

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito



Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
epovoas@ufsb.edu.br

**Maria Virgínia Freire dos Santos
Carmo**



Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
virginia.freire@gmail.com

ENQUANTO O “O NOVO NORMAL NÃO VEM”: A PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

Este artigo analisa os discursos veiculados pelas mídias digitais direcionados aos professores da educação básica com o objetivo de apoiar/subsidiar as práticas curriculares em tempos de pandemia do Covid19. Orientando-se, em especial, pelo conceito de performatividade (Stephen Ball), o estudo mostra que esta discursividade inscreve a docência nas dimensões do trabalho imaterial afetivo como estratégia de engendramento entre as competências prescritas pela BNCC e a utilização das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Performatividade. Educação Básica. Práticas Curriculares.

WHILE THE “NEW NORMAL” DOES NOT COME: PERFORMATIVITY IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT


This article analyzes the discourses broadcast by digital media directed to basic education teachers in order to support/subsidize curricular practices in Covid-19 pandemic times. Based, in particular, by the concept of performativity (Stephen Ball), the study shows that such discursivity inscribes teaching in the dimensions of affective immaterial work as a strategy for engendering the skills prescribed by BNCC and the use of digital technologies.

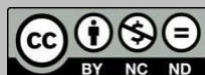
Keywords: Performativity; Basic Education; Curricular Practices.

Submetido em: 08/12/2020

Aceito em: 06/05/2021

Publicado em: 26/06/2021

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p826-844>



1 INTRODUÇÃO

A grave crise sanitária, social, econômica e política que assolou o planeta de forma intempestiva fez com que o mundo tomasse o isolamento social e o distanciamento físico como dispositivo de controle da pandemia instaurada pelo Covid 19. Entre as medidas sanitárias adotadas no Brasil, apesar de toda turbulência e truculência mobilizada pelo negacionismo e descaso do atual governo, as aulas foram suspensas, em março de 2020, e as escolas temporariamente fechadas em consonância com as decisões mundiais.

A suspensão das aulas teve um efeito imediato: um desassossego generalizado disseminou-se entre nós. Diante da nossa perplexidade, as mídias especializadas não nos deram tréguas e colocaram em circulação um conjunto de questionamentos que tornavam ainda mais movediço o terreno das históricas edificações escolares. “O assunto chegou trazendo muitas incertezas para educadores, alunos e familiares: as aulas vão ser suspensas, serão decretadas férias ou a Educação a distância vai entrar em cena?¹”, indagavam os discursos midiáticos, anunciando desde então, que medidas administrativas devessem ser tomadas para evitar que 2020 fosse um “ano perdido” para a educação brasileira.

Diante da pressão social, estados e municípios mobilizaram-se para que o governo federal saísse do anonimato e entrasse em cena frente à catastrófica situação enfrentada pela sociedade brasileira e, em especial, para a educação básica. Diante desses movimentos, em 01 de abril de 2020, o governo emite uma Medida Provisória (MP nº 934), convertida em Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, em que ficam estabelecidas normas em caráter de excepcionalidade, para o ano letivo de 2020 para a educação básica e o ensino superior.

No que tange à educação básica pública, campo de interesse deste artigo, a referida Medida Provisória, por um lado, dispensou a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo exigido de dias de efetivo trabalho escolar (200 dias); por outro lado, impôs que a carga horária mínima anual (800 horas) fosse mantida pelos respectivos sistemas de ensino. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, coloque a educação básica como incumbência dos estados e municípios, assegurando-lhes a liberdade de organização do ensino nos respectivos sistemas, o fato é que, em um momento de calamidade pública, com drástica redução de investimentos e arrecadações,

¹ Fragmentos extraídos da reportagem intitulada: “Da sala de aula para a internet: como a pandemia do coronavírus está impactando as escolas públicas”, veiculada pelo site da revista “Nova escola”, em 02 de abril de 2020.

exacerbaram-se as diferenças regionais, estaduais e municipais resultando num verdadeiro descompasso quanto aos encaminhamentos a serem adotados pelos sistemas de ensino, em atendimento à MP nº 934. Uma das consequências da responsabilização, prescrita nessa MP, às esferas municipais e estaduais, relativas ao atendimento da carga horária mínima, foi a forma diversificada com que cada um dos entes federados encaminhou o prosseguimento das atividades escolares. Esse desconcerto exacerbou as evidentes desigualdades que marcam o cenário educacional brasileiro, e deu visibilidade aos obstáculos e às dificuldades encontrados por gestores, professores, familiares e estudantes em atender as prescrições legais.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, emitiu, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que versava sobre a “reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (MEC/CNE, 2020). Dois meses depois, é divulgado o Parecer CNE/CP nº 9/2020, um reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, e, em 03 de agosto, é homologado parcialmente o Parecer CNE/CP nº 11, com as “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia” (MEC/CNE/CP, 2020).

