

Aproximações entre Abordagem do Ciclo de Políticas, Teoria da Atuação das Políticas e Análise Enunciativa foucaultiana

Aproximaciones entre Enfoque del Ciclo de Políticas, Teoría de la Actuación de Políticas y Análisis Enunciativo foucaultiano

Approximations between the Policy Cycle Approach, Policy Enactment Theory, and Foucaultian Enunciative Analysis

Caroline Foggiato Ferreira*

 <https://orcid.org/0000-0002-5051-235X>

Andressa Aita Ivo**

 <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar as possibilidades de aproximação entre a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Teoria de Atuação das Políticas com a Análise Enunciativa foucaultiana na construção analítica de políticas educacionais. A operacionalização dos conceitos foucaultianos de enunciado e governamentalidade é exposta como ferramenta potente para analisar criticamente os dados produzidos a partir dos contextos de influência, de produção de texto e da prática, bem como das dimensões contextuais apresentadas pela Teoria de Atuação das Políticas. Para tanto, a escrita do artigo transcreve o processo de construção teórico-metodológico de uma tese de doutoramento em Educação que estabeleceu como escopo de análise a produção das Escolas do Futuro na Rede Municipal de Florianópolis, Santa Catarina, e seus possíveis efeitos no trabalho docente. Na análise de documentos oficiais e de entrevistas comprehensivas com docentes e equipes pedagógicas de duas escolas, bem como com dois ex-secretários de educação, foi possível elaborar as formações discursivas que emergem e produzem os enunciados de “educação inovadora” e do “ethos empresarial”, constituintes dos contextos e dimensões do Ciclo de Políticas.

Palavras-chave: Abordagem do Ciclo de Políticas. Teoria de Atuação. Governamentalidade. Análise Enunciativa. Escolas do Futuro.

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo presentar las posibilidades de aproximación entre el Enfoque del Ciclo de Políticas y la Teoría de la Actuación de Políticas con el Análisis Enunciativo foucaultiano en la construcción analítica de políticas educativas. La operacionalización de los conceptos foucaultianos de enunciado y gubernamentalidad es expuesta como herramienta potente para analizar críticamente los datos producidos a partir de los contextos de influencia, de producción de texto y de la práctica, así como en las dimensiones contextuales presentadas por la Teoría de la Actuación de Políticas.

* Professora da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina (SC). Doutora em Educação. E-mail: <cfoggiato@gmail.com>.

** Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Educação. E-mail: <dessaaита@gmail.com>.

Para ello, la escritura del artículo transcribe el proceso de construcción teórico-metodológica de una tesis doctoral en Educación que estableció como objetivo de análisis la producción de las “Escuelas del Futuro” en la Red Municipal de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, y sus posibles efectos en el trabajo docente. En el análisis de documentos oficiales y de entrevistas comprensivas con docentes y equipos pedagógicos de dos escuelas, así como con dos exsecretarios de educación, fue posible elaborar las formaciones discursivas que emergen y producen los enunciados de “educación innovadora” y del “ethos empresarial”, constitutivos de los contextos y dimensiones del Ciclo de Políticas.

Palabras clave: Enfoque del Ciclo de Políticas. Teoría de la Actuación. Gubernamentalidad. Análisis Enunciativo. Escuelas del Futuro.

Abstract: This article aims to present the possibilities for articulating the Policy Cycle Approach and Policy Enactment Theory with Foucaultian Enunciative Analysis in the analytical construction of education policies. The operationalization of Foucaultian concepts such as enunciation and governmentality is presented as a powerful tool for critically analyzing data produced within the contexts of influence, text production, and practice, as well as the contextual dimensions proposed by Policy Enactment Theory. To this end, the article's writing retraces the theoretical-methodological construction process of a doctoral dissertation in Education that set as its analytical scope the production of the “Schools of the Future” in the Municipal Network of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil, and their possible effects on teachers' work. Through the analysis of official documents and comprehensive interviews with teachers and pedagogical teams from two schools, as well as with two former secretaries of education, it was possible to elaborate the discursive formations that emerge and generate the enunciations of “innovative education” and the “entrepreneurial ethos,” which shape the contexts and dimensions of the Policy Cycle.

Keywords: Policy Cycle Approach. Policy Enactment Theory. Governmentality. Enunciative Analysis. Schools of the Future.

Introdução

A escrita do presente artigo dá-se a partir de uma provocação causada pela entrevista de Jefferson Mainardes concedida a Micheli Bordoli Amestoy e Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, publicada na *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, no ano de 2024, sob o título *Potencialidades da Abordagem do Ciclo de Políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais – entrevista com o Professor Jefferson Mainardes*. Nessa publicação, o reconhecido autor expõe cinco pontos importantes sobre o uso da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) como ferramenta teórico-metodológica nas pesquisas sobre políticas educacionais (Mainardes; Amestoy; Tolentino-Neto, 2024).

O primeiro ponto diz respeito à necessária manutenção de uma análise crítica dessas políticas, tendo em vista as articulações da ACP com a sociologia crítica e a fundamental relevância de fazer aparecer os efeitos sobre as distintas classes sociais, bem como as relações de poder que permeiam o campo educacional. O segundo aspecto refere-se à necessidade de um aprofundamento maior na implicação das perspectivas epistemológicas pós-estruturalistas e das teorizações acerca do discurso nas pesquisas com a ACP, visto que, segundo Jefferson Mainardes (Mainardes; Amestoy; Tolentino-Neto, 2024), tais produções têm sido postas em segundo plano na maioria das análises que utilizam tal abordagem. Já os três últimos aspectos relacionam-se às possibilidades de construção de pesquisas sobre as políticas educacionais que se constituam a partir de inúmeros caminhos, instrumentos e dados, o que torna a ACP uma ferramenta potencialmente complexa, ampla e distante de análises fáceis ou simples.

Frente à relevância de todos os aspectos apresentados, mas especificamente diante da referência à pouca exploração das teorizações pós-estruturalistas e discursivas nas pesquisas realizadas a partir da ACP, o objetivo do presente artigo é apresentar a construção teórico-metodológica de uma tese de Doutorado que teve como referência a Abordagem do Ciclo de

Políticas, a Teoria de Atuação das Políticas e a Análise Enunciativa foucaultiana. A pesquisa buscou analisar a construção das Escolas do Futuro na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), Santa Catarina (SC), e suas possíveis repercuções no trabalho docente como efeitos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PRAEB), realizado a partir do acordo de empréstimo entre a Prefeitura de Florianópolis – SC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O PRAEB, firmado pela primeira vez em 2013 e renovado para a segunda fase em 2022, configurou-se como uma virada de chave no contexto da RMEF, sobretudo por meio de obras de ampliação na infraestrutura das escolas municipais, da construção de novas escolas e, por fim, do estímulo à inovação educacional com a inserção de diversos materiais de robótica e computação nas escolas. Dentre as unidades escolares construídas, algumas receberam o nome “Escola do Futuro”, amparadas legalmente pelo Decreto nº 20.763, de 7 de outubro de 2019, que instituiu as bases e os princípios para a instituição das Escolas do Futuro (Florianópolis, 2019). No primeiro artigo do Decreto está posto que:

Art. 1º Fica instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de Unidade Educativa denominado “Escola do Futuro”.

