade neoliberal.

À universidade pública, o neoliberalismo propõe: a) que parte dos estudantes arque com os custos do ensino nas universidades federais (declaração de Bresser Pereira em O Estado de S. Paulo, 11-3-95, p. A24), o que obviamente ampliaria as barreiras sociais que entravam o acesso à universidade e elitizaria o ensino superior, talvez para melhor distinguir as escolas de elite das de massa; b) novos tipos de contrato de trabalho, que tendem a eliminar a dedicação exclusiva e ampliar o quadro de professores de tempo parcial, o que representa diminuição de gastos estatais e conseqüentemente achatamento do salário. Mas a retórica neoliberal afirma que o professor de tempo parcial, por ter um outro emprego, tem condições de levar à sala de aula ensinamentos do mercado de trabalho; c) que vá buscar recursos para suas pesquisas nas empresas industriais e comerciais, associando-se a estas por meio de pesquisa, consultoria, oferta de cursos etc., obrigando-a assim a responder às demandas de mercado, a fazer pesquisas utilitárias de curto prazo. Isso certamente favorecerá ainda mais as áreas de microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, em detrimento da tão desvalorizada área de humanas. É o modelo competitivo de universidade (MARRACH, 1996, p. 07).

A construção de Marrach (1996) delinea os horizontes à que as universidades encontram-se condicionadas, dentro de um viés neoliberal. Aí, as pesquisas construídas no âmbito da pós-graduação encontram-se marcadas e consubstanciadas por forças e iniciativas externas ao que acontece no âmbito educacional (nas salas de aula, nas escolas, no trabalho pedagógico), ficando, em alguns casos, presas às tendências e modulações de interesse exterior, principalmente dos organismos internacionais.

“A formação da máquina que gera capital humano depende diretamente de investimentos educacionais. Desse modo, para o indivíduo, a educação é, antes de mais nada, um meio de constituição de capital humano” (SILVA, 2017, p. 170), o que vem ao encontro das considerações de Dutra (2018), a qual afirma que “[...] o jogo neoliberal, produz esses sujeitos, os quais se tornam mais produtivos e úteis nesta lógica” (p. 49). A pós-graduação, nesse contexto, parece ficar sem saída. É convocada a compactuar com esse jogo quando se vincula às tendências de pesquisa emergentes em uma racionalidade neoliberal¹. Jogo e relações de força que produzem práticas “[...] que estão em relação, que constituem sujeitos preconizados pela lógica neoliberal: sujeitos ativos, empresários de si, flexíveis, autônomos, saudáveis etc” (DUTRA, 2018, p. 54).

Nessa relação de forças o que estamos vivenciando na prática contemporânea é o corte maciço de investimentos/bolsas de incentivo a pesquisa na pós-graduação, principalmente, mas não só, na área de Ciências Sociais e Humanas, conforme Portaria n. 1.122 de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020a). Esta estabelece como prioritários projetos de

A pesquisa na área da educação e do ensino: conjecturas e problematizações

pesquisa e desenvolvimento/ inovações em cinco áreas de tecnologias que englobam diversos setores, porém as Ciências Sociais e Humanas não estão incluídas. Já a Portaria n. 1.329 de 30 de março de 2020 (BRASIL, 2020b) altera a portaria supracitada, incluindo a área de humanidades e ciências sociais nas áreas prioritárias, o que dá corpo a um movimento contrário as iniciativas anteriormente citadas – o que por sua vez não apaga o modo como a área vem sendo tratada no nosso tempo histórico, na nossa territorialidade.

Ao mesmo tempo, veem-se os programas de pós-graduação sendo submetidos a avaliações periódicas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com sistemática contendo quesitos básicos (quantitativos e qualitativos) que os caracterizam numa escala numérica de 1 a 7. Essas avaliações são condição para renovação do reconhecimento dos programas, para que os mesmos continuem funcionando no período subsequente, ao mesmo tempo em que dizem respeito à concessão de recursos financeiros para o desenvolvimento das pesquisas.

Dentro de uma racionalidade neoliberal, que se molda e se sujeita aos interesses em prevalência, os cursos que se dedicam a formar professores e profissionais ligados às Ciências Sociais e Humanas são submetidos a critérios e alguns procedimentos decorrentes das Ciências Exatas e Naturais, bem como das tecnologias. O que alimenta uma desvalorização e invisibilização das potências que habitam esses âmbitos, suas particularidades e especificidades.