Ball (2005), ao discutir as mudanças contemporâneas no campo das políticas educacionais, parte do entendimento de que elas surgem a partir de modificações ocorridas nos “papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si”. (BALL, 2005, p. 1106). O autor argumenta que quatro dimensões estariam implicadas nos processos de mudança. A primeira estaria na passagem de um modelo de Estado provedor para uma configuração de Estado regulador, que avalia e estabelece as condições para que os mercados internos possam operar. Isto acaba por permitir que o Estado faça uma gestão e controle “à distância” dos fluxos estabelecidos nos e pelos mercados internos. A segunda diz respeito ao fato de que os serviços sociais tenham se tornado áreas atraentes para a expansão do mercado. Na busca por sobrevivência, as empresas se empenham em expandir as possibilidades de lucro indicando a constante expansão do universo social do capital. A terceira dimensão é a instauração de “uma nova economia moral” (BALL, 2004, p. 1107) constituída por uma nova cultura de performatividade competitiva que combina processos de descentralização, alvos e incentivos voltados à produção de novos perfis institucionais: um sistema que funciona por sanções e recompensas baseadas na competitividade e na performatividade. Por fim, a quarta dimensão: as mudanças estariam atreladas a um

deslocamento sofrido nas relações entre cidadãos e Estado; estes deixariam suas posições de dependência ao Estado Provedor para assumirem um lugar de consumidores ativos (BALL, 2004).

Assim como Ball, diversos estudiosos têm apontado para o fato de que o capitalismo contemporâneo tem suas condições de possibilidades na chamada sociedade de controle, proposta por Deleuze (1992), onde novos mecanismos de poder passaram a circular. Agora, os controles são uma modulação, “como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (DELEUZE, 1992, p.). Nesse tipo de sociedade, não há mais a necessidade de confinar os sujeitos em espaços fechados tal como nas sociedades disciplinares. O que se passa é que estamos vivendo sob a égide de um tipo de capitalismo que não se dirige mais para o processo de produção (processo fabril), mas, sim, para o produto, para o comércio, para a venda, ou seja, um capitalismo de sobre-produção.

Nesse contexto, argumenta-se que este novo tipo de capitalismo (pós-fordista) exige um perfil de trabalhador intelectualizado, com iniciativas, capaz de tomar decisões, pois “[...] é a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade” (LAZZARATO e NEGRI, 2001p. 25). Para esses autores, trata-se da produção do trabalho imaterial, ou seja, não se trata tão somente de fabricar o produto em si (o relógio, o celular, o tênis, etc.), mas, antes, de produzir imagens, informações, serviços que despertem o consumo, que fomentem o desejo de aquisição, potencialize o gosto e as escolhas que fazemos sobre determinados produtos, formas de viver e de conviver no mundo. Em poucas palavras, antes de fabricar o objeto em si é preciso produzir o desejo, o consumo. E, para tanto, há um grande investimento no marketing, na publicidade, nas imagens e nas diversas formas de informação e comunicação, em especial, nas diferentes mídias digitais.

Mais recentemente, Lazzarato (2010), ao refletir sobre os dispositivos de poder contemporâneos e recorrendo a Deleuze, dirá que nas sociedades atuais, a “produção capitalista não é outra coisa que um agenciamento de agenciamentos, um processo de processos, isto é, uma rede de agenciamentos ou processos (...) articulados uns aos outros” (LAZZARATO, 2010, p.172-173). Próximo ao conceito deleuziano de agenciamento, trabalha-se com a noção de dispositivo, compreendido como um “tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica

dominante” (FOUCAULT, 1992) p. 244). Trata-se ainda segundo o referido autor, de um conjunto heterogêneo que engloba visibilidades (práticas), dizibilidades (discursos), linhas de força (poder) e subjetividade (a produção de si por si mesmo). Ou seja, “o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (Idem, 1992, p. 244).

Assim, compreendemos que o triste momento histórico configurado pela pandemia do Covid 19 tenha exacerbado as condições de possibilidade para a instalação do que chamamos de dispositivo da biotecnização² como tecnologia política colocada a serviço da reforma da educação escolar e da docência na educação básica em tempos de pandemia. Com isto, nos parece possível afirmar que o chamado “Ensino Remoto Emergencial”, ao responder a certa urgência, teça bases para que a educação mediada por tecnologias ganhe força como política pública a serviço da educação básica. Desencadeia-se, por efeito, uma nova configuração para os processos de escolarização com implicações para os currículos e subjetividades docentes.

Stephen Ball (2005) vai chamar a tecnologia da reforma escolar de performatividade. Para ele, a performatividade envolve a aplicação calculada de “técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais.” (BALL, 2005, p. 545), que vão desde “formas arquitetônicas, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia” (Ibidem). No entanto, o autor faz questão de evidenciar que a performatividade, enquanto tecnologia política, não é apenas um meio para promoção de modificações de ordem técnica e estrutural das instituições; antes, a performatividade é também considerada uma espécie de cultura ao promover mudanças nos sentidos atribuídos às coisas, especialmente no sentido atribuído às subjetividades docentes. “A performatividade não transforma apenas o que fazemos, ela muda aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser” (BALL, 2005, p. 546).

Dito isso, compomos como *lócus* de pesquisa o conjunto de discursos que circulam na *internet*³ voltados a informar, dar “dicas” sobre o trabalho docente, potencializar

² Foge aos objetivos propostos por este artigo, fazer uma discussão mais aprofundada sobre o que denominamos de “dispositivo de biotecnização”. De todo modo, partimos do conceito de dispositivo proposto por Michel Foucault (1992) e das ideias propostas por Lazzarato (2010) para indicar um certo engendramento entre “vida e técnica” produzindo as linhas presentes nos dispositivos: discursos, práticas, poder e subjetividades.

