

Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais

Sanny S. da Rosa

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

sanny.rosa@prof.uscs.edu.br

Resumo: O artigo se dirige a pesquisadores iniciantes do campo das políticas educacionais e tem como objetivo apresentar e discutir algumas ideias e contribuições do sociólogo e pesquisador inglês Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas públicas de educação. O artigo está dividido em três partes: a primeira traz as temáticas centrais trabalhadas pelo autor ao longo de sua trajetória de pesquisa por meio de uma sinopse de suas principais obras; a segunda discute as contribuições de Ball para o tema da implementação a partir do conceito de *atuação política*. Tomando como referência seus principais influenciadores intelectuais, a última parte do texto explora a “caixa de ferramentas” teórico-metodológicas de Stephen Ball e as implicações de seu posicionamento epistemológico para as pesquisas sobre implementação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Stephen J. Ball. Implementação de políticas. Atuação política.

An introduction to Stephen J. Ball's ideas and contributions on the theme of education policy implementation

Abstract: This paper is addressed to research beginners in the field of educational policies and aims to present and discuss some ideas and contributions of the English sociologist and researcher Stephen J. Ball on the subject of public policy implementation. It is divided into three complementary parts: the first one addresses the author's main themes of interest throughout his trajectory of studies and research through a synopsis of his main works; the second discusses Ball's contributions to the theme of policy implementation from the concept of policy enactment. Taking as reference his major intellectual influencers, the third and last part explores Stephen Ball's theoretic and methodological "toolbox" and the implications of his epistemological positioning for the education policy implementation research work.

Keywords: Stephen J. Ball. Policy Implementation. Policy enactment.

Una introducción a las ideas y las contribuciones de Stephen J. Ball al tema de la implementación de políticas educativas

Resumen: El artículo se dirige a investigadores principiantes del campo de las políticas educativas y tiene como objetivo presentar y discutir algunas ideas y contribuciones del sociólogo e investigador inglés Stephen J. Ball al tema de la implementación de políticas públicas de educación. El artículo está dividido en tres partes complementarias: la primera trae las temáticas centrales trabajadas por el autor a lo largo de su trayectoria de investigación por medio de una sinopsis de sus principales obras; la segunda discute las contribuciones de Ball al tema de la aplicación a partir del concepto de políticas de políticas. Tomando como referencia a sus principales referentes intelectuales, la tercera y última parte del texto explora la "caja de herramientas" teórico-metodológicas de Stephen Ball y las implicaciones de su posicionamiento epistemológico para las investigaciones sobre implementación de políticas educativas.

Palabras-clave: Stephen J. Ball. Implementación de políticas. Política en acción.

Primeiras palavras

Escrever é estender uma mão, abri-la, buscar no vento um amigo capaz de apertá-la. É uma tentativa de criar uma comunidade. E nada mais.
(Octávio Paz)

Com o objetivo de contribuir com este dossiê temático sobre implementação de políticas, assumi o compromisso de apresentar e discutir algumas ideias do sociólogo e pesquisador inglês Stephen J. Ball, hoje uma das referências mais importantes nesse campo de estudos em todo o mundo. Só por isso o desafio e a responsabilidade já seriam grandes. Mas coloquei-me outro desafio, o de fazer essa apresentação dirigindo-me a um público para quem tanto o autor como a sua obra talvez sejam pouco conhecidos: aos pesquisadores iniciantes, alunos de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), em sua maioria profissionais que estão na escola lidando diretamente com muitas das questões tratadas por ele.

A razão dessa escolha se deve à preocupação que sempre tive como docente e pesquisadora de que as discussões, teorizações e produções realizadas na academia conseguissem ampliar o entendimento dos alunos (professores, gestores) sobre aspectos da realidade educacional não facilmente visíveis na esfera de suas práticas cotidianas. Embora certo distanciamento seja necessário e inerente ao exercício teórico, ele não precisa (e não deve) perder de vista essa precípua função.

Pensando nisso retirei da estante um pequeno livro, há algum tempo esquecido, com o seguinte título: *“Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais”* (MOREIRA et al., 2003). Colocando a si mesmos e o que fazem na berlinda, os autores desse livro problematizam a finalidade e o destino do trabalho intelectual, a partir de questões como essas:

Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade? [...]

Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou simplesmente, nos pretendemos neutros? [...]

Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas? [...]

Existe em nós uma preocupação em ampliar o nosso auditório ou nos interessa uma *plateia seleta de iniciados*? [...]

Qual o papel que nos parece ser o do intelectual, se é que o há, num momento de crise generalizada como a que enfrentamos neste fim/início de século? [...] (GARCIA, 2003, p. 21, grifo nosso).

Fiz questão de reproduzir e registrar essas indagações nas notas introdutórias deste texto não apenas para não perder de vista aqueles que elegi como interlocutores principais, mas porque, em grande parte, elas têm muito a ver com as motivações da obra e com a personalidade intelectual de Stephen J. Ball. Para dar conta dessa promessa e do objetivo central de apontar as contribuições do autor para o tema da implementação de políticas de educação, dividi minha exposição em três partes complementares.

Na primeira, apresento a trajetória de pesquisa e as temáticas de maior interesse de Ball, por meio de uma breve sinopse de algumas de suas principais obras. Na segunda, analiso suas

contribuições para o tema da implementação de políticas educacionais, trazendo como contraponto para esse debate o conceito de atuação política (*policy enactment*). Com base nos dois tópicos anteriores, procuro situar, na terceira parte, o posicionamento epistemológico do autor, tomando por referência seus principais influenciadores teóricos, com destaque para o papel que ele atribui à teoria na formação dos pesquisadores desse campo.

Motivações, trajetória e estilos de pesquisa do autor

Em entrevista concedida a dois professores da Universidade de Nápoles (SERPIERI; GRIMALDI, 2014), Ball assim respondeu à pergunta de por que as discussões sobre classes sociais e justiça social são tão centrais em seus estudos:

[...] parte de sua pergunta tem a ver com minha própria história, minha própria experiência como estudante de uma educação que foi muito mediada pela classe social, por meus encontros de classe social com outras formas de educação, como um menino da classe trabalhadora que foi para uma escola seletiva e encontrou-se em um território estrangeiro, em um mundo que eu achei muito difícil de reconhecer e um mundo que achou muito difícil me reconhecer. Portanto, há certas experiências dolorosas que sustentam minha preocupação com a classe social (SERPIERI; GRIMALDI, 2014, p. 96, tradução nossa).