Essa série de ponderações e problematizações que produzimos, vem ao encontro de retroalimentar uma espécie de Indústria Acadêmica (RIGUE; PEIXOTO, 2020, p. 181):

[...] baseada na indústria cultural, é entendida como subjetivadora, ou seja, como um conjunto de operações que formam um enredo/discurso de compreensão da realidade e, por consequência, naturaliza e conforma os procedimentos e as normas que possuem status quo pela indústria da produção do conhecimento.

Um pensamento neoliberal, no campo da pesquisa, vem ao encontro de uma “[...] indústria responsável por propagar as pesquisas científicas no âmbito da academia, que mobiliza a produção de conhecimento em massa, normatizado e semiformado” (RIGUE; PEIXOTO, 2020, p. 189). Como uma conduta que atravessa o processo de conformação humana e, ao mesmo tempo, de um universo de pesquisa daqueles sujeitos que têm essa

possibilidade no ambiente universitário. Uma esteira de agenciamentos que proliferam noções de verdade e prestígio (para além do bem e do mal), no que tange as avaliações periódicas, financiamento, temáticas de pesquisa, ênfases metodológicas, entre outros. Tendências e direcionamentos que respingam e afetam pesquisas na área da educação e/ou ensino, abalizando ênfases e modos de investigação em detrimento de outros.

Quando se enfatiza a massificação e conformação de pesquisas a um viés comprometido com tendências e agenciamentos neoliberais, como é o que tem afetado a escolarização no Brasil, corre-se um risco altíssimo de distanciar o caráter ético, estético e plural da mobilização de pesquisas, já que conformado pela produção de pesquisas desconexas/fragmentárias da realidade e da vida, em prol de produzir/alimentar escores e *rankings* que se dizem avaliar a ‘qualidade’ dos cursos de pós-graduação e das pesquisas em educação e ensino, por exemplo.

Considerações Finais

O presente artigo permitiu percorrer um movimento de pensamento que trama os atravessamentos da neoliberalização da escolarização nas pesquisas em educação e ensino. Com o empreendimento ensaístico (LARROSA, 2003) dialogamos acerca do quanto à escolarização nas instituições formais tem sido convocada pela racionalidade neoliberal a compor com redes de competição, em meio a discursos de produtividade e falta de produtividade (MARRACH, 1996), respingando no que conhecemos enquanto noção de ‘qualidade’ em educação e, inclusive, em pesquisa.

Com base nos elementos teóricos e conceituais mobilizados ao longo da pesquisa, é possível compreender que a racionalidade neoliberal tem feito parte de nossos ambientes educacionais e, ao mesmo tempo, tem afetado o campo da pesquisa em educação e ensino nos programas de pós-graduação no Brasil.

Muitas são as articulações entre o ideário neoliberal e o cenário educacional. No campo da pesquisa em educação e ensino, não é diferente. A crença-promessa de flexibilização curricular, combinada às forças que condicionam portarias que atentam para projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, tem demonstrado um interesse pela invisibilização das potências das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas.

A conformação da escolarização no Brasil aos preceitos da racionalidade neoliberal tem descaracterizado a importância e a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas em educação e ensino que sejam potentes e vívidas, no sentido de problematizar nossas realidades e demandas concretas. Isso porque, ao estarem alinhadas aos preceitos do capital internacional desapropriam e deslegitimam nossas especificidades e necessidades educativas, colocando para escanteio a chance de mobilizar o pensamento e de acionar um tensionamento ativo e vivo envolvendo questões que emergem de um pesquisar cuidadoso e atento para o que aparece e pede passagem em educação e ensino.