³ Não estabelecemos como critério para a constituição do *corpus* desta pesquisa a seleção prévia de sites, blogs, jornais ou qualquer outro veículo de comunicação digital. A nossa preocupação diante da vasta publicação de notícias, entrevistas, reportagens, vídeos, documentários etc. foi a de que estes discursos estivessem direcionados aos/as professores/as das redes públicas da educação básica. Por efeito, blogs e sites “especializados”, como por exemplo, Nova Escola e Porvir tiveram uma utilização mais recorrente.

discussões que contribuam para que os/as professores/as da educação básica ultrapassem as dificuldades enfrentadas pelo trabalho remoto. Interessa-nos saber como essas discursividades descrevem e prescrevem novas formas de atuação docente e atribuem outras formas de ser professor/a e de exercer a docência na educação básica.

Nesse sentido, uma simples consulta ao *Google* ou a qualquer outro buscador virtual mostra o evidente crescimento do interesse das diversas mídias digitais em pautar a temática da educação básica em tempos de pandemia. Um grande número de *lives*, reportagens, pesquisas, relatos, vídeos, sugestões, entrevistas com professores/as e especialistas e “guias de sobrevivência” direcionados aos/às professores/professoras, estudantes, pais e demais interessados, tornou-se assunto recorrente em *blogs*, portais de jornais, canais de *youtube*, dentre outros.

Entendemos que esta produção discursiva não apenas objetiva “apoiar” “capacitar” “contribuir”, “colaborar” com os/as docentes, em decorrência da crise na educação escolarizada produzida pela pandemia do Covid 19, como também faz parte de um dispositivo de poder, que busca estabelecer padrões de regulação para o exercício da docência e para a subjetividade docente. Dessa forma, concordamos com o argumento de que:

[...] a armadilha idealista consiste em separar o sujeito desejante e o objeto desejado, em extrair do agenciamento o desejo, como desejo do sujeito, e o objeto, como objeto do desejo. Na realidade, sujeito, objeto e desejo são tomados num maquinismo que os produz, eles não preexistem ao agenciamento (LAZZARATO, 2010, p.179).

Partindo dessas proposições, acompanhamos as preocupações manifestas por Ball quando, ao analisar reformas escolares, se propõe examinar “as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança” (BALL, 2002, p.3), ou seja, importa-nos acompanhar a instauração desta nova economia moral quando são reconfiguradas as relações do trabalho escolar e requeridos novos papéis a serem desenvolvidos por professoras e professores da educação básica no Brasil. Para os limites deste artigo, centraremos especial atenção na performatividade compreendida como um mecanismo político que interfere/modifica as subjetividades..

2 A BIOTECNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO RACIONALIDADE POLÍTICA NOS DISCURSOS DAS MÍDIAS

Logo de saída, afirmamos que entendemos que as modificações previstas para a educação escolarizada, em função da pandemia, façam parte de um ideário reformista em curso no Brasil, já há algum tempo, e que, por certo, com o fechamento temporário das escolas, ganharam maior visibilidade, na medida em que colocaram em circulação um discurso salvacionista como resposta a uma urgência histórica. É preciso, no entanto, que façamos uma advertência: não se trata de considerarmos um avanço tecnológico conquistado pelo progresso das ciências. Por certo, não é isto! Acreditamos que as tecnologias de informação e comunicação não sejam meramente ferramentas tecnológicas, antes, “as ferramentas pressupõem sempre uma máquina, e a máquina é sempre social antes de ser técnica” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 84).

Negri, Lazzarato e Hardt, forjaram o conceito de trabalho imaterial enquanto transformações sofridas pelo trabalho diante das mudanças sociais, econômicas e políticas que caracterizam a contemporaneidade. Em especial, Hardt e Negri (2006a) argumentam que as lutas contemporâneas não são mais aquelas do “chão da fábrica” ou do “chão da escola”, como nós professoras/es gostamos de dizer para indicar a realidade concretamente vivida. Para esses autores, as lutas hoje são biopolíticas, ou estabelecendo uma correlação mais direta: o trabalho imaterial se correlaciona com a produção biopolítica. Isto porque “a invenção intelectual e/ou afetiva se tornou a fonte principal de valor e riqueza na sociedade. Ou seja, algo que sempre existiu, assumiu hoje posição dominante” (HARDT; NEGRI, 2006a, p. 104).

Os autores fazem uma ressalva: se a produção biopolítica, revestida pelo exercício do biopoder, enquanto um tipo de poder que atua sobre a vida no controle das populações nas sociedades disciplinares, propostas por Foucault, hoje,

[...] no caso da produção econômica pós-fordista, uma característica da luta em rede da multidão é que ocorre no terreno biopolítico – em outras palavras, ela produz diretamente novas subjetividades e novas formas de vida. [...] não recorre da mesma maneira à disciplina: seus valores fundamentais são a criatividade, a comunicação e a cooperação auto-organizada. (HARDT; NEGRI, 2006a, p. 121)

Lazzarato (2010) analisa com mais profundidade os dispositivos de controle nas sociedades contemporâneas e argumenta que a produtividade do capitalismo já não se apoia, a princípio, “na divisão do trabalho, na especialização, na concorrência, no saber, mas no fato de que ela ativa e captura uma ‘economia do possível’, isto é, uma ‘economia

do desejo” (LAZZARATO, 2010, p.179. aspas no texto). Ou seja, a questão política hoje é conhecer o funcionamento dessa maquinaria presente nos dispositivos sociais contemporâneos que trabalham sobre as subjetividades como possibilidade de “operar uma dessubjetivação e produzir, ao mesmo tempo, uma nova subjetivação [...] construir, problematizar e reconfigurar o agenciamento maquínico, isto é, um mundo e seus possíveis”. (Ibidem).