Esse depoimento é um bom começo para entendermos o estreito vínculo entre o autor e sua obra. Nos textos de Ball, mesmo nos de maior complexidade teórica, a autenticidade com que expressa suas ideias sobressai como uma das características de sua personalidade intelectual. Invariavelmente o leitor encontrará no prefácio de seus livros e artigos notas sobre os bastidores do texto (motivações, indagações, caminhos percorridos, limitações e/ou lacunas de análise a serem preenchidas com novos estudos) ou sobre como ele espera ser lido e interpretado. Transparecem nesses cuidados preocupações típicas de um professor - para além das do estudioso e pesquisador - que pretende e espera estabelecer um diálogo fecundo com aqueles a quem se dirige. Com isso, sua escrita torna-se relativamente acessível, o que é próprio de uma palavra “encarnada” e não meramente discursada.

Em *Beachside Comprehensive: a case study of Secondary Schooling* (1981) – seu primeiro livro - Ball relata a pesquisa participante que realizou em uma *comprehensive school*, um tipo de escola não seletiva remanescente do sistema educacional instituído pelo Ato de 1944, de autoria do Partido Conservador inglês. Por essa reforma, de um lado, o estado inglês se responsabilizou pela educação gratuita e universal até os 15 anos de idade (até então era obrigatória até os 14); mas, de outro, criou um exame de admissão ao ensino secundário (chamado de *11 Plus*), organizado em três tipos de escolas: as *grammar schools*, destino dos alunos com perfil “mais acadêmico”; as *secondary modern*, voltadas a uma formação mais prática; e as *technical schools*, com foco explícito na formação para o trabalho.

Embora parte do movimento consensual (*Post-war consensus*) para a construção de um estado de bem-estar social (*welfare state*) naquele país, esse modelo tripartite de educação mantinha a tradicional divisão da escola inglesa em torno das diferenças de classe. Para que se tenha uma noção do quanto essa reforma representava uma ruptura com a tradição vigente até então, Ball (2008) chama a atenção para dois pontos importantes da história social inglesa. Primeiro que a educação sempre foi tratada na Inglaterra como uma decisão da família, isto é, como assunto desligado da ação do Estado; segundo, que mudar essa mentalidade era parte de uma estratégia do governo da época para enfrentar os graves problemas sociais e econômicos decorrentes da Segunda Guerra Mundial.

Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação...

Assim é que em *Beachside Comprehensive* o autor relata e discute as contradições e tensões entre duas ideologias antagônicas (a meritocracia e o igualitarismo) que serviram de base e justificativa para a institucionalização de uma escola supostamente não seletiva. Conforme pôde observar na pesquisa, muitos conflitos ficavam expostos frente ao descompasso “entre os objetivos definidos e declarados pela direção da escola e a prática concreta do dia a dia dos professores” (BALL, 1981, p. 10, tradução nossa).

O apreço do autor pelos estudos que levam em conta o cotidiano escolar aparece novamente em sua obra de 1987, *The Micro-politics of the School: Towards a theory of school organization*. Apoiado em diversos estudos de caso, Ball faz neste livro uma crítica contundente à ortodoxia das teorias sociológicas que utilizam parâmetros de análise fixos, inspirados em modelos burocráticos estranhos à escola (como a indústria e o mundo dos negócios). Ao negligenciarem o que passou a chamar de “micropolítica”, essas teorias se tornam ideológicas na visão do autor, pois se concentram em aspectos técnicos da administração escolar para prescrever o que deve ou não ser feito. São teorias, como ele mesmo diz, que preferem um debate conceitual abstrato e “arrumado” a lidar com a realidade “bagunçada” vivida no cotidiano.

As teorias de organização abstratas e funcionais parecem apenas obscurecer essas realidades vividas e retratam as escolas como instituições consensuais. Em tais teorias, as ideologias são tratadas como irrelevantes e os conflitos como patológicos. De fato, essas teorias trabalham ideologicamente para deslocar ou desviar o conflito; elas representam uma visão preferencial da organização, uma visão da administração, da dominação (BALL, 1987, p. 279, tradução nossa).

Como alternativa, propõe examinar como escolas (reais) conduzem e lidam com seus conflitos e contradições, assumindo que essas instituições são eminentemente humanas (e políticas): “Escolas são locais de luta ideológica. Elas também são arenas da competição e disputas de vantagens materiais e interesses pessoais.” (BALL, 1987, p. 279, tradução nossa). Metodologicamente, portanto, privilegia começar por conhecer a percepção dos indivíduos “sobre o que eles podem, devem ou precisam fazer para lidar com os outros dentro das circunstâncias em que se encontram” (BALL, 1987, p. 3, tradução nossa). Mas não se limita à descrição dos fenômenos. Em *Micro-politics* Ball fala de seu propósito de discutir a organização escolar como forma de controle e [palco de] determinações políticas.

Com efeito, a ampliação e o deslocamento de suas temáticas de investigação - das micropolíticas da escola às micropolíticas das reformas educacionais - não deve ser confundida como um movimento linear ou como uma evolução de suas pesquisas. Antes, deve ser visto como desdobramento das reflexões sociológicas que faz, com o objetivo de explorar e compreender as complexas relações entre essas duas dimensões na educação. A dialética dessa relação aparece em três livros publicados nos anos noventa, títulos não traduzidos para o português.

O primeiro - *Politics and policy making in Education* (1990) – trata das mudanças educacionais e dos processos de formulação das políticas dos anos 1970 (período do consenso pós-guerra) ao final dos anos 1980 (período dominado pela onda neoliberal do *thatcherismo*). Analisa, particularmente, a Reforma de 1988 de Margareth Thatcher que, entre outras medidas, instituiu um Currículo Nacional com o objetivo de padronizar os conteúdos de ensino das escolas de três países do Reino Unido: Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales. Diversas técnicas qualitativas, classificadas por Ball como etnográficas (especialmente observações, entrevistas com atores chave do processo político e estudo de fontes documentais), foram empregadas na coleta de dados para investigar diferentes aspectos da reforma. Quanto à abordagem analítica, Ball a classificou como “crítica e desconstrutiva”, o que lhe permitiu fazer uma espécie de

“desmontagem” das coisas, com a finalidade de “avaliar o impacto distributivo das políticas e propostas existentes e os raciocínios a elas subjacentes.” (BALL, 1990, p. 1, tradução nossa).