§1º As Escolas do Futuro são em **tempo integral e múltiplas linguagens** (Língua Portuguesa, Inglês, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Letramento Digital), tendo por **objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta**.

§2º A metodologia das Escolas do Futuro deverá ser voltada a **um modelo de ensino integrado, em que a criatividade e a pesquisa serão os principais estímulos**.

§3º As Escolas do Futuro desenvolverão um **projeto educacional inovador na perspectiva de um ensino híbrido com uso de metodologias ativas para o desenvolvimento das aprendizagens** (Florianópolis, 2019, p. 1, grifos nossos).

Compreendendo que o modelo de Escola do Futuro emerge de condições produzidas nos enunciados do *ethos* empresarial angariados com e por meio do PRAEB, buscamos olhar para os contextos de influência, de produção de texto e da prática que atravessaram e foram atravessados por discursividades como “a educação inovadora” e “a educação integral”. Para isso, foi preciso construir e percorrer os labirintos dos três contextos, bem como aprofundar as análises a partir da Teoria de Atuação, a fim de fazer emergir as formações discursivas que configuraram os enunciados produtores das Escolas do Futuro.

Àquelas/es que vislumbram a escrita metodológica sob a perspectiva científica moderna, tal processo seria mais direto e, possivelmente, menos complexo; afinal, seriam descritos os pontos de partida, os caminhos e as chegadas previamente estabelecidos e visíveis. Contudo, entendemos que este momento também se configura como uma retomada dos caminhos, das vontades iniciais deixadas de lado, de outras assumidas, dos encaixes realizados, de bifurcações e tortuosidades que fazem a produção de uma pesquisa e que, por fim, também (trans)formaram o/a pesquisador/a e criam outros possíveis. Assim, fazer pesquisa no campo educacional é, conforme descreve Sandra Corazza (2002, p. 3), como se colocar em labirintos,

[...] construídos com repartimentos polimorfos, de disposição esteticamente enredada, tortuosa, intrincada, que nunca repetem sua própria forma, sendo que tais feitos são justamente aqueles que os tornam um lugar complicado e, muitas vezes, inextricável e admiravelmente emaranhado. Seus corredores estão dispostos em uma ordem tumultuosa, que depois de neles entrar é quase impossível encontrar a saída, mesmo que desejemos. O traçado de seu desenho é formado por linhas sínusas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde nos levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento. Lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre nossos próprios passos, para encontrar outras possibilidades

de continuar em movimento; ou então girar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a nos fazer companhia, e não se morra de solidão.

É nesse sentido que esta escrita se faz permeada pela reconstituição dos caminhos percorridos e que foram nos constituindo no fazer desta pesquisa. Nos próximos momentos, são descritos tais movimentos que permitiram constituir uma pesquisa crítica sobre políticas educacionais como uma investigação plural, em que dados produzidos por meio de métodos modernos são expostos às teorizações pós-modernas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas na construção da pesquisa

A construção desta prática de pesquisa baseou-se em algumas noções fundamentais acerca da pesquisa em políticas educacionais. A primeira delas diz respeito à compreensão de que as políticas são (re)elaboradas na relação com os contextos. As políticas, como um todo, não estão no mundo como modelos de resolução de problemas, mas precisam ser lidas como práticas que tanto produzem quanto são produzidas por discursos, textos, materiais e sujeitos nas instituições, a partir desses mesmos aspectos. As políticas educacionais, sob essa perspectiva, não devem ser vistas como textos e práticas que adentram as escolas linearmente, a partir de diagnósticos fixos e precisos. Ao contrário, estão, desde sua produção inicial, engendradas por discursos, vontades e relações de poder, que se proliferam, multiplicam e/ou arrefecem ao chegar às instituições, em contato com docentes, equipes pedagógicas e gestores.

Pensar desse modo foi possível graças ao contato com as teorizações de Stephen J. Ball, colaboradoras/es e comentadoras/es acerca da ACP e da Teoria de Atuação das Políticas. Na obra *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994, p. 10-11, tradução nossa, grifo nosso) descreve as políticas como

[...] uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas que são realizadas e debatidas nos contextos locais. Política é tanto texto quanto ação, palavras e atos, é tanto o que é encenado quanto o que se pretende. **Políticas são sempre incompletas na medida em que se relacionam e mapeiam a profusão selvagem da prática local.** Políticas são brutas e simples. Práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis. Política como prática é “criada” em uma tríplice dominação, resistência, caos e liberdade.

O trecho em destaque na citação faz pensar, justamente, sobre o caráter contingente destinado às políticas na medida em que se comprehende sua relação com os contextos em que entram em ação. Nessa direção, a ACP apresenta-se como uma importante possibilidade metodológica para a pesquisa aqui engendrada, afinal, a abordagem “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional [...]” (Mainardes, 2006, p. 49) ao atentar para os processos micropolíticos e para as ações dos profissionais da educação que lidam com tais políticas, sem deixar de considerar os processos macropolíticos que influenciam e produzem textos e discursos sobre/para as políticas.

Assim, se o desejo embrionário era olhar para as políticas educacionais de avaliação, ao entrar na RMEF, em janeiro de 2022, começamos a buscar mais atentamente as discursividades produzidas acerca dessas práticas. Contudo, não encontrávamos recorrências suficientes para condicionar a continuidade da pesquisa sob essa perspectiva. Parecia que a maré das águas que cercam a Ilha de Santa Catarina nos faziam olhar para outros pontos de vista, para outros dizeres, quereres e fazeres que proliferavam na escola, nas formações continuadas e em outros espaços da RMEF.

Ao encontrarmos a escola recém-reformada, com salas equipadas com *datashow*, sala de tecnologia com computadores novos e equipamentos de tecnologia (*tablets*, projetor 3D, *kits* de robótica) disponíveis para o trabalho pedagógico, e, além disso, ler notícias sobre as melhorias recém-inauguradas nas escolas e creches da RMEF, em parceria com o BID, com destaque para as Escolas do Futuro, configuramos tais aspectos como pistas iniciais que nos faziam pensar que as políticas educacionais engendradas nas escolas de Florianópolis, em alguma medida, se voltavam à linguagem de uma educação integral e inovadora, em que as tecnologias, a robótica e o uso de diferentes recursos digitais garantiriam a qualidade das práticas pedagógicas e a formação das/os estudantes para o presente e o futuro. Foi a partir disso que surgiram novos questionamentos acerca da constituição das políticas educacionais florianopolitanas e dos seus efeitos sobre o trabalho docente.

Afinal, quais são e como se formam os desejos lançados para as escolas e docentes com a proliferação de tantos recursos tecnológicos nas instituições? Como os dizeres acerca da inovação educacional estão sendo engendrados no contexto da escola e quais seus efeitos sobre o trabalho docente? Como tal linguagem se constitui no contexto da Rede Municipal de Florianópolis? Que modos de atuação e de organização produzem uma escola do futuro? O que esperam dos/as professores/as como docentes em uma escola que não é do futuro? Foram essas indagações que permitiram uma aproximação com as teorizações foucaultianas acerca do discurso.