Avançando na agenda do texto, bastou que a quarentena fosse instituída como resposta necessária diante da desastrosa e avassaladora pandemia do Covid 19, para que os organismos multilaterais se pronunciassem e fizessem previsões catastróficas para a economia mundial. “O choque econômico já é maior do que a crise financeira de 2008 ou a de 2001, após os ataques de 11 de setembro daquele ano” (CHAN, 2020), declarou o secretário-geral da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em março de 2020.

No tocante à educação, a OCDE lançou um roteiro⁴ até 2020 com diretrizes internacionais para a educação na pandemia, redigido pelo professor Fernando Reimers, diretor da Iniciativa Global pela Inovação na Educação, da Universidade Harvard, e por Andreas Schleicher, estatístico alemão e chefe da Divisão Educação da OCDE, após terem analisado o contexto de mais de 90 países (incluindo o Brasil), com o objetivo de apoiar os líderes educacionais em vários níveis de governança educacional, em organizações educacionais públicas e privadas, na formulação de respostas educacionais adaptativas, coerentes, efetivas e equitativas a uma crise que trará rupturas significativas às oportunidades educacionais em todo o mundo (REIMERS; SLEICHER, 2020).

Dentre as proposições apresentadas como orientações para o desenvolvimento de estratégias para educação, destacamos aquelas que, a nosso ver, buscam mais diretamente correlacionar o currículo com as tecnologias de informação e comunicação. Interessa-nos, em especial, analisar como esses textos contribuem para que os discursos midiáticos passem a dar sentido a uma noção de currículo orientada por um tipo de racionalidade que reduz as aprendizagens ao ensino de determinadas competências, ao mesmo tempo em que, ao propor novas performances para as práticas docentes, afetam as subjetividades docentes.

Repriorizar objetivos curriculares, dada a realidade de que a forma usual de desenvolvimento desses objetivos será interrompida. Definir o que deve ser aprendido durante o período de distanciamento social. Identificar a viabilidade de buscar opções para recuperar o tempo de aprendizado depois que o período de distanciamento social terminar, por exemplo, um período de revisão intensivo

⁴ O Instituto Ayrton Senna publicou, em 30 de março de 2020, o documento: “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”.

durante o intervalo anterior ao início do novo ano letivo. Explorar parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir os recursos necessários para fornecer esses dispositivos e conectividade. (OCDE, 2020).

O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), agência - Brasil, em 23 de março de 2020, advertiu ser “urgente tomar medidas para evitar a interrupção da educação e garantir o acesso a modalidades de ensino à distância continuadas e flexíveis para todas as crianças em casa, incluindo aquelas sem acesso à internet e aquelas que têm alguma deficiência” (COVID-19..., 2020). De acordo com Bernt Aasen, diretor regional do UNICEF para a América Latina e o Caribe:

[...] para continuar seus estudos em casa, todas as ferramentas e todos os canais disponíveis deverão ser utilizados, seja por rádio, televisão, internet ou telefone celular. Só conseguiremos enfrentar esse desafio por meio de um esforço conjunto de governos, setor privado, pais, mães e crianças e adolescentes. (UNICEF, 2020)

A análise desses documentos permite-nos identificar fortes afinidades entre as orientações expressas pelos organismos multilaterais e um conjunto de material disponibilizado pelo MEC (Parecer nº 05 e nº 11) e pelas mídias com o intuito de “contribuir”, “orientar”, “ajudar” os/as professores/as da educação básica a desenvolverem seu trabalho em tempos de pandemia. Aqui, pensamos ser importante dizer que a globalização não se relaciona tão somente com a economia, mas, também, é um acontecimento político, cultural e tecnológico. “Acima de tudo, tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação, registrado a partir do final da década de 1960” (GIDDENS, 2000, p. 22). Não se trata, como nos adverte o autor, de pensar que a comunicação eletrônica instantânea é apenas uma forma de transmissão de informações de forma veloz, senão que, ela altera os nossos modos de vida. Neste sentido, a globalização não é apenas “uma coisa que anda por aí, remota e afastada do indivíduo. É também um fenômeno interior que influencia aspectos ‘íntimos’ e pessoais das nossas vidas” (GIDDENS, 2000, p.23. aspas do autor).

Pensando no Brasil, a ideia de colocar as tecnologias da informação e comunicação a serviço da educação do povo brasileiro remete a formações históricas do final do século XIX e início do século XX, época em que o Brasil (e o mundo) passavam por grandes transformações sociais, econômicas e políticas quando, então, a radiofonia tão logo chegou em solo brasileiro, sendo imediatamente pensada como uma forma de democratizar a educação e a cultura, ou nas célebres palavras de Roquette-Pinto, citadas inúmeras vezes: “a rádio é a escola dos que não têm escola. É o Jornal de quem não saber ler; é o mestre de quem não pode ir à escola (...)” (CASTRO, 2006).