O segundo - *Reforming Education and Changing Schools* (1992) - escrito com dois colaboradores (Richard Bowe e Anne Gold), concentra-se na discussão dos efeitos do conjunto das reformas de 1988 sobre diferentes aspectos da vida escolar e na análise de como essas reformas foram postas em prática (*enacted*) por gestores e professores. Também a partir de material empírico coletado em diferentes estudos de caso, os autores ensaiam uma nova interpretação do “ciclo de políticas”, enfatizando os contextos de influência, da produção dos textos e das práticas, uma elaboração que seria revista e ampliada em trabalhos subsequentes. Sobre esse tema, Mainardes (2006) fez uma síntese esclarecedora aos leitores e pesquisadores brasileiros.

No estudo de 1992 já estava clara e suficientemente elaborada a rejeição a uma concepção linear e de cima para baixo da relação políticas/implementação, ponto que foi destacado em uma resenha crítica do livro que daria sequência às suas elaborações conceituais sobre o ciclo de políticas. Em resenha crítica do terceiro livro publicado na década de noventa - *Educational reform: a critical and post-structural approach* (1994) Bob Lingard observou que:

[...] o estudo de 1992 preocupou-se em documentar e analisar as derrapagens, refrações ou “interpretações de interpretações” envolvidas na mudança dos textos das políticas para as práticas. Tais deslizos foram captados na imagem de Raab (1994, p. 24) de que “o pudim comido está muito longe da receita original”. Assim, o estudo de Ball (1992) teorizou sobre uma abordagem de ciclo de políticas, rejeitando uma concepção de gestão educacional linear e de cima para baixo, de relações políticas/implementação (LINGUARD, 1996, p. 66, tradução nossa).

Em *Educational reform* Ball estendeu sua análise para além dos limites das lutas e conflitos dos aparatos do estado para examinar as redes de poder (*power networks*), discursos e tecnologias que atravessam o corpo social da educação no âmbito da escola. Essa análise teve como foco quatro circuitos essenciais pelos quais circulariam, em seu entender, uma nova “economia” do poder: o currículo, a avaliação a pedagogia e a gestão escolar. O autor deixa claro logo de início o que pretendia ao teorizar sobre a reforma educacional: conseguir um ‘desmascaramento do poder para aqueles que o sofrem’ (BALL, 1994, p. 1). E, para isso, fez uso de três epistemologias ou perspectivas de análise, empregadas como recursos interpretativos à sua sociologia aplicada. São elas: a análise crítica das políticas, o pós-estruturalismo e a etnografia crítica. Sobre esse pluralismo epistemológico – uma marca constante em toda a sua obra – Ball fez o seguinte comentário: “Às vezes elas [as epistemologias] se chocam umas contra as outras, mas a fricção resultante é, espero, proposital e eficaz, e não um desvio.” (BALL, 1994, p. 2, tradução nossa).

A tônica de suas discussões a partir dos anos 2000 passou a ser a das reformas educacionais no contexto da globalização. Essa problemática foi examinada sob vários enfoques - do currículo, das questões étnicas e de gênero, dos valores e estratégias das classes médias para manter privilégios sociais por via da educação, entre outros – nas seguintes publicações: *Class Strategies and Education Market* (2003); *Education Policy and Social Class* (2007a); e *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (2010), este último organizado juntamente com Michael Apple e com o pesquisador brasileiro Luis Armando Gandin.

Coerente com seu estilo – que ele chama de “ecletico e pragmático” – Ball passou a se dedicar nesta última década à análise das diferentes formas e estratégias pelas quais o fenômeno das privatizações, os discursos e as práticas neoliberais atingem o sistema educacional inglês, a rotina das escolas e o trabalho dos profissionais de educação. Fez isso em *The Education Debate*

(2008) onde, além de discutir conceitos-chave de sociologia política, revisita a história remota e recente das reformas educacionais inglesas, considerando as mudanças no papel do estado e a entrada de novos atores na definição de agendas e formulações políticas, em especial, dos setores privado e filantrópico.

O livro *Education Plc* (2007b) traz um mapeamento minucioso e rigoroso das várias maneiras pelas quais se dá o envolvimento desses setores com a educação, descrevendo como essa nova configuração do processo político modifica, subjetivamente, as comunidades envolvidas e, objetivamente, o próprio sentido da educação. Por meio do método que denomina de “etnografia política” - que inclui a compilação de informações e análise de discursos políticos, depoimentos, entrevistas, documentos oficiais, notícias veiculadas em diferentes mídias, websites, entre outras fontes menos ortodoxas - o autor destrincha o sentido, a força e os efeitos do discurso neoliberal nas novas formas de interação social “estruturadas em um contexto econômico e político dominante de competitividade internacional.” (BALL, 2007b, p. 2, tradução nossa).

Pode-se dizer que, a partir de *Education Plc*, Ball inaugura uma nova fase de suas pesquisas sobre políticas educacionais, buscando ampliar essa discussão para além das fronteiras do estado-nação. Com isso, preenche o que considera uma enorme lacuna [gap] desse campo, como argumenta no prefácio de *Global Education Inc.*:

Apesar de todas as conversas sobre globalização isso, globalização aquilo, e alguns acenos e gestos em direção a novas formas de governança, a maior parte das análises de políticas de educação ainda está presa a um paradigma de estado-nação, de política como governo. A maioria dessas análises está olhando apenas para alguns dos lugares em que a política está sendo feita agora. Nos faltam ferramentas e perspectivas adequadas à tarefa de uma sociologia mais cosmopolita da política (BALL, 2012, xii, tradução nossa).

Para essa análise mais cosmopolita, o autor convida a considerar que, no contexto da globalização, mudanças significativas ocorrem no modo como as políticas são formuladas nacional e globalmente. E que, nesse processo altamente complexo e veloz, as fronteiras entre o público (identificado com a ação do estado) e o privado (interesses de grupos particulares) se tornam cada vez mais turvas e obscurecidas, por efeito das novas formas de relacionamento dos governos com esses atores (representantes de *startups*, empreendedores educacionais, Ongs e de entidades filantrópicas) que se dedicam à “causa” (*advocacy*) da educação.