Na aula inaugural conduzida no *Collège de France* em 2 de dezembro de 1970, o filósofo francês Michel Foucault supôs que, mesmo em diferentes sociedades, existiam procedimentos internos e externos de produção do discurso que desempenhavam o seu controle, a sua seleção, a sua organização e a sua redistribuição. Isso porque é o próprio discurso, em sua positividade, que produzirá as condições do que pode ser dito, quando e por quem pode ser dito; assim como é por meio dele que poderão ser construídas formas outras de dizer, de operar e de atuar. Por isso,

[...] o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos a apoderar (Foucault, 2014, p. 10).

Somente se tornou possível conduzir a presente pesquisa compreendendo, portanto, que as políticas educacionais da RMEF não são um conjunto de textos, materiais, vídeos e outros recursos dados como realidade, ou produzidos a partir de uma outra realidade já conhecida e, por muitos, tomada como algo que precisa ser ajustado. Ao contrário, o conjunto de artefatos que constitui tais políticas é produzido e produz discursos em função de relações de poder e de saber; ou seja, se determinada política educacional existe, é porque existiram – e ainda existem – condições discursivas para isso. Afinal, é na (re)configuração de um conjunto de práticas, relações e técnicas localizadas em um tempo e espaço específicos, que podem ser acionadas a partir de determinadas verdades e por determinados sujeitos, que as políticas educacionais emergem.

Movida por essa perspectiva e frente às pistas iniciais, tomou-se por opção investigar a relação entre o BID e a Prefeitura de Florianópolis – SC como condição de possibilidade para a produção de políticas educacionais específicas no contexto da RMEF. Por isso, estabelecemos como primeiro objetivo específico da pesquisa: analisar repercussões histórico-políticas da relação do BID na RMEF – SC.

Foi necessário acionar, mais uma vez, as teorizações que compõem a ACP. Desta vez, a fim de olhar para os contextos de produção dessas políticas. No livro *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*, Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (2017) expõem os três

contextos do Ciclo de Políticas, entendidos como arenas de ação, por vezes públicas e outras vezes privadas, e de caráter processual e relacional.

No contexto de influência ocorre o fluxo de ideias que constituíram as políticas públicas de uma maneira mais ampla. Nele, grupos são formados por redes sociais dentro e em torno de instituições sociais, tais como partidos políticos, agentes legislativos e agências multilaterais. É nele que se estabelecem as recorrências iniciais sobre as finalidades educacionais e os conceitos-chave de cada política. Muitas vezes, os dizeres aqui ensaiados são impulsionados por outros setores públicos, como as mídias de informação. Também é importante salientarmos que, após uma atualização, somaram-se ao contexto de influência aquelas atividades sociais e políticas criadas para solucionar ou amenizar as desigualdades reproduzidas ou promovidas pelas próprias políticas (Avelar, 2016).

Na primeira etapa, com intenção de aproximarmo-nos dos discursos que atuam sobre e no contexto de influência, realizamos um levantamento de produções acadêmicas que se articulam com a temática da pesquisa, dos documentos produzidos no âmbito do BID acerca dos projetos educacionais no município de Florianópolis – SC, e, também, de documentos oficiais, como resoluções, portarias e legislações que visam organizar, regulamentar e conduzir as ações nas escolas municipais. Os dados produzidos nessa etapa contribuíram tanto para a análise das repercussões histórico-políticas da relação do BID com a RMEF quanto para tensionar os efeitos dos processos de atuação do PRAEB nas escolas dessa rede.

Com a análise inicial dos documentos selecionados para compor o contexto de influência, foi possível percebermos que as políticas educacionais produzidas na relação entre BID e Prefeitura de Florianópolis – SC vinham sendo operacionalizadas a partir de uma formação discursiva que assumia como verdade “verdadeira” a caracterização da cidade de Florianópolis como um polo de desenvolvimento tecnológico, que chama atenção não só pelas belezas naturais, mas também por oportunidades de desenvolvimento social. Nessa direção, a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho e, sobretudo, para o uso laboral das novas tecnologias se faz necessária desde os primeiros anos de escolarização. O primeiro acordo de empréstimo com o BID emerge como condicionante para que tais dizeres avancem na RMEF, sobretudo ao relacionar a melhoria da qualidade educacional com a produção de um modelo educacional que tem a inovação e a tecnologia como operacionalizadores centrais das práticas de ensino e aprendizagem, e que lança para as/os professoras/es a responsabilidade de deixar-se capturar, assim como de angariar as/os estudantes para esses novos modos de fazer a escola.

Se, por um lado, a inserção de novos recursos tecnológicos atingiu o cotidiano das escolas recém-reformadas ou construídas de uma forma geral, por outro, é no bojo das ações do primeiro contrato de empréstimo que se produz a diferenciação das escolas tradicionais e das Escolas do Futuro. A exaltação dessas últimas como sendo a expressão máxima da efetivação das políticas educacionais para inovação da RMEF chamou-nos atenção. Afinal, o que difere a Escola do Futuro das escolas ditas tradicionais? Quais os possíveis efeitos para o trabalho docente que essa diferenciação pode produzir? Foram tais indagações que levaram a continuar a prática investigativa.

Considerando que os discursos não circulam somente nos textos oficiais, e que, muitas vezes, são as produções não oficiais que ampliam a captura das verdades, optamos por ampliar a materialidade desse segundo contexto. Por isso, foram selecionadas reportagens *online* sobre as Escolas do Futuro publicadas nos três portais de notícia mais acessados de Florianópolis.

O contexto de produção de texto pode ser compreendido como o local onde as ideias do contexto de influência tomam a forma escrita. Nele, os discursos políticos materializam-se na forma de textos com linguagem voltada ao público mais geral, tanto no âmbito formal, por meio de

documentos legais, quanto no informal, por meio de vídeos e comentários a respeito deles. Em relação às produções inseridas nesse contexto, Bowe, Ball e Gold (2017) fazem duas ressalvas: a primeira é que nem sempre essas são coerentes e inteiramente compreensíveis, por isso precisam ser lidas em relação umas às outras; a segunda é que os textos resultam de lutas e compromissos em relação ao discurso das políticas.

Nesse momento, a fim de narrarmos, dessa perspectiva, a historicidade dos fatos e, também, conhecermos as práticas discursivas e não discursivas que constituem os textos, seja no âmbito público ou privado, visualizamos que era preciso atentar para documentos publicados antes, durante e após o acordo de empréstimo. Por isso, realizamos o levantamento de documentos oficiais, legais e normativos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que abrangem a organização pedagógica, curricular e avaliativa da RMEF.

Ao olhar para os documentos oficiais, sobretudo aqueles publicados posteriormente ao acordo BID–Prefeitura de Florianópolis, mais uma vez chamou-nos atenção a especificidade destinada à produção das Escolas do Futuro, inclusive com o Decreto nº 20.763/2019 (Florianópolis, 2019) específico sobre sua organização. Contudo, ainda que possa parecer, as práticas discursivas e não discursivas que emergem na relação entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto não configuram as políticas como verdade única e imutável.