De lá para cá, as recomendações dos organismos internacionais prescreveram, de forma recorrente, a utilização de tecnologias de informação e comunicação como uma das formas de vencer as desigualdades educacionais brasileiras. Sob a justificativa de sermos um país com dimensões continentais, o ensino mediado por tecnologias – leia-se rádio e televisão –, se constituía, à época, em tecnologias que supostamente contribuiriam para “vencer o atraso” pela oferta de ensino para jovens e adultos residentes nas zonas rurais e regiões periféricas brasileiras.

Um exemplo disto pode ser extraído da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), que traz no plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem várias metas recomendando a utilização das tecnologias educativas. E sublinha que “a definição de tecnologia adequada varia conforme as características de cada sociedade e poderá mudar rapidamente, na medida em que as novas tecnologias (...) se tornem mais baratas e adaptáveis aos diversos contextos” (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990).

Nesse contexto, o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação –1991-1995 - apostava na modernização do país, a partir de sua inserção na revolução tecnológica que atravessava o mundo. Essas propostas, seguindo aqui, a análise de Yanaguita (2011) apontavam, em conformidade com os princípios sustentados pela Teoria do Capital Humano (THC), para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, sendo que, “assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade são introduzidas na educação” (p. 4). Princípios estes que subsidiam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação, apresentadas como um “documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (MEC/BNCC, 2017).

Embora essas questões, mais especificamente, sejam tratadas na seção a seguir, cabe trazer aqui as reflexões das autoras Janete Magalhães Carvalho *et. al.*, quando questionam se é o “rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam” (CARVALHO, SILVA, DELBONI, 2017, p. 485).

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu Conselho Pleno, emitiu orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da pandemia, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 07/7/2020, destacando a importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias, assim como a necessidade de

viabilizar o acesso à internet gratuita para todas as escolas da rede pública de ensino. Na sequência, este Parecer diz que é inegável a importância do “acesso às tecnologias existentes como rádio, TV, internet, plataformas e blogs educacionais, para assegurar maior equidade na formação integral de todas as crianças e jovens para o enfrentamento dos desafios do nosso século”.

Aqui, importa frisar que o vácuo temporal criado entre a suspensão das aulas presenciais nas escolas e a omissão do governo em fornecer subsídios (financeiros e de infraestrutura básica que contribuíssem com as decisões operacionais dos sistemas de educação) produziu não apenas uma desregulamentação estratégica por parte do Estado, mas, antes, um novo tipo de regulação, ou ainda, uma “re-regulação”. Não se trata do abandono pelo Estado do seu controle, mas, sim, de um “novo modo geral de regulação menos visível, mais liberal e autorregulada” (BALL, 2002, p. 5).

No Brasil, desde o início da pandemia, coube aos estados e municípios definirem estratégias de reorganização do calendário escolar sendo que,

[...] os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais, como parte do cumprimento da carga horária anual, deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. (BRASIL, Lei 14.040, 2020).

Em um país como é o nosso, onde 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa⁵, sem contar com investimentos públicos para a educação, a possibilidade de atividades não presenciais nas escolas das redes públicas ficou resumida ao planejamento de atividades autodirigidas.

Uma espécie de ensino por correspondência, no estilo posta-restante, onde a escola se tornou agência de distribuição e recolhimento de atividades de ensino para um universo de crianças e jovens que tiveram esse tipo de atendimento. Porém, panorama ainda mais cruel é mostrado pelos dados que revelam que 4,3 milhões de alunos não brancos (negros, pardos e indígenas) da rede pública não tiveram nenhum tipo de atividade de ensino durante a pandemia, enquanto, entre os estudantes brancos, foi 1,5 milhão sem atividades. Portanto, as crianças não brancas foram as mais prejudicadas pela falta de atividades escolares em casa⁶ (SOUSA, 2020).

Diante desse quadro, dirigindo-se a gestores e professores/as, poderosos grupos empresariais nacionais e multilaterais apoiados, especialmente, através de blogs e sites

⁵ Levantamento feito pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (BRASIL tem..., 2020).

⁶ Os dados fazem parte de um levantamento feito do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE.

“especializados” fizeram circular “várias iniciativas voltadas especialmente para enfrentar o momento que vivemos. Afinal, nossa missão é apoiar você cada vez mais, dentro e fora da sala de aula” (PORTAL NOVA ESCOLA, 2020). Faz parte desta nova filantropia, o acesso gratuito a conteúdos e ferramentas digitais, planos de aulas, sequências pedagógicas, cursos e iniciativas “inovadoras” nas quais a oferta de utilização de plataformas (sempre “amigáveis”) e de assinaturas (a “escolha do plano ideal”, sempre de acordo com as “possibilidades” dos/das docentes) permite o acesso a “kits de boas ideias para compartilhar com os alunos”.