Ainda nesse trabalho, Ball (2012) descreve as “soluções” apresentadas por instituições privadas e filantrópicas para os problemas da educação em países da América Latina, Estados Unidos, África, Índia e Sudeste Asiático. Disseca o imaginário neoliberal que as sustentam e sinaliza o ocaso da educação pública na forma como foi concebida pelo estado do bem-estar-social e a emergência de um “novo tipo de estado” - não mais caracterizado pela hierarquia burocrática, mas por uma rede interdependente de relações heterárquicas¹.

Essa mesma linha de estudo é complementada e ampliada em duas outras publicações: *Networks, new governance and Education* (BALL; JUNEMANN, 2012) e *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility* (BALL; JUNEMANN; SANTORI, 2017). Além de vasto material empírico, Ball e seus colaboradores apresentam e discutem nesses dois últimos livros a metodologia utilizada para compreender como os novos atores políticos se organizam, se

¹ De acordo com Ball (2012, p. 137-138) “As relações heterárquicas substituem as estruturas burocráticas e administrativas e o relacionamento com um sistema de organização repleto de relações sobrepostas, com ascendências múltiplas e padrões de relação divergentes-mas-coexistentes.” (tradução nossa).

movimentam e operam em todo o mundo sob a forma de comunidades e redes (*networks*), instituindo novas formas de governança e exercícios de poder. Nesses estudos mais recentes, combina diferentes procedimentos: buscas extensivas na internet (em torno de pessoas físicas e jurídicas ligadas ao *edu-business*), entrevistas (com pessoas chave que integram as *networks*) e faz uso desse material para mapear e acompanhar o fluxo de deslocamento dessas redes políticas (*policy networks*) em todo o mundo. Denominada *etnografia de rede*, essa metodologia não se reduz a um conjunto de técnicas de coleta de dados; trata-se, antes, de uma versão antropológica de análise sobre como se dá a identificação simbólica dos diversos atores com os conteúdos, sistemas de valores e de crenças que sustentam as transações entre (BALL; JUNEMANN, 2012).

O que se depreende da trajetória de Stephen J. Ball ao longo de mais de três décadas é que ele ampliou o escopo temático de seus trabalhos, experimentou, diversificou e combinou diferentes técnicas de pesquisa adaptando-as às novas problemáticas e objetos de estudo demandadas pelo campo das políticas. No entanto, manteve em no horizonte preocupações de sua problemática de origem: as injustiças sociais e a reprodução das desigualdades (de classe, de gênero, étnico-culturais, entre outras) através da educação. O apreço pelo trabalho empírico é outra constante em suas pesquisas nas quais busca investigar a imbricação de aspectos objetivos, subjetivos, discursivos, tanto na formulação das políticas, como na maneira como são encenadas ou atuadas (*enacted*) nas escolas.

Com uma visão panorâmica desse percurso e das escolhas que fez ao percorre-lo é possível agora avançar na direção do propósito central deste texto: apontar possíveis contribuições de Ball para o tema da implementação de políticas de educação.

Políticas não são implementadas, são “encenadas”

A ideia de que políticas não são implementadas, mas “encenadas”, já estava de algum modo anunciada em seu primeiro trabalho. No prefácio de *Beachside Comprehensive* afirmou que aquele era “um estudo sobre a educação compreensiva *em ação* em uma escola” (BALL, 1981, p. 10, tradução e grifo nossos). Essa ideia já estava mais amadurecida quando propõe uma nova abordagem do “ciclo de políticas” (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994); e aparece com contornos bem mais nítidos no livro *The Education Debate* (2008), ao dizer que concebe as políticas como um *processo*, como algo que se move, que acontece em meio a interações e em terrenos instáveis.

Políticas são contestadas, interpretadas ou *encenadas* em uma variedade de arenas da prática e a retórica, os textos e os significados dos formuladores de políticas nem sempre se traduzem diretamente e de forma óbvia em práticas institucionais (BALL, 2008, p. 7, tradução e grifo nossos).

Mas é no livro *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) – este traduzido para o português e publicado em 2016 (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) – que o conceito de *policy enactment* é detidamente retrabalhado por Ball e por seus colaboradores². Com esse livro, pretendem preencher uma lacuna de interpretação a respeito do trabalho político das escolas, diante da “profunda consciência” de que os estudos sobre *implementação* possuem limitações e omissões. A partir de relatos de quatro estudos de caso, em pesquisa que se estendeu por mais de dois anos em escolas secundárias de desempenho médio,

² A respeito da teoria da atuação, ver as resenhas de Joslin (2017) e Marcondes, Freund e Leite (2017). Ver também as análises de Pavezi (2018) e Mainardes (2018).

descrevem e discutem a política como processo de atuação (*policy enactment*). Nesse pequeno trecho introdutório do livro, dão pistas interessantes sobre o desenvolvimento desse conceito:

[...] queremos “transformar” a política em um *processo*, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e das salas de aula [...], mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades do discurso. [...] A política é feita *pelos* e *para* os professores; eles são *atores* e *sujeitos*, sujeitos e *objetos* de política. A política é escrita em corpos e produz posições específicas dos sujeitos particulares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13, grifo nosso).

É importante enfatizar que compreender as políticas como *processo* não se reduz a considerar que elas são dinâmicas, vivas e em constante movimento. Significa compreender que se trata de um fenômeno muito mais complexo do que a mera execução de um “aparato formal” [leis e textos normativos] que chegam às escolas. Mas, mais do que isso, que essa complexidade não se deve a falhas de comunicação ou a dificuldades de ordem cognitiva que se apresentam no processo de decodificação, recodificação e tradução das normativas em ações concretas. “A ênfase na construção de sentido literalmente desmaterializa a política” (2016, p. 17), dizem os autores. Trata-se, antes, de considerar tudo isso como um fenômeno no qual interagem fatores objetivos (materiais, culturais, contextuais) e subjetivos (valores, visões de mundo, histórias de formação dos sujeitos) impregnados nas práticas discursivas e não discursivas dos atores envolvidos.