É no contexto da prática que, ao serem interpretadas e traduzidas, as políticas educacionais ganham vida. Nessa arena, os resultados das políticas tomam efeitos que podem transformar significativamente a política original (Bowe; Ball; Gold, 2017). Por isso, o que pensam e encenam as/os professoras/es e demais profissionais, atores do contexto da prática, têm significativa e profunda importância para esta pesquisa. Além disso, as análises desse contexto podem encontrar resultados e efeitos de primeira e segunda ordem, referindo-se os primeiros a mudanças na prática ou na estrutura de lugares específicos ou do sistema, enquanto os “[...] efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Ball, 1994 *apud* Mainardes, 2006, p. 55).

É no aprofundamento dos estudos sobre o contexto da prática que Stephen J. Ball, com Meg Maguire e Annette Braun, desenvolve a pesquisa que dá origem à publicação *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*, e que delinea a Teoria de Atuação das Políticas. “Este é um livro sobre como as escolas fazem política, especificamente sobre como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 12).

Ao pesquisarem como quatro escolas inglesas fazem as políticas, o autor e as autoras identificaram um conjunto de ferramentas e conceitos que fornecem pistas para o trabalho analítico de políticas educacionais, e que podem ou não ser usados na sua integralidade. A primeira delas é a própria definição do termo “atuação” em contrapartida à noção de “implementação” de políticas. Se a segunda noção pode conduzir ao pensamento de que as políticas são linearmente produzidas e realizadas nas escolas, a primeira propõe justamente o inverso disso. De inspiração nas teorias teatrais, falar sobre “atuação” de políticas é assumir que diferentes sujeitos interpretam e encenam os textos e as materialidades das políticas de múltiplas formas.

Assim como em uma peça teatral, uma mesma personagem pode ganhar características, personalidade e teor diferente conforme a atriz/o ator que está em cena; e, para além disso, a própria apresentação, com seu conjunto de figurinos, cenários e iluminação, pode se modificar de acordo com o espaço disponível para sua realização. Se é na rua, se é em um palco aberto ou se é ainda em uma grande casa de espetáculo, a peça irá se (trans)formar. É nessa direção que a importância do contexto é defendida em Ball, Maguire e Braun (2016). Afinal, da mesma maneira

que o contexto de influência e de produção de texto delimitam e ordenam o contexto da prática, esse último também estabelece seus limites, suas criações particulares e resistências.

Para conseguir explorar da forma mais sensata e satisfatória possível essas atuações, Ball, Maguire e Braun (2016) explicam que a delimitação das escolas analisadas não aconteceu tendo em vista a quantidade ou as diferenças entre as instituições, pois assim só seria possível “[...] exibir extremos de diferenças e peculiaridades das circunstâncias” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 27). A partir dessa explicação, diminui a angústia em relação aos critérios de delimitação das escolas. Assim como eles, não seria sobre quantidade ou diferenças, mas sim sobre similaridade; desse modo, diante das interrogações produzidas até o momento, não seria qualitativo investigar contextos da prática em escolas constituídas em modelos diferentes.

Na intenção de investigarmos como políticas produzidas a partir do PRAEB são atuadas nas Escolas do Futuro da RMEF, bem como seus possíveis efeitos no trabalho docente nessas instituições, optamos por realizar a produção de dados apenas nas Escolas do Futuro, a partir de dois movimentos: o primeiro constituído pelo levantamento dos documentos oficiais das escolas, e um segundo composto por entrevistas comprehensivas (Zago, 2003) com docentes, diretores/as, supervisores/as e articuladores/as de projetos.

A entrevista comprehensiva, por “[...] permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas”, não possui uma estrutura fixa e fechada, mas suas questões previamente produzidas podem ser alteradas no caminho da investigação (Zago, 2003, p. 295). Nessa perspectiva, é preciso engajar-se na compreensão do campo analisado e interessar-se pela riqueza dos materiais que emergem com a realização da entrevista.

Para isso, Zago (2003) aponta uma série de cuidados necessários ao adotar tal instrumento nas pesquisas educacionais. Destacamos como principais os seguintes: estabelecer a confiança, mas ainda guardar um caráter de exterioridade com o campo da pesquisa e com os/as participantes; definir o quantitativo de entrevistas realizadas a partir do método da pesquisa; elaborar questões prévias de forma coerente com os objetivos e que possibilitem a distinção entre a prática e a opinião da/o participante; cuidar dos locais e dos instrumentos de gravação dos dados; e, por fim, atentar para que a condução da entrevista seja uma conversa que permita ampliar os dados, mas que não fuja completamente do tema pesquisado.

Tais apontamentos inspiraram a realização deste terceiro momento de produção de dados. Inicialmente, foi preciso aprovar a realização da pesquisa junto à Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com as devidas aprovações realizadas, entramos em contato, via *e-mail*, com as quatro unidades de ensino denominadas “Escolas do Futuro”, explicando as motivações que compunham a presente pesquisa. Após o retorno de duas escolas, fez-se visita presencial para que pudéssemos conversar pessoalmente com as diretoras e realizar uma primeira aproximação com cada Unidade de Ensino.

Para definição das/os participantes da pesquisa, retomamos a leitura dos escritos de Ball, Maguire e Braun (2016), quando explicam que, na pesquisa desenvolvida nas escolas inglesas, optaram pelo critério de representatividade dos sujeitos que estavam diretamente envolvidos na atuação das políticas no contexto da prática. Posteriormente, a partir da leitura inicial dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições, identificamos que a organização pedagógica de cada uma delas para atuação dos princípios que estruturam as Escolas do Futuro perpassa tanto as/os docentes do ensino regular quanto aquelas/es de projetos de contraturno, assim como a direção, a supervisão e a articulação de projetos. A partir disso, estipulamos como critério, para compor o

quantitativo de sujeitos entrevistados, que houvesse a participação de pelo menos um representante dessas funções, estando as/os docentes divididos por nível (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental), contexto (ensino regular e projetos) e área de atuação (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas).

Ainda que houvesse tal definição, preservamos a vontade de cada participante de aderir ou não à entrevista. Assim, os quantitativos de cada escola foram diferentes, pois na Escola 1 houve uma maior participação, conforme é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Participantes por escolas

Participantes conforme função	Escola 1	Escola 2
Direção escolar	1	1
Supervisão escolar	1	0
Articulação de projetos	1	1
Docentes	6	3
Total		

Fonte: Adaptada de Ferreira (2025, p. 40).