Vários *sites* dedicados a “apoiar” os/as professores/as nestes tempos de crise, contam com subsídios de gigantescas empresas multinacionais do ramo do empreendedorismo digital, como é o caso do *Google* que liberou o acesso ao *meet*, ao *Google Classroom* e a outras ferramentas on-line, voltadas a “um jeito diferente de ensinar e aprender⁷”. Tudo isso integra a engrenagem das novas filantropias apontadas por Ball (2014), onde a racionalidade do mercado interfere na esfera pública tornando a educação um produto mercadológico a ser adquirido pelos sujeitos consumidores: professores/as e estudantes.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR NOS DISCURSOS MIDIÁTICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nesta seção, o nosso objetivo é o de buscar analisar os discursos que circulam nas mídias digitais que se encontram direcionados para os currículos da educação básica brasileira em tempos de pandemia. Antes, cabe uma advertência: para os limites deste texto, embora tenhamos conhecimento de que o conceito de currículo é amplo e admita diversas conceituações decorrentes de diferentes compreensões teóricas (com desdobramentos políticos), para fins da análise realizada, consideramos currículo de uma forma bastante simples e corriqueira no campo da educação, ou seja, o currículo como o conjunto de conhecimentos/conteúdos, tal como é previsto e prescrito em diferentes textos normativos: BNCC; Diretrizes Curriculares, dentre outros, mas também no discurso cotidiano de professores/as e demais sujeitos da educação.

Neste sentido, ao invés de teorizar sobre as noções de currículo, buscamos, ao operacionalizar o conceito de performatividade (BALL, 2001; 2002; 2004, 2005, 2010), identificar o tipo de lógica que sustenta a discursividade disseminada nas mídias digitais e

⁷ Jargão utilizado por vários sites e empresas da área de tecnologias.

seus modos de criar sentidos para o currículo e para as práticas docentes. Dito de uma forma mais simples: interessa-nos analisar o jogo de relações tecidas por esses discursos (de poder), das resistências e das acomodações a ele.

É importante compreender que a performatividade determina novos valores, nova identidade e novas formas de interação. Novas condutas e subjetividades são moldadas de acordo com as avaliações, as comparações e o ranking apresentado. Professores passam a ser produtores de sucesso (ou fracasso), são empresários da educação, administradores do conhecimento. Criam-se formas de disciplinamento, onde a competição, eficiência e produtividade ditam as regras. Uma nova ética é estabelecida com base naquilo que se produz. Ball (2001) alerta para o fato de que a performatividade fornece novas maneiras de detalhar aquilo que fazemos e limitar nossas possibilidades de ação. Ela não define, de modo exato, quem somos, mas nos instrui de forma muito específica.

Compreendemos, dessa forma, que os discursos midiáticos – e as recorrentes propagandas ao longo das páginas analisadas –, atrelam o currículo escolar às tecnologias, de modo a tornar o ensino remoto a solução para o desenvolvimento das competências e habilidades “alinhadas à BNCC”, em tempos de pandemia. O solo epistemológico que dá materialidade ao conjunto de elementos que levam ao imperativo pedagógico (e ético) de que as/os profissionais da educação não deixem de trabalhar tais dimensões, é adubado por discursos de cunho emocional e afetivo. “Os professores têm se desdobrado para aprender a trabalhar com novas ferramentas. Mas não só eles: estudantes, pais e familiares também estão se adequando às novas dinâmicas” (FERREIRA, 2020).

Em um momento social marcado pelas incertezas, desempregos, riscos de todas as naturezas, incluindo a vida e, obviamente, para as famílias economicamente desfavorecidas, a suspensão das aulas, para além de representar um abalo na satisfação das necessidades imediatas (alimentação, segurança, cuidado) é também uma ruptura no histórico papel reservado à educação escolarizada e à utopia da ascensão social.

A linguagem midiática convoca professores/as, gestores/as, familiares, profissionais da saúde, governos e comunidade em geral, para “dar as mãos simbolicamente” (FERREIRA, 2020), testar coisas novas, repensar a educação e fazer deste momento pandêmico a “oportunidade” para construir novos caminhos para a escola, os quais, embora não existam “respostas certas” passam, invariavelmente, pela utilização das tecnologias digitais.

Nesse contexto, os discursos apontam para a necessidade de prosseguimento das atividades curriculares e sublinham os riscos de que os/as estudantes desaprendam, esqueçam conceitos e habilidades, além do aumento da taxa de evasão em função da ausência de situações que os motivem a estudar. Assim, professores e alunos devem estar conscientes de que a tecnologia não vai sair, não vai ser se restringir ao momento de aulas remotas, sendo que olhar para competências e BNCC ajuda a entender o que é importante no currículo. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020).

E o que é importante no currículo para esta discursividade?

Se você pensar quais são as coisas mais importantes em razão da crise, claramente são competências como coragem e resiliência, que normalmente são subestimadas. (O QUE APRENDEMOS NO WEBINÁRIO COM CHARLES FADEL, PORVIR, 2020). As competências gerais da BNCC (o pensamento científico, crítico e criativo, o autocuidado, a empatia e a cooperação, a responsabilidade social, dentre outras), passam a ser os princípios orientadores do currículo, sendo que, mesmo em tempos normais, o Brasil, assim como vários outros países, decidiu que precisa ensinar mais do que apenas conhecimento. E a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foi um ótimo exemplo disso (O QUE APRENDEMOS NO WEBINÁRIO COM CHARLES FADEL, PORVIR, 2020).