Fica claro, nesse entendimento, a rejeição a um tipo de análise que pressuponha uma relação linear e racional que devesse presidir as relações entre os que formulam as políticas e os que as executam (implementam). Aceitar a complexidade desse fenômeno implica considerar e levar em conta as “diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas”, a formação dos professores, a constituição de seus discursos, o contexto material onde as políticas são *feitas*, incluindo fatores emocionais, como “o choque de personalidade, a dedicação e o empenho, a ambição e a estafa, o humor e os momentos de cinismo e de frustração”, muitas vezes ignorados (ou silenciados) pelos estudos de implementação. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16-17).

Com a atenção voltada para elementos “mundanos” presentes na *atuação* das políticas (*policy enactments*), os autores exploram as diferentes maneiras pelas quais elas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas nas escolas, coletando evidências de que, por vezes, “algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2014, p. 19). Daí o argumento de que elas não são “simplesmente implementadas”. Ao contrário, nas escolas, muitas políticas são ignoradas, dispensadas ou esquecidas, e isto porque a prática é sempre contingente, complexa e instável. Daí também por que as “políticas estarão sempre sujeitas à erosão e ao enfraquecimento de suas bases, por efeito da ação ‘encarnada’ das pessoas que são seu objeto (BALL, 1994, p. 10-11, tradução nossa).

A partir desse posicionamento, pode-se dizer ainda que o trabalho de Ball contribui para as pesquisas de implementação de políticas? Assim colocada, a resposta imediata seria, obviamente, negativa. Afinal, o autor explicitamente rejeita essa ideia e o conjunto de sua obra testemunha o movimento contínuo e persistente que faz na direção da desmontagem desse pressuposto. No entanto, mais do que se ocupar em sustentar essa recusa do ponto de vista teórico, suas pesquisas ilustram, pelos exemplos e pelas diferentes formas e procedimentos que utiliza, que há outras possibilidades de abordar e interpretar esse tema. Uma das chaves-mestras sugeridas por ele é que se leve o “contexto a sério”.

Levar o contexto a sério significa, operacionalmente, considerar que escolas têm ambientes, histórias e situações que diferem muito umas das outras. Elas possuem infraestruturas diferentes, situações orçamentárias diferentes, experiências de gestão e modos específicos de enfrentar os desafios relacionados às situações de ensino e aprendizagem, ao número de alunos em sala, ao atendimento de casos de crianças com necessidades educativas especiais, entre outros.

Partindo dessas considerações, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35-65) oferecem e descrevem, no segundo capítulo de *Como as escolas fazem as políticas*, uma tipologia que ajuda a mapear sistematicamente diferentes aspectos da escola e o papel de cada um deles no processo de *atuação das políticas*. Essa tipologia inclui quatro dimensões contextuais:

- ✓ **contextos situados** (localidade, histórias escolares e matrículas);
- ✓ **culturas profissionais** (ex: valores, compromissos e experiências dos professores e ‘gestão política’ nas escolas);
- ✓ **contextos materiais** (ex: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- ✓ **contextos externos** (ex: grau e qualidade de apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo [...] posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

Mas antes de detalharem, com exemplos das pesquisas, em que se constituem essas quatro dimensões, o leitor se depara com uma advertência que inibe o ímpeto (comum a muitos pesquisadores) de toma-las como um guia metodológico.

Procuramos oferecer um quadro por meio do qual incorporamos essas preocupações contextuais dentro da análise de política educacional, *não como um modelo abrangente*, mas como um *dispositivo heurístico* para incentivar a investigação e o questionamento e para, frequentemente, iluminar aspectos deixados de lado da política em cena (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35, grifo nosso).

Como vimos, as teorizações de Ball têm sido sempre acompanhadas *de* e apoiados *em* minuciosos elementos empíricos - informações, observações, escutas – que compõe o seu vasto e diverso material de estudo. Uma imagem possível do que poderíamos chamar de dimensão estética de seu trabalho é que autor busca, pela combinação de diversos fragmentos encontrados na realidade, construir um mosaico em cujas frestas perscruta possíveis sentidos. Mas tais sentidos só podem ser interpretados com o auxílio de aportes (conceituais, ontológicos, epistemológicos, metodológicos) que, tomando emprestada uma expressão de Michel Foucault, o autor chama de “*caixa de ferramentas*”. O que há dentro dela é assunto do terceiro e último tópico deste texto.

Conteúdos e personagens da “caixa de ferramentas” de Stephen Ball

Em que ideias e personagens Ball se apoia para construir sua leitura peculiar das políticas de educação e, mais especificamente, para pensa-las (no âmbito da escola) como processo de atuação e não como simples e direta implementação? Ou, ainda, o que encontraríamos se tivéssemos acesso à sua “caixa de ferramentas”? Devo dizer, antes de tudo, que não é tarefa fácil responder essa pergunta, mesmo que de forma parcial. Um leitor mais ou menos constante de suas produções sabe que Ball dialoga com inúmeros autores e obras - clássicas e recentes - da sociologia, da ciência política, das ciências da educação e, claro, das políticas educacionais.

Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação...

A primeira coisa a ser dita a esse respeito é que ele próprio se recusa a encaixar-se em um enquadramento teórico específico, o que explica o pluralismo epistemológico que marca o seu modo de pensar. Quando indagado a respeito, Ball costuma responder:

O mundo é um lugar incrivelmente complicado e complexo e nenhuma teoria social pode dar sentido a essa complexidade para nós. Eu penso que nós precisamos de uma caixa de ferramentas, nós precisamos de mais de uma teoria, e não de soluções teóricas ajustadas, bem arrumadas. Nós precisamos viver com o paradoxo” (SERPIERI; GRIMALDI, 2014, p. 91-92, tradução nossa).

O segundo ponto a ser destacado – que explica o primeiro – é o valor e o lugar que as teorias ocupam no seu trabalho. Conversando com Caroline Junemann (2011) – à época uma de suas estudantes de doutorado – Ball esclarece o que pensa em vídeo disponível na *web*:

Eu penso sobre teoria como algo que tem que ser relevante e *útil*, como algo que tem que ajudá-lo a entender o mundo de uma maneira *prática*. [Teorias] têm que funcionar, têm que produzir algum trabalho para o mundo, analiticamente falando. Eu não me interesso pela em teoria *em si* - algumas pessoas sim [...]. Eu não estou particularmente interessado em teoria nesse sentido. Eu quero *usar* a teoria no meu trabalho em relação à pesquisa. (tradução e grifo nossos).