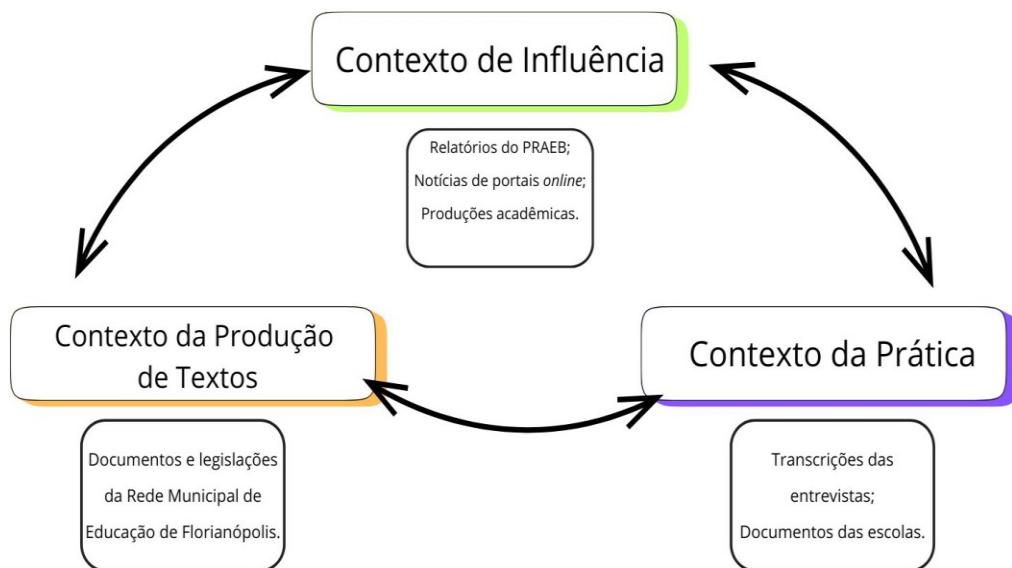
Em relação aos roteiros, a leitura dos PPPs e documentos escolares também possibilitou a produção das perguntas direcionadas a cada participante conforme sua função. Assim, os roteiros foram, previamente, constituídos de acordo com as funções, sendo as questões, para as diretoras, organizadas nos eixos: formação e carreira docente; história e características da escola; organização e princípios pedagógicos do modelo “Escolas do Futuro”. Para as supervisoras e articuladoras de projetos, as questões estavam organizadas nos eixos: formação e carreira docente; organização e princípios pedagógicos do modelo “Escolas do Futuro”. E, para as/os professoras/es, as questões estavam organizadas em: formação e carreira docente; organização e princípios pedagógicos do modelo “Escolas do Futuro”; produção da docência. As entrevistas foram realizadas majoritariamente nas escolas, em salas de aula ou nas salas da equipe pedagógica. Apenas duas entrevistas foram realizadas por meio do *Google Meet*, pois as professoras não estavam na Unidade de Ensino no dia disponível.

Zago (2003) afirma que, durante a produção das entrevistas, é importante realizar a leitura do material que está sendo produzido, a fim de que se possa efetuar o ajuste nas questões ou até mesmo na forma de condução desses momentos. Foi nesse movimento que, ao final da realização das entrevistas nas escolas, nos pareceu relevante também entrevistar o secretário de educação que atuava na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) durante a idealização das Escolas do Futuro (Secretário 1/SEC.1) e o secretário de educação que estava em atuação no ano de 2024 (Secretário 2/SEC.2). Para isso, contatamos ambos via *e-mail*, que prontamente se colocaram à disposição para colaborar.

Para essas entrevistas, o roteiro foi previamente organizado nos eixos: dados de identificação e carreira profissional; e produção de um modelo de escola do futuro. As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho de ambos os ex-secretários; assim, uma delas aconteceu em uma sala da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a outra na sala de reuniões da SMEF. Da mesma forma que as entrevistas das/os demais participantes, elas foram gravadas com o recurso de gravador e transcritas, inicialmente, com o uso do Transcritor *Google* e, posteriormente, revisadas e ajustadas às normas da Língua Portuguesa pela pesquisadora.

Ao final da descrição da produção dos dados, compreendemos que as materialidades que compuseram a pesquisa poderiam ser mais bem visualizadas a partir da localização dos diferentes agrupamentos de documentos nos contextos definidos pela ACP. É isso que a Figura 1 ilustra, destacando que, entre os contextos e os agrupamentos de materialidade, se produz uma relação permanente e não linear.

Figura 1 – A localização dos documentos conforme o contexto de análise



Fonte: Extraída de Ferreira (2025, p. 44).

Compreendendo que, na análise dessas materialidades e relações, pretendemos investigar as relações entre o BID e a Prefeitura de Florianópolis – SC a partir do PRAEB, e problematizar seus possíveis efeitos no trabalho docente de professoras/es da RMEF, visualizamos que a articulação das teorizações de Michel Foucault sobre discurso e governamentalidade, e de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun acerca da Teoria de Atuação de Políticas, se apresentou como caminho possível para a construção da analítica.

A Análise Enunciativa e a Teoria da Atuação de Políticas

Ao longo de sua vasta obra, Michel Foucault ocupou-se com a descrição minuciosa dos modos de objetivação e subjetivação que (trans)formam os indivíduos em sujeitos por meio de relações de saber, de poder e de si consigo, em diferentes tempos e espaços históricos. Inicialmente, fez isso olhando para como diferentes campos da ciência tomaram o ser humano como objeto, produzindo saberes que o transformam em sujeitos de diferentes discursos. Depois, propôs-se a pensar como os processos de objetivação e subjetivação acontecem a partir das relações de poder operacionalizadas em práticas divisoras e na produção da norma. Por fim, analisou o campo da sexualidade, questionando como os sujeitos se constituem na relação consigo mesmos.

Em *A Ordem do Discurso*, o filósofo expõe que seus trabalhos de elaboração teórica seguem por dois conjuntos de análise: o crítico e o genealógico. Cada conjunto explora princípios específicos de controle e de formação dos discursos a partir de diferentes “[...] pontos de ataque, de perspectiva e de delimitação” (Foucault, 2014, p. 63). Se as análises críticas buscam olhar para os processos de rarefação, de reagrupamento e de unificação discursiva – instâncias de controle –, o conjunto genealógico lança-se em direção às condições de dispersão, descontinuidade e regularidade – instâncias de formulação do discurso.

Ainda que tal diferenciação se estabeleça no nível de organização das teorizações, para fins metodológicos é interessante que os princípios de ambos sejam operacionalizados em relação uns aos outros. “A formação regular do discurso pode integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos de controle [...] e, inversamente, as figuras de controle podem tomar corpo no interior de uma formação discursiva” (Foucault, 2014, p. 63)

No livro *A arqueologia do saber* (Foucault, 1987), o filósofo empreende um momento teórico-metodológico de respostas aos críticos de suas obras anteriores, indicando como, nos caminhos percorridos por ele, se distanciou de noções específicas que tomam o discurso como algo inscrito em uma continuidade. A saber, as noções renunciadas nessa perspectiva teórico-metodológica são: noção de tradição, noção de influência, noção de desenvolvimento e evolução, e noção de mentalidade ou de espírito. Por isso, nas palavras do próprio Foucault (2003, p. 125), nos trabalhos arqueológicos ele procurou “[...] fazer aparecer essa espécie de camada, ia dizer essa interface, como dizem os técnicos modernos, a interface do saber e do poder, da verdade e do poder”. Portanto, a arqueologia:

[...] busca definir [...] os próprios discursos, enquanto **práticas que obedecem a regras**. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto (Foucault, 1987, p. 159, grifo [negrito] nosso).