Ao colocar em circulação um conjunto de depoimentos de professores/as e de especialistas a favor de que, para além de revisões dos conteúdos, o que importa é “levar para os estudantes conhecimentos sobre a pandemia, manter vínculo e mediar o contato entre eles e as informações da mídia”, estes discursos atribuem ao trabalho docente dimensões muito próximas ao que Hardt e Negri (2006a) chamam de “trabalho imaterial”: entendido como um trabalho que não resulta na produção de objetos duráveis, tangíveis, ou seja, um tipo de “trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação” (HARDT; NEGRI, 2006a, p. 311).

De forma esquemática e reduzida, pode-se dizer que, para esses autores, existem três tipos de trabalho imaterial. Um deles estaria relacionado com as transformações sofridas pela produção industrial em decorrência da incorporação das tecnologias de comunicação. Neste sentido, os impactos da informatização nos processos de produção alterariam a própria produção/produto. O outro tipo de trabalho imaterial apontado pelos autores relaciona-se ao trabalho intelectual/cognitivo que remete a soluções de problemas, produção de ideias de forma criativa e inteligente, compreendendo tarefas analíticas e simbólicas. Por fim, os autores vão se referir ao trabalho imaterial afetivo

(físico ou virtual) “no sentido de que seus produtos são intangíveis, um sentimento de conforto, bem-estar, satisfação, excitação ou paixão” (HARDT; NEGRI, 2006a, p. 314).

Assim, as enunciações discursivas analisadas apontam, majoritariamente, para as dimensões do trabalho imaterial afetivo, em especial com o desenvolvimento das competências gerais da BNCC como forma de os/as professores/as potencializarem as aprendizagens, igualmente prescritas pela BNCC. Isto posto, as formas pelas quais os/as docentes mobilizam afetos, satisfação, paixões podem favorecer ou dificultar a obtenção dos objetivos de ensino. Por certo, os “objetivos pedagógicos” devem ser focados nestes tempos pandêmicos. E, de acordo com os discursos pesquisados, “muitos educadores têm defendido a estratégia da priorização curricular com a seleção de objetivos de aprendizagem essenciais que norteiem toda a rede, tendo como bússola a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular)” (GOTTI, 2020).

Isso seria uma possibilidade de controle das atividades curriculares desenvolvidas pelos/as professores/as durante a pandemia, mas, sobretudo, garantiria a reorganização do calendário escolar no pós-pandemia, com o objetivo de garantir os objetivos de aprendizagem previstos nos currículos (GOTTI, 2020). Para “apoiar” aos/as professores/as diante destas tarefas, *blogs* e *sites* especializados colocam à disposição um amplo e variado cardápio de planos de ensino, onde o passo a passo encontra-se minuciosamente descrito. Neste sentido, ao mesmo tempo em que muitos desses materiais têm livre acesso, uma outra grande quantidade de “novidades”, “inovações” e fartos materiais “criativos” são restritos aos/as professores assinantes.

Aqui, parece-nos importante retornar a Stephen Ball (2010) quando aponta que a cultura da performatividade, na qual os/as docentes estão imersos/as, tem contribuído para o desinteresse em se trabalhar com atividades que não estejam diretamente ligadas aos indicadores de desempenho, uma vez que, sutilmente, passa a ideia de que são os/as professores/as os/as únicos/únicas responsáveis pelos resultados apresentados, pedindo cada vez mais comprometimento com a instituição na qual trabalham. Assim, tudo aquilo que não possa ser mensurado por tais indicadores, vai perdendo espaço e relevância no cenário da escola, reprimindo, por efeito, as formas mais diferenciadas que o trabalho pedagógico possa assumir, incitando o/a docente a buscar por formas prontas para se alcançar o “sucesso”.

De acordo com esse autor, estaríamos acompanhando o nascimento da educação *prêt-à-porter*, onde os *sites* e *blogs* educacionais se transformaram em lojas de departamento – local em que a clientela é convidada para entrar, escolher a peça e levar para casa. Identificamos o entendimento de Ball (2010) nas mídias pesquisadas, onde

percebemos que tudo que é produzido e ofertado vem automaticamente etiquetado com os códigos da BNCC, a qual, por sua vez, trabalha em função das avaliações de larga escala, garantindo assim material para os tais indicadores de desempenho.

Os discursos analisados dão visibilidade a novos sentidos para a educação escolarizada e seus sujeitos. Forjam a figura do o/a professor/a “como um pássaro de asas cortadas, que fica se atirando contra as barras da gaiola. ‘Me deixem sair!’” (CECÍLIO, 2020, n.p.). O currículo escolar deixa de ser tempos/espacos para aprendizagens para ser habitado por competências emocionais e tecnológicas. O tempo não perdeu as características que lhe foram atribuídas pela modernidade. Segue sendo pensado como linear e cronológico. Aguarda-se o “novo normal” enquanto um novo real está sendo construído sob a égide dos terrores da performatividade.