Com tempo eu também percebi [...] que eu não quero ser, particularmente, *alguma coisa*. Eu não quero ser um interacionista simbólico ou um marxista ou um foucaultiano ou qualquer outra coisa ... (tradução e grifo nossos).

Em outra entrevista, ele conta o que sente em relação a essa posição:

Quando eu desisti de ser “*alguma coisa*”, eu achei isso um tanto quanto libertador (SERPIERI; GRIMALDI, 2014, p. 9, tradução e grifo nossos).

Essas falas confirmam o que os leitores observam mesmo nos textos mais antigos do autor. Na introdução de um deles, Ball (1990, p. 2) se autodescreveu como teoricamente “ecletico e pragmático”. Mas o pragmatismo a que se refere não traduz um posicionamento filosófico *stricto sensu*. Antes, a relação que estabelece com as teorias: ele as *usa* para interpretar os fragmentos de realidade extraídos de suas pesquisas. Fazer essa distinção me parece particularmente relevante para compreendermos o posicionamento do autor, cujas influências teóricas mais significativas já foram elencadas por ele algumas vezes.

Dentre os personagens que inicialmente contribuíram para a sua caixa de ferramentas, Ball dá destaque ao pai do *interacionismo simbólico*, George Herbert Mead (1863-1931) e ao sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) que, em suas palavras, “continuam a ser muito importantes para mim em termos de métodos de pesquisa e da ontologia do método” (SERPIERI; GRIMALDI, 2014, p. 91). Pierre Bourdieu (1930-2002) e Michel Foucault (1926-1984) também figuram entre aqueles os que inspiraram o seu estilo “nômade, flexível e experimental” (SERPIERI; GRIMALDI, 2014, p. 92).

Os limites deste texto não permitem uma análise detalhada da gênese e desenvolvimento das ideias de cada um desses teóricos, mas cabe dizer que há, entre eles, dois elementos comuns que merecem destaque. O primeiro diz respeito à atitude desses pensadores como intelectuais: todos eles ousaram cruzar certas fronteiras fixadas pelas escolas de pensamento nas quais se originaram, o que lhes permitiu transitar entre diferentes matrizes teóricas e alargar suas perspectivas de análise. O segundo é a relevância atribuída à subjetividade – ainda que a partir de diferentes concepções de *sujeito* – diante da questão das relações do indivíduo (agente social) com a sociedade (condicionantes externos). Ou, dito de outro modo, do posicionamento assumido

por eles diante de duas perspectivas epistemológicas que frequentemente se antagonizam: o objetivismo e a fenomenologia.

George Herbert Mead e Max Weber desafiaram os pressupostos da sociologia clássica do final do XIX, distanciando-se da tradição positivista então dominante em direção a uma leitura intersubjetiva dos fenômenos sociais. A partir de novos paradigmas, esses dois autores contribuíram para que as pesquisas qualitativas, com foco em microcosmos sociais, adquirissem forma e relevância nas ciências humanas. E, ao destituírem da Ciência a aura de neutralidade e universalidade com que se revestiam, retiraram o cientista do pedestal em que fora colocado e ressaltaram a humildade como uma de suas principais virtudes. Essas duas marcas – o apreço pelos estudos de caso e a consciência da provisoriedade e incompletude das interpretações que eles possibilitam – são heranças indiscutíveis desses pensadores nos trabalhos de Stephen Ball.

Do pensamento sociológico de Pierre Bourdieu, mais do que a temática dos mecanismos de reprodução das desigualdades de classe por meio da educação, Ball se vale da posição ontológica do pensador francês e da maneira como ele “resolve” (teoricamente) a aparente oposição objetividade/subjetividade. Para Bourdieu, há uma relação dialética entre as estruturas objetivas do mundo (social) e as disposições estruturadas (internalizadas pelo sujeito) que se atualizam e se reproduzem em meio a relações de poder. Diferente do interacionismo simbólico de Mead e da sociologia compreensiva de Weber, as interações entre os indivíduos e a sociedade são vistas por Bourdieu como socialmente estruturadas por meio do *habitus*, o que significou admitir a consideração de Marx segundo a qual “os homens fazem sua própria história, mas não sabem que a realizam” (ORTIZ, 1983, p. 14).

Como Bourdieu, Ball também pensa que os valores e normas sociais não são uma imposição externa da qual o sujeito possa se “libertar” por operação exclusiva da consciência. Antes, são elementos da própria subjetividade socialmente constituída. O *habitus* é, assim, ao mesmo tempo, social e individual; é a internalização das representações objetivas que se dá no seio das posições sociais (de classe e de grupos) em que os sujeitos são formados e nos campos em se encontram.

Esse entrelaçamento entre objetividade/subjetividade ganha novos ingredientes nas elaborações de nosso autor a partir das leituras que faz de Michel Foucault. Este, sem dúvida, o pensador que maior influência tem exercido sobre o seu trabalho, particularmente para examinar o sentido e os efeitos das políticas de educação no contexto de ascensão e consolidação do neoliberalismo em esfera global. Sobre as contribuições de Foucault para pensar a educação, Ball escreveu dois livros: *Foucault, Power and Education* (2013) e *Foucault as Educator* (2017).

Com este pensador, Ball cruzou a fronteira das teorias estruturalistas e acrescentou novas ferramentas à sua caixa de trabalho. Em outra oportunidade (ROSA, 2012) já havia feito referência à noção de sujeito assumida por Ball a partir do posicionamento pós-estruturalista, com base em Foucault, e das contribuições dos estudos culturais alinhados com a chamada “viragem linguística”. Por essa abordagem ontológica, o ator social da tradição iluminista – um sujeito racional e autônomo – é retirado do centro do trabalho de interpretação. Como explica Popkewitz (2011, p.196), “o foco torna-se a forma como os ‘espaços’ discursivos são construídos para organizar e produzir subordinação.” É ele ainda que nos explica:

Para Foucault há [que] dispensar o sujeito constituinte, para nos livrarmos do próprio sujeito, para chegar a uma análise que possa explicar a constituição do sujeito num enquadramento histórico. E isto é aquilo a que Foucault chama de genealogia, uma forma de história que pode explicar a constituição dos *conhecimentos, discursos, domínios de objetos*, sem ter de fazer referência a um sujeito

que ou é transcendental, em relação ao campo de acontecimentos ou passa a sua identidade pelo curso da história (POPKEWITZ, 2011, p. 197, grifo nosso).