Diferentemente da frase, da proposição e dos atos de linguagem, assim como de objetos demarcáveis no nível da análise, o enunciado

[...] trata-se, antes de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. [...] é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (Foucault, 1987, p. 98-99, grifo nosso)

É da descrição dessas funções que a análise do discurso, sob perspectiva arqueológica, se ocupa. As funções enunciativas são elaboradas pelo autor a partir das seguintes condições de existência:

- a) Referente ou correlato: ainda que seja elaborado a partir de palavras e signos, a relação entre o enunciado e o que ele enuncia não se dá no nível do significado, mas sim nas regras e nas relações que possibilitam que algo seja dito. Ou seja, o correlato “[...] forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (Foucault, 1987, p. 104). Exemplo disso: as compreensões sobre a docência como ato de mediação da aprendizagem emergem a partir de condições específicas que diferenciam as/os professoras/es conforme as práticas pedagógicas e denotam a educação e a escola como campos que devem privilegiar o protagonismo estudantil em prol de uma formação para autonomia e para a capacidade de empreender.
- b) Sujeito: o enunciado, antes de ser pronunciado ou elaborado por um indivíduo, está localizado em uma determinada *posição subjetiva*. É desse lugar vazio que um indivíduo poderá falar como sujeito do enunciado. Exemplo disso: no enunciado da escola inovadora, nem todos os professores ocupam a posição de sujeito constante, pois muitas vezes adotam práticas não inscritas nas regras e nas condições de emergência de professores mediadores

ou inovadores. Da mesma forma, outros profissionais que incorporam as regras e os fundamentos dessa proposta, ainda que não sejam docentes, podem ser considerados sujeitos do enunciado.

- c) Campo associado: os enunciados não estão isolados entre si; ao contrário, existem na fronteira, nos limites e em relação uns aos outros, configurando uma espécie de jogo enunciativo. Tais relações definem a aceitabilidade e a força de verdade de determinado enunciado. Por exemplo, o enunciado de uma escola inovadora não é somente amparado pelo campo educacional, com os saberes pedagógicos, mas encontra sustentação também no campo econômico, com saberes empresariais.
- d) Materialidade específica: o enunciado está inscrito em algo que foi dito, escrito ou exposto em determinado texto ou ato de fala, em um determinado tempo histórico. Tal materialidade não é abstrata, mas se apresenta em documentos, discursos orais, textos científicos, registros administrativos e práticas institucionalizadas, que, em parte, também constituem o próprio enunciado. Exemplo: na escola inovadora, o enunciado também emerge com e por meio da estrutura física das escolas, na valorização conceitual das práticas de metodologia ativa inscritas nos documentos escolares e na própria definição da forma de contratação dos docentes.

Na identificação dessas funções, a análise do discurso se constitui por meio da busca da raridade dos enunciados, daquilo que escapa aos olhos, uma vez que “sempre esteve ali”. Esse é o princípio de rarefação, que não identifica aquilo que esteja oculto, mas diz que nem tudo pode ser dito ou está dito, pois os enunciados emergem somente em um tempo, local e segundo a posição de alguns sujeitos específicos. Assim, o “[...] enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (Foucault, 1987, p. 126).

Portanto, realizar a Análise Enunciativa é voltar-se para os espaços, as lacunas, os limites e os recortes que produzem, ao mesmo tempo, a formação geral e a dispersão dos enunciados. Dessa maneira, para que possamos nos afastar das perspectivas analíticas que idealizam a identificação dos sentidos ocultos ou das evoluções transcendentais dos discursos, estabelecemos as totalidades unificadoras que localizam a emergência dos enunciados em um tempo e espaço, mas também destacamos a capacidade de troca e de transformação que os habita.

Nesse caminho, a Análise Enunciativa almeja “[...] reencontrar o exterior onde se repartem, em sua relativa raridade, em sua vizinhança lacunar, em seu espaço aberto, os acontecimentos enunciativos” (Foucault, 1987, p. 141). Assim, a noção de *exterioridade* é acionada e gera consequências teóricas: os campos enunciativos são tomados como locais de acontecimento, de regularidades e relacionamentos; a referência do enunciado não é direcionada por um sujeito ou pensamento específico, mas por configurações que definem o local de onde é possível falar; e as séries que configuram os enunciados não possuem uma cronologia exata e visível.

Entrelaçada às duas noções anteriores está uma terceira que, conforme Gregolin (2004), permite encontrar o fio da temporalidade: o *acúmulo*. A partir dela, olha-se para as capacidades de conversação dos enunciados por meio de dispositivos técnicos, institucionais ou estatutários – a remanência; de coexistência com outros enunciados – a aditividade; e de composição de um campo de elementos antecedentes, no qual se situam, mas também redistribuem e reorganizam por meio de novas relações – a *recorrência*. Afinal, o discurso,

[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2014, p. 10).

Compreendendo, portanto, que o discurso não trata de algo oculto ou previamente estabelecido, mas que é uma produção, uma construção de enunciados e relações que ele mesmo põe em funcionamento. Para realizar sua análise, faz-se necessário “[...] dar conta exatamente disso: das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ no discurso” (Fischer, 2020, p. 74)

É preciso, por conseguinte, realizar a descrição “[...] das práticas discursivas e não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes à imprevisibilidade” (Fischer, 2003, p. 376). Assim, os enunciados se proliferam como conjuntos de frases, de gráficos, de quadros, de figuras, que compõem um “átomo do discurso”, como nos diz Foucault (1987, p. 90). Nesse sentido,

[...] descrever enunciados, em nossos estudos, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” como que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar (Fischer, 2003, p. 373).

Nessa direção, a análise discursiva dos documentos produzidos ao longo desta pesquisa apresentou-se como possibilidade para olhar os “[...] processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção ‘do aluno’, ‘do propósito da escolaridade’ e da construção ‘do professor’” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 32), mas também para os processos locais, na forma como cada escola e cada indivíduo os compõem, fazendo emergir formações discursivas que constituem o modelo de Escola do Futuro nas duas instituições de ensino analisadas.

Para isso, precisamos compreender que tal movimento analítico não se faz na procura de significações determinantes, ou ao escavar os dados até que sua verdade oculta ou última seja iluminada, ou ainda ao considerar a linguagem como estrutura produtora das práticas sociais. Em sentido contrário, a análise do discurso foucaultiana se faz restituindo ao discurso seu caráter de acontecimento, ou seja, daquilo que irrompe em um determinado tempo e espaço e que produz em função das relações de poder e de saber (Fischer, 2020).

É no trabalho analítico das políticas educacionais no contexto da prática que Stephen J. Ball, em parceria com Meg Maguire e Annette Braun, elaborou a pesquisa apresentada no livro *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*, publicado na sua primeira versão brasileira em 2016 e considerado pelo autor e pelas autoras como um “conjunto de pontos de partida e aberturas”. Em contato com tal produção, encontramos uma série de provocações, ferramentas e conceitos que auxiliam a olhar para as formas como as políticas são encenadas, interpretadas e traduzidas pelos sujeitos que constituem as escolas, mediados pelos fatores institucionais.

A obra apresenta uma análise sobre “[...] as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professoras, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 10). Dessa forma, olha-se para como os modos de ler e fazer políticas superam as orientações externas e se multiplicam com as relações interpessoais e institucionais existentes no interior das escolas.

Nesse sentido, é possível estabelecer uma aproximação com os conceitos foucaultianos abordados no subtítulo anterior, uma vez que as políticas educacionais produzidas a partir das funções enunciativas de um determinado tempo também fazem proliferar as posições subjetivas às quais as escolas podem ocupar em uma Rede de Ensino e, mais estritamente, aquelas nas quais os/as docentes podem ou não atuar nas escolas. Ao mesmo tempo, nesse processo de atuação,

tanto escolas quanto docentes também produzem outras séries de formações discursivas que (trans)formam as políticas.