Nesse quadro, as mídias analisadas disputam o mercado educacional (“*edu-business*”) e se valem das políticas educacionais em curso no Brasil, para constituí-las em oportunidades de negócios, tanto no sentido de prestar filantropia (planos de aulas, sequências didáticas, vídeos e outros materiais colocados à disposição gratuitamente para os/as docentes), quanto como mercadoria (objeto de venda) disponibilizados por meio de compras de assinaturas que dão acesso a um conjunto de conteúdos escolares e atividades pedagógicas mais “elaboradas” e adequadas aos requisitos atitudinais corporificados na BNCC. Desta forma, a venda ou a doação dos produtos educacionais se constituem em políticas curriculares que disputam sentidos com todo um conjunto de dispositivos legais colocados a serviço das escolas e de seus sujeitos. No limite, as iniciativas privadas direcionam e controlam as práticas escolares das instituições públicas, acelerando o processo de privatização da educação.

Por óbvio, em tempos tão cruéis como o que estamos vivendo, em função da crise sanitária, escancarada pela pandemia, acrescidas do negacionismo liberal, a pressão pelo atendimento aos preceitos neoliberais e reacionários que corporificam a BNCC, se constituem em desafios diários aos/às professores/as que atuam na educação básica brasileira. A resistência à filantropia e às doações que vêm sendo feitas aos setores educacionais e seus sujeitos, requer que conheçamos as estratégias que configuram os negócios educacionais e seus entrecruzamentos privatistas nas esferas públicas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. L. Da sala de aula para a internet: como a pandemia do coronavírus está impactando as escolas públicas. **Nova Escola**. 02 abr. 2020. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/19006/da-sala-de-aula-para-a-internet-como-a-pandemia-do-coronavirus-esta-impactando-as-escolas-publicas>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, mai./ago. 2010.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Diretrizes de ação do governo Fernando Collor de Mello. Brasília, 1989.

BRASIL. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília: MEC, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020. Brasília: MEC, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-11-2020.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. BRASÍLIA, DF, 22 abril. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,6%20de%20fevereiro%20de%202020. Acesso em: 23 de abril. 2020.

BRASIL tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa. Jornal Valor Econômico, 17 maio 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/>

[2020/05/17/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa.ghtml](https://g1.globo.com/brasil/noticia/2020/05/17/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa.ghtml). Acesso em: 07 jul. 2020.

CAMILO, C. Valorizando o diário pessoal em tempos de isolamento”. **Nova Escola**, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19349/atividade-o-valor-do-diario-pessoal-em-tempos-de-isolamento>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A base nacional comum curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n.2, p.481-503, 2017.

CASTRO, R. Roquete-Pinto: o homem multidão. A minha rádio. 25 abr. 2006. Disponível em: https://www.aminharadio.com/radio/brasil80_roquette. Acesso em: 09 jul. 2020;

CHAN, ZU PING. Coronavírus: Economia global vai sofrer anos até se recuperar do impacto da pandemia, afirma OCDE”, BBC - News – Brasil, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52002332#:~:text=Angel%20Gurría%2C%20secretário-geral%20da,disse%2C%20já%20soa%20otimista%20demais>. Acesso em: 07 jul. 2020.

COVID-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF. Unicef para cada criança. 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: abr. 2020.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FERREIRA, A. R. Mudança de rotina: como se manter próximo das famílias em tempos de pandemia. **Nova Escola**. 28 abr. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19087/mudanca-de-rotina-como-se-manter-proximo-das-familias-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 07 maio 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000.

GOTTI, A. Como será o retorno às escolas após a pandemia de covid-19? **Nova Escola**, 02 jun. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19303/como-sera-o-retorno-as-escolas-apos-a-pandemia-da-covid-19>. Acesso em 17 jul. 2020.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006a.

_____. O que é a multidão? Entrevista com Michael Hardt e Antonio Negri. **Novos Estudos**, CEBRAP, n.75, jul. 2006b.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sujeição e servidão no capitalismo contemporâneo. **Cadernos de Subjetividade**. PUC: São Paulo, 2010. p.168-179.

O QUE aprendemos no webinar com Charles Fadel”. **Porvir - Inovações em Educação**, em 04 de junho de 2020. Disponível em: <https://porvir.org/o-que-aprendemos-com-o-webinario-com-charles>. Acesso: 06 jun. 2020.

OLIVEIRA, M. V.; OLIVEIRA, V. Olhar para competências e BNCC ajuda a entender o que é importante no currículo. **Porvir - Inovações em Educação**. 06 jul. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/olhar-para-competencias-e-bncc-ajuda-a-entender-o-que-e-importante-no-curriculo/>. Acesso em: 09 jul. 2020

PORTAL de acesso ao Blog Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso: 04 abr. 2020.

REIMERS F. M.; SLEICHER, A. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020. Tradução de Raquel de Oliveira. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/um-roteiro-para-guiar-a-resposta-educacional-a-pandemia-da-covid-19-de-2020-por-fernando-reimers-e-andreas-schleicher.pdf?utm_source=site&utm_medium=estudos-corona-1205. Acesso em: 04 ago. 2020.

SOUSA, V. Número de estudantes negros, pardos e indígenas, sem atividade escolar durante a epidemia, é quase o triplo que de brancos. G1 – Globo News. 10 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/numero-de-estudantes-negros-pardos-e-indigenas-sem-atividade-escolar-durante-a-pandemia-e-quase-3-vezes-maior-que-de-brancos.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2020.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25, e CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, São Paulo, Cadernos Anpae... São Paulo, v. 10, p. 1-13, 2011.