A maneira particular com que Ball se utiliza das ferramentas pós-estruturais pode ser observada em quase todos os seus escritos desde *Micropolitics* (1990). Em *The Education Debate* há um momento em que ele esclarece com todas as letras que a atenção que dá ao vocabulário e à retórica das políticas não traduz um interesse pela linguagem em si mesma, mas visa examinar “como os discursos de política funcionam, privilegiam certas ideias, assuntos e as falas de alguns e excluem outras.” (BALL, 2008, p. 5, tradução nossa). Ele justifica essa atenção com argumentos que não escondem a forte presença das ideias Foucault entre várias ferramentas analíticas de que lança mão para desenvolver seus raciocínios.

Discursos mobilizam proposições de verdade, eles *constituem*, e não simplesmente *refletem*, a realidade social. [...] Discursos também produzem *posições sociais* a partir das quais as pessoas são “convidadas” (convocadas) a falar, ouvir, agir, ler, trabalhar, pensar, sentir, comportar-se e valorizar [...] – como por exemplo [a posição de escolha de] pais, líderes, consumidores, gerentes, aprendizes ao longo da vida, empreendedores (BALL, 2008, p. 5, tradução e grifo nossos).

Grifei alguns termos no excerto acima para chamar a atenção para o fato de que, com eles, Ball dá pistas importantes acerca de seu posicionamento ontológico e epistemológico. Ao afirmar que os discursos *constituem* a realidade social em lugar de *refletirem* um mundo objetivamente dado ao sujeito, o que ele nos diz – seguindo Foucault e Bourdieu – é que não há uma linha nítida entre subjetividade/objetividade.

Ball assume também que, como indivíduos, somos plasmados na história e pela cultura da qual, a um só tempo, somos herdeiros e parte constituinte como agentes criativos. Nossos valores e preferências em relação ao mundo, assim como as explicações e justificativas que apresentamos para nossas escolhas são/estão inapelavelmente habitadas pelas intenções do *Outro* (social e cultural), mas também produzem efeitos sobre ele. Essa dupla possibilidade aparece de forma mais clara quando procura explicar justamente a diferença entre as noções de “implementação” de políticas e de “atuação” da política. Em entrevista recente a Marina Avelar – pesquisadora brasileira, à época sua doutoranda no *Institute of Education* (IOE) da *University College London*, afirmou que, ao fazer essa formulação, queria

[...] apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. [...] O que eu queria fazer era substituir isto [...] e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas (AVELAR, 2016, p. 6).

Compreende-se melhor agora, e de forma mais precisa, o sentido da afirmação: “A política é feita *pelos* e *para* os professores; eles são *atores* e *sujeitos*, sujeitos e *objetos* de política.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2014, p. 13, grifo nosso). Para o pesquisador, esse posicionamento traz consequências importantes do ponto de vista do método. Não enquanto procedimentos técnicos, mas para o modo como ele se aproxima do *locus* e de seu objeto de pesquisa. Implica levar o “contexto a sério” e, nele, refinar a capacidade de olhar para a realidade

e decidir que elementos merecem ser selecionados e arquivados. Por fim, implica submeter, *a posteriori*, o material empírico encontrado a um tipo de análise e interpretação que dialogue com as teorias, não para que se encaixe nelas – o que não é incomum na academia – mas com o objetivo de fazer uma reflexão consistente sobre o objeto estudado.

Para Jefferson Mainardes, em 2015, Ball disse o que considera ser os elementos mais importantes para os pesquisadores principiantes em políticas educacionais, recomendações que podemos estender a todos:

Penso que a resposta simples para isso é fazê-los *ler* a teoria [...] Eu penso que ser teoricamente alfabetizado e ser capaz de pensar além do objeto de estudo, como é conceituado, é realmente o mais importante. [...]. Contudo, isso significa que é importante ter algum grau de reflexividade sobre as decisões que você faz em relação à pesquisa, aos dados, à escrita (MAINARDES, 2015, p. 167).

Por outro lado,

[...] no outro extremo, uma das coisas mais importantes é ter algum grau de modéstia sobre o que você é capaz de atingir e o que você afirma ser capaz de fazer. Eu penso que muitos pesquisadores de políticas dão crédito demais à sua investigação – eles fazem afirmações que não são muito bem fundamentadas empiricamente e nem, por certo, epistemológica ou teoricamente. [...] é o tipo de coisa que Bourdieu, por exemplo, sempre defendeu, que é preciso haver uma compreensão da base sociopolítica da produção do trabalho intelectual. [...] E ele nunca alegou ter produzido qualquer teoria social grandiosa, do mesmo modo que Foucault nunca reivindicou ter escrito uma teoria social. Foucault falou sobre a construção de conhecimento estratégico com um tijolo de cada vez (MAINARDES, 2015, p. 168).

Ressaltam-se, com essas observações, dois traços característicos que o autor preservou de sua herança intelectual: Ball não abre mão nem do rigor (teórico/metodológico) nem da liberdade de ousar. Com isso, parece não se importar com possíveis críticas (LOPES, 2016) por combinar ferramentas modernistas de pesquisa (necessárias às suas pesquisas de campo) com elementos das posturas estruturalistas e pós-estruturais para apoiar suas análises.

Das primeiras, rejeita o determinismo e o excesso de “ordem” que certas teorias reivindicam para interpretar a realidade, pois acredita ser necessário saber conviver com os paradoxos, com as incoerências e com a “bagunça” inerente à vida. Dos aportes pós-estruturais, faz uso daqueles recursos que lhe permitem analisar discursos, mas sem se deixar enredar nas armadilhas dos jogos de linguagem que o afastariam do seu lado pragmático e conectado ao mundo vivido. Vai cumprindo assim, com seus experimentos e elaborações, construídas tijolo a tijolo, a tarefa que parece dar sentido ao seu trabalho: oferecer ferramentas para que as pessoas possam pensar por si mesmas sobre como funcionam, nas práticas do dia a dia, os mecanismos que desfavorecem, prejudicam, marginalizam e excluem certos grupos sociais (JUNEMANN, 2011).