É nessa perspectiva que as limitações do termo “implementação” no processo de análise das políticas educacionais são compreendidas, e busca-se, a partir das teorias da sociologia, ampliar a textura e o escopo teórico para abordar o trabalho com políticas nas escolas. Afinal, no contexto da prática, os sujeitos também estão envolvidos nos processos, lutas e negociações em torno dos significados das políticas, bem como nas disputas pela sua interpretação e (re)construção. Assim, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 10) explicam: “O que descobrimos foi que, em todas as nossas quatro escolas do estudo de caso, as políticas foram ‘personalizadas’ e estavam ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas. Assim, as políticas foram atuadas e não implementadas”.

A afirmação de que “[...] a política cria contexto, mas o contexto também precede a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 36), apesar de trazer algum grau de linearidade no processo de produção, interpretação e tradução das políticas educacionais, sintetiza o entendimento de que as políticas não são apenas lançadas nas escolas, mas são produzidas em contextos anteriores e, podemos pensar, concomitantes. Afinal, as formações discursivas que as constituem são atualizadas recorrente e constantemente. Atentando para a importância dos contextos, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam quatro dimensões contextuais que, no contexto da prática, podem estar sobrepostas e/ou inter-relacionadas. São elas:

- “Contexto situado”, no qual se apresentam os fatores relacionados à localização, à história e à comunidade escolar de cada instituição. A inter-relação desses dados pode ser vista quando, a partir da localização das escolas, se constituem as características da comunidade escolar, que, por sua vez, poderão também condicionar o que se pensa e o que se diz sobre as escolas e sobre os/as estudantes.
- “Contextos profissionais” ou “culturas profissionais”: de forma menos tangível que o anterior, aqui é onde Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45) localizam e examinam “[...] o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas, perguntando se eles moldam atuações de políticas e como”. Nessa intenção, a análise dos dados referentes à carreira docente, às condições de trabalho, ao posicionamento, literal e figurativo, dos/as professores/as em relação às políticas, e da relação das/os docentes com a instituição e seus pares, permite visualizar os modos de fazer sentido que docentes produzem sobre suas práticas e que emergem no interior de cada escola.
- “Contexto material”, cujos aspectos se referem aos edifícios, aos orçamentos, aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura das escolas. Seja a distribuição dos prédios escolares, a divisão de salas por áreas de conhecimento, a utilização de recursos de segurança e vigilância, a forma como são destinados os recursos financeiros, os equipamentos disponíveis ou ainda as condições para continuidade das/os professoras/es – todos esses fatores interferem no fazer política na escola.
- “Contexto externo”, constituído pelos aspectos das políticas educacionais mais amplas, em termos municipais e nacionais, por exemplo, as políticas de avaliação em larga escala, as políticas curriculares, os indicadores educacionais e o apoio das autoridades legais e em relação a outras escolas. Os efeitos provocados nessa dimensão dizem respeito a alterações na prática da escola e na percepção docente sobre o próprio trabalho, a partir da operacionalização dos enunciados localizados nos contextos de influência e de produção de texto.

Após apresentar as quatro dimensões e reforçar a importância do contexto na Teoria de Atuação de Políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que tais produções podem ser percebidas como dispositivos que não esgotam as análises – e nem têm essa pretensão –; ao contrário, destinam-se a provocar o interesse e suscitar questionamentos sobre os modos e as circunstâncias que compõem a atuação de políticas dentro das escolas, bem como sobre os efeitos emergentes desse processo.

Para isso, cada excerto selecionado nos textos que compuseram a materialidade do contexto de influência, do contexto de produção de texto e do contexto da prática foi localizado conforme as dimensões deste último. É o agrupamento desses excertos que faz emergir as formações discursivas localizadas em cada dimensão, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Formações discursivas localizadas em cada dimensão do contexto da prática

Dimensões do contexto da prática	Formações discursivas
Contextos situados	<ol style="list-style-type: none"> As escolas estão situadas em bairros diferentes, com características populacionais próprias, que tanto impactaram na construção e reforma das instituições, quanto na definição das instituições como Escolas do Futuro. As escolas produzem seus Projetos Político-Pedagógicos a partir de abordagens educacionais distintas, mas que entendem a pesquisa como uma prática de ensino que evidencia e promove o protagonismo estudantil, a autonomia e a criatividade. Cada escola possui uma organização do ensino em tempo integral, mas ambas utilizam clubes e projetos como práticas destinadas a esse fim.
Contextos das culturas profissionais	<ol style="list-style-type: none"> Necessidade de um novo perfil docente e práticas de convencimento dos docentes sobre o projeto educacional e seus princípios. Valorização da importância da pesquisa como princípio educativo e de práticas de ensino que oportunizem o diálogo com o contexto da comunidade escolar. Os efeitos da imposição da proposta e das pressões recebidas mesmo com falta de condições de trabalho coletivo e de autonomia para organização pedagógica da escola. A constituição de modos de ser docente que disputam o futuro a partir da coletividade.
Contextos materiais	<ol style="list-style-type: none"> Ambas as escolas possuem uma ampla infraestrutura. Apenas uma das escolas possui docentes com dedicação exclusiva. Recusa por recursos didáticos digitais que não dialogam com as necessidades do planejamento escolar. Valorização de recursos produzidos no interior das escolas e validados entre os pares.
Contexto externo	<ol style="list-style-type: none"> Produção de um modelo educacional inovador que fará de Florianópolis exemplo para outras cidades e garantirá um futuro promissor aos/as estudantes e sociedade. A ausência de apoio da Prefeitura e da Secretaria de Educação para efetivação do projeto, sobretudo no que diz respeito às formações continuadas.

Fonte: Adaptada de Ferreira (2025, p. 51).

É dessa forma que tomamos a decisão de propor uma análise de dados composta pelo movimento articulado entre alguns princípios da Análise Enunciativa e da Teoria de Atuação de Políticas. A Análise Enunciativa da política educacional estabelecida a partir do PRAEB na Rede de Ensino de Florianópolis e seus possíveis efeitos sobre o trabalho docente foi construída na intenção de escavar, nos documentos, as séries de formações discursivas que, ancoradas nas dimensões de objeto, de posição subjetiva, de conceitos e de estratégias, amparam a operacionalização das funções enunciativas e, assim, encontrar os enunciados que dão corpo ao discurso das Escolas do Futuro.

Considerações finais

A atuação do PRAEB, financiado pelo BID, havia produzido significativas modificações na infraestrutura e na organização das práticas escolares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Florianópolis – SC. A partir da Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP (Ball, 1994) e da Teoria de Atuação de Políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016), além da análise do discurso de inspiração foucaultiana (Foucault, 2008a, 2008b), foi possível investigar como os discursos das políticas educacionais – formuladas em contextos internacional, nacional e local – são interpretados, apropriados, resistidos ou reconfigurados no cotidiano escolar. Como sustentam Ball, Maguire e Braun (2016), a política é tanto texto quanto prática; é produzida e encenada nos contextos da prática, o que exige do pesquisador um olhar atento às complexidades e disputas em torno da sua atuação nas escolas.