Referências

- ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez, 2006.
- ANDRÉ, M. E.D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2013.
- AMESTOY, M.B. **A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS**. 265 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- AMESTOY, M. B.; RIGUE, F. M.; GONÇALVES, D. F. A BNCC e a formação de professores: políticas, contextos e (des) alinhamentos. In: RIGUE, F. M.; OLIARI, G.; STURZA, R. (Org.). **Fios invisíveis em educação II (v. 2)**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021, p. 175-199.
- BALL, S.J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, UEGP, 2014.
- BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Bases Legais. Brasília, MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2017.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). **Portaria nº 1.122, de 19 de Março de 2020**. Define as prioridades, no âmbito do MCTIC, no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mar., p. 19, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.329, de 27 de março de 2020**. Altera a Portaria nº 1.122, de 19 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 mar., p. 1, 2020b.
- CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 9-22, 1998.
- CORRÊA, G. C. O que é a escola? In: OLY PEY, M. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, p. 51-84, 2000.
- DE LA FARE, M.; CORRÊA, G. C.. A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, p. 339-352, 2015.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- DUTRA, I. D. C. S. **Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre - RS, p. 144, 2018.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FOUCAULT, M. Diálogos sobre o Poder. In: **Ditos e Escritos**, vol. IV, Foucault: Estratégias poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª ed, 2015b, p. 247-260.
- FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157, 30 abr. 2018.
- GONÇALVES JUNIOR, O. Iniciativa privada na Educação pública: a Fiat e o Programa Moto Perpétuo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 047-062, jan./abr. 2008.
- LARROSA, J. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação e Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.
- LAZZARIN, L. F. **Pesquisa em Educação**. Santa Maria: Núcleo de Tecnologia Educacional, 2017.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI, J. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, p. 42-56, 1996.
- PIZOLATI, A. R. C. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Revista Cocar**, v.14, n.28, jan./abr; p. 521-540, 2020.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC:** movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. 2010. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

RIGUE, F. M. **Uma Genealogia do Ensino de Química no Brasil.** 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIGUE, F. M.; PEIXOTO, P. Estudo comparativo entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas e Sociais: a emergência da Indústria Acadêmica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 47, p. 272-291, 2020.

SILVA, T. M. F. **Direito e neoliberalismo:** Tecnologias jurídicas e governamentalidade em Michel Foucault. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, p. 222, 2017.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia.** Organização e Introdução: GERTH, H.H.; MILLS, W. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

Notas

ⁱ “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como uma multiplicidade de forças socialmente, politicamente e economicamente construído, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

ⁱⁱ Relatório publicado no Brasil em conjunto com o Ministério da Educação, entre os anos de 1993 e 1996. O referido documento faz um diagnóstico da situação educacional no mundo, começando pelo que chamam de mudanças no cenário econômico.

ⁱⁱⁱ Trata-se de um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Qualis relaciona e, ao mesmo tempo, classifica os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação do tipo *stricto sensu*.

^{iv} “O FI trata-se de uma espécie de nota retroativa que apresenta o valor médio de citações dos artigos produzidos pelas pesquisas, ou seja, quanto maior for o número de citações, maior será o FI para a pesquisa e o autor. Esse FI serve enquanto padrão comparativo entre as revistas de um mesmo campo, o que acirra uma relação de competitividade entre estudos, produzindo uma reprodução de determinado conhecimento fundamentada na necessidade de citações de autores com trabalhos de FI alto, para que afirme seu reconhecimento e espaço no que se chama de Indústria Acadêmica” (RIGUE; PEIXOTO, 2020, p. 287).

^v “Ou seja, práticas que são possíveis de serem pensadas devido a uma racionalidade que constitui, conduz e organiza diferentes formas de vida na Contemporaneidade, produzindo sujeitos neoliberais” (DUTRA, 2018, p. 53).

Sobre as autoras

Fernanda Monteiro Rigue

Doutora (2020) e Mestra (2017) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha (2015). Consultora e formadora na Empresa Aura Assessoria Educacional e Institucional e Concatto Consultoria Empresarial. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Fiandar/UFSM (Ciências Humanas e Educação) e do Grupo de Pesquisa FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação). Tem interesse nos temas: Formação de Professores, Educação-Ensino de Ciências-Química no Brasil e Historicidade da Educação-Ciências/Química.

E-mail: fernanda_rigue@hotmail.com **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-2403-7513>

Micheli Bordoli Amestoy

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestra e Doutora em Educação em Ciências pelo Programa em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Pós-doutoranda em Educação em Ciências no PPGECQVS/UFSM. Bolsista PNPd/CAPES. Colaboradora no Grupo de Pesquisa IDEIA – Educação em Ciências / UFSM.

E-mail: micheliamestoy@gmail.com **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-5687-5311>

Recebido em: 11/02/2021

Aceito para publicação em: 06/03/2021