Algumas palavras finais

Com este texto me dispus a apresentar as ideias de Stephen J. Ball e suas possíveis contribuições para as pesquisas sobre implementação de políticas no campo educacional. Não é tarefa fácil, até porque outros já o fizeram – e bem – antes de mim. Mas procurei, por meio de um sobrevoo sobre algumas de suas principais produções ao longo de mais de três décadas,

torna-lo conhecido de jovens pesquisadores através de alguns conceitos e ferramentas com que trabalha, mas também pela maneira com que lida com elas e as utiliza para fazer experimentos teóricos e metodológicos e realizar o exercício heurístico que atribui à pesquisa. Que síntese poderíamos extrair desse esforço?

Destacaria pelo menos três importantes contribuições para aqueles que se interessam pela pesquisa nesse campo. A primeira é que Ball nos ajuda a entender que é somente a partir do posicionamento teórico/epistemológico que os objetos de pesquisa se constituem como tal *para* o pesquisador. Ao contestar os pressupostos dos modelos analíticos que estabelecem uma separação entre as etapas do ciclo de políticas, rejeitou a noção de implementação e delineou um novo objeto de estudo no âmbito das escolas: a atuação das políticas (*policy enactments*). Suas pesquisas apresentam fortes argumentos que sustentam as insuficiências que percebe nos estudos de matriz positivista, cuja expectativa é promover “melhorias” nos processos político-administrativos por via do controle de variáveis das atividades implementadoras. Ocorre que nos modelos mecanicistas não há sujeitos, apenas objetos, o que os torna epistemologicamente ingênuos e fadados a frustrações.

A segunda importante contribuição se relaciona à liberdade que o seu “ecletismo” metodológico e o seu estilo “nômade” inspira ao pesquisador. Liberdade conquistada com disciplina teórica e equilibrada pela maturidade de quem sabe que o conhecimento é sempre provisório e sujeito a contestações. Com essa postura, e a exemplo de seus pais intelectuais, tem se permitido transitar entre espaços teóricos que dialogam e se complementam em busca de outras leituras de objetos de multifacetados.

Considerando a natureza contingencial dos sujeitos e de suas práticas, Stephen Ball se consolidou como um pesquisador original no campo das políticas, abrindo outras possibilidades de interpretação das políticas educacionais. Se esses são sinais de uma personalidade intelectual maleável quanto às ferramentas de trabalho, o mesmo não se pode dizer dos princípios e propósitos de seu trabalho. E aqui nos aproximamos da terceira importante contribuição que Ball nos oferece.

Desde *Beachside Comprehensive* (1981) aos seus mais recentes estudos há um fio condutor, que poderíamos chamar de ético e político, presente tanto nas motivações que orientam suas pesquisas – a (in)justiça social e a reprodução das desigualdades por meio da educação – como nas duas principais tarefas que atribui ao seu trabalho. Uma é oferecer às pessoas, em especial aos professores – que considera como intelectuais públicos – ferramentas para que possam pensar a situação em que se encontram, ao invés de dizer elas *o que* ou *como* devem pensar ou agir. A outra é a de registrar – na condição de sociólogo – as opressões e as injustiças do mundo, de relatar às pessoas como a educação funciona [...] de modo a lembrá-las, constantemente, que essas opressões são intoleráveis. (SERPIERI; GRIMALDI, 2014).

Sustentar uma atitude coerente entre posturas teórico-metodológicas e ético-políticas não é apenas uma virtude, mas um desafio a ser constantemente enfrentado pela Academia. É possível que Stephen Ball assim se posicionasse se confrontado com as perguntas colocadas no início deste texto acerca do destino que pretendemos dar ao nosso trabalho como intelectuais.

Referências

- APPLE, W. M.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Ed.). **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**. London; New York: Routledge, 2010.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- BALL, S. J. **Beachside Comprehensive: a case study of Secondary Schooling**. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1981.
- BALL, S. J. **The micro-politics of the school: towards a theory of school organization**. London; New York: Routledge, 1987.
- BALL, S. J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. London; New York: Routledge, 1990.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Class strategies and education market: the middle classes and social advantage**. London; New York: RoutledgeFalmer, 2003.
- BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball**. London; New York: Routledge, 2007a.
- BALL, S. J. **Education Plc: understanding private sector participation in public sector education**. London; New York: Routledge, 2007b.
- BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008.
- BALL, S. J. **Global education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary**. London; New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. **Foucault, power and education**. London; New York: Routledge, 2013.
- BALL, S. J. **Foucault as educator**. London: SpringerBriefs in Education, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50302-8>
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1992.
- BALL, S. J.; JUNEMANN. **Networks, new governance and education**. London; New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; JUNEMANN, C.; SANTORI, D. **Edu.net: globalisation and education policy mobility**. London; New York: Routledge, 2017.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How Schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London; New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

GARCIA, R. L. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A. F. et al. (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-36. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88).

JOSLIN, M. F. A. Reseña de libro: Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-8, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.011>

JUNEMANN, C. **Addressing inequality through education policy** | UCL Institute of Education [entrevista em vídeo com Stephen J. Ball]. Publicado em 11 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=81LxlNlujBM>> Acesso em: 30 out. 2018.

LINGARD, B. Educational policy making in a postmodern state on Stephen J. Ball's education reform: a critical and post-structural approach. **The Australian Educational Researcher**, v. 23, n. 1, p. 65-91, apr. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1007/bf03219613>

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-15, fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2111>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Resenha: BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.019>

MOREIRA, A. F. et al. (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88).

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>

POPKEWITZ, T. S. **Políticas educativas e curriculares: abordagens sociológicas críticas**. Tradução de João M. Paraskeva. Ramada: Edições Pedagogo, 2011.

ROSA, S. S. da. Reformas educacionais e pesquisa: políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-28, ago. 2012.

SERPIERI, R.; GRIMALDI, E. Expert interview: interview with Stephen J. Ball [Interview Transcript]. **Italian Journal of Sociology of Education**, v. 6, n. 1, p. 88-103, 2014.

Recebido: 15/11/2018

Versão corrigida recebida: 17/01/2019

Aceito: 19/01/2019

Publicado online: 28/01/2019

Sanny S. da Rosa

Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação (Docência e Gestão Educacional) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USCS.