A partir da análise documental e das entrevistas com docentes e gestores de duas Escolas do Futuro da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), evidenciamos que o PRAEB, como política educacional impulsionada por interesses multilaterais e empresariais, incide de forma significativa sobre a organização pedagógica e sobre o trabalho docente. A materialidade dessa incidência se manifesta, sobretudo, na valorização da inovação tecnológica, na introdução de novas práticas de ensino e na busca por formar os futuros trabalhadores do século XXI, conformando o que Foucault (2008a) denomina governamentalidade neoliberal – uma racionalidade de governo que opera pela condução das condutas e pela responsabilização individual dos sujeitos por seu desempenho e sucesso.

Nessa perspectiva, o trabalho docente torna-se objeto de intervenção e de regulação permanente. Por meio da introdução de dispositivos como clubes de robótica, trilhas formativas de letramento digital e projetos de contraturno, promove-se um *ethos* empresarial na docência (Mota, 2021; Reis, 2020), fundado na lógica do autoaperfeiçoamento contínuo, da inovação como valor e da competição como motor do desenvolvimento profissional. A escola passa a ser concebida como um espaço de excelência e inovação, enquanto o docente é convocado a ser um gestor de resultados, um “empreendedor de si” (Foucault, 2008b), responsável por sua eficácia, por seu engajamento e pelo sucesso dos estudantes.

Contudo, o que a análise do contexto da prática permitiu evidenciar foi que, apesar da força desses discursos e dispositivos, o trabalho docente não se resume à sua captura. Há fissuras, resistências, (re)interpretações e (re)apropriações que tensionam os sentidos da política e abrem espaço para outras formas de ser e de fazer a docência. As narrativas dos professores revelam práticas de cuidado de si e dos outros, iniciativas colaborativas e formas de enfrentamento aos imperativos da performatividade, mesmo no interior das Escolas do Futuro. Como sustentam Ball, Maguire e Braun (2016), a política nunca se realiza de maneira pura ou linear; ela é sempre atravessada por negociações, subjetividades e experiências situadas.

Dessa forma, esta pesquisa reafirma a tese de que a produção do modelo escolar – “Escola do Futuro” – operada no bojo do PRAEB tem potencial para capturar e erodir o trabalho docente por meio da introdução de tecnologias discursivas de inovação e responsabilização, mas também pode constituir condições de possibilidade para a emergência de práticas de (re)construção da docência. A escola, mesmo imersa em uma racionalidade neoliberal, segue sendo um espaço de disputas e de produção de subjetividades plurais.

A governamentalidade neoliberal conservadora, como discutida por Afonso (2009), Favacho e Mendes (2020) e Lockmann (2020), atua de forma difusa e capilarizada na educação pública, ressignificando os sentidos de qualidade, equidade e formação docente. A inserção do BID como formulador e financiador de políticas municipais não apenas reconfigura os modos de

financiamento e de gestão da educação, mas também desloca os sentidos do trabalho docente, exigindo dos professores novas competências, novas formas de avaliação e novos modos de subjetivação.

No entanto, se a governamentalidade neoliberal tenta padronizar condutas e instituir verdades únicas sobre a docência, as escolas e os sujeitos ali inseridos reagem com inventividade, engajamento ético e resistência simbólica. As entrevistas revelaram, por exemplo, que muitos professores mobilizam os espaços de formação continuada e os tempos de planejamento coletivo como instâncias de apoio mútuo, de questionamento das metas impostas e de defesa de uma educação pública e democrática. Como afirma Biesta (2018), é preciso resgatar a dimensão ética e política da educação, para além das lógicas da aprendizagem instrumental e dos resultados quantificáveis.

A análise também evidenciou que a diferenciação entre escolas da rede produz novas formas de estratificação simbólica e material. As Escolas do Futuro são não apenas beneficiadas com maior investimento em infraestrutura e tecnologias, mas também se tornam vitrines da política educacional local, produzindo um ideal de escola a ser seguido. Essa diferenciação tende a aprofundar desigualdades dentro da própria rede, ao naturalizar a ideia de que o futuro está associado ao uso de determinadas ferramentas, metodologias e práticas pedagógicas. A imposição de uma lógica de mercado à educação reforça hierarquias, reforça exclusões e esvazia o sentido coletivo da escola pública.

Por fim, ao lançar mão de uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista, direcionamos à ACP um deslocamento epistemológico que rompe com perspectivas lineares e deterministas da análise de políticas educacionais, ao compreender que elas são constituídas por discursos, práticas e relações de poder que se (re)produzem nos diferentes contextos de influência, produção de texto e prática. Inspiradas nos escritos foucaultianos, essa implicação pós-estruturalista introduz à ACP a noção de contingência, multiplicidade e disputa dos sentidos das políticas, reconhecendo-as como textos e ações em constante (re)interpretação e (re)enunciação. Assim, a pesquisa educacional passa a ser concebida não como busca de uma verdade ou essência das políticas, mas como exercício analítico que evidencia as condições discursivas de sua emergência, os modos de subjetivação que produzem e as resistências que possibilitam. O olhar pós-estruturalista, ao privilegiar a análise do discurso, da governamentalidade e das práticas de atuação, permite compreender as políticas como processos abertos, instáveis e performativos, em que os sujeitos não apenas são governados, mas também produzem sentidos, resistem e (re)constroem as próprias políticas no cotidiano escolar.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BIESTA, G. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X33482>

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education and change schools**: case studies in policy sociology. New York: Routledge, 2017.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

FAVACHO, A. M. P.; MENDES, G. M. L. Pobreza e educação: diálogos entre o passado e o presente, entre conformações e resistências docentes. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 72, p. 1409-1444, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/revedfil.v34n72a2020-54751>

FERREIRA, C. **As “escolas do futuro” em Florianópolis (SC)**: a erosão e a (re)construção do trabalho docente. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2025.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jun./dez. 2003.

FISCHER, R. M. B., Sobre discursos e a análise enunciativa. In: FISCHER, R. M. B. (org.). **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 73-96.

FLORIANÓPOLIS. Decreto nº 20.763, de 7 de outubro de 2019. Institui na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de unidade educativa denominado “Escola do Futuro”. **Diário Oficial do Município de Florianópolis**: Florianópolis, SC, n. 2.542, p. 1-2, 10 out. 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso dado no *College de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no *College de France* (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GREGOLIN, M. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (org.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 23-44.

LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 52, p. 67-75, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>

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.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. Potencialidades da abordagem do Ciclo de Políticas nas pesquisas sobre políticas educacionais – entrevista com o professor Jefferson Mainardes. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, e24124, p. 1-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.24124.012>

MOTA, T. Neoliberalismo e capital humano em Foucault. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 49, p. 227-255, jul./dez. 2021.

REIS, D. A arte neoliberal de governar e a Teoria do Capital Humano: perspectivas críticas em educação e trabalho. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1076-1093, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/riac.2020.54596>

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Recebido em 23/07/2025

Versão corrigida recebida em 10/11/2025

Aceito em 13/11/2025

Publicado online em 05/12/2025