

## ANÁLISE DA ENTURMAÇÃO À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS – UMA CONTRIBUIÇÃO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

**Edite Maria Sudbrack – URI**

[sudbrack@fw.uri.br](mailto:sudbrack@fw.uri.br)

**Ana Paula Duso – URI**

[paulagirls2@hotmail.com](mailto:paulagirls2@hotmail.com)

**Resumo:** O estudo propõe-se a investigar os processos de formação de turmas em implantação no ensino fundamental da rede estadual de ensino, na Região Norte do Rio Grande do Sul. A importância desta pesquisa situa-se na necessidade de avaliar determinada medida educacional, explicitando, de forma científica, seus impactos e decorrências, subsidiando decisões futuras no planejamento da educação. A proposta inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva, valendo-se de análise documental e grupo focal.

**Palavras-chave:** ciclo de políticas; política educacional; enturmação

### 1 Introdução

As medidas empreendidas no final da década de 90, configuraram-se como um período candente de reformas nas intervenções do Estado na Educação. Nesta perspectiva, espera-se que a educação desempenhe um papel imperativo na redução das desigualdades sociais, no acesso ao mercado de trabalho e na redução da pobreza. Considera-se, desse modo, que a elevação do nível geral de educação de um país concorre para formar trabalhadores mais flexíveis em interface com a produtividade. Estes aspectos integram a cartografia da educação brasileira, que se materializa na política educativa através das reformas do sistema de ensino, que acolhem as orientações da esfera econômica. Neste contexto, as reformas em curso e as propostas de reforma para a gestão da educação, também são balizadas pelos pressupostos já anunciados. O impacto destas proposições nas políticas de educação perpassa as reflexões deste texto. Com efeito, o novo caráter e o perfil que as políticas educacionais vêm assumindo, assentam-se numa proposta de sociedade orientada pelos postulados do desenvolvimento econômico, alinhado ao novo quadro produtivo mundial. A prática econômica parece ser a razão soberana deste início de século, traduzindo-se num grande meta-relato desta etapa histórica. Seu efeito regulador

alcança a educação para imprimir-lhe uma dimensão mercadológica, o endeusamento do mercado acaba de sofrer um grande golpe com a crise econômico-financeira mundial, originada nos Estados Unidos da América e expandida para o restante do mundo, traçando novos contornos ao capitalismo, subtraindo sua determinação ética, cultural, política e pedagógica. Embora seja o modelo predominante, vicejam tensões entre grupos que buscam orientações diversas para as políticas educacionais e seu processo de formulação, que merecem ser, igualmente, examinadas.

As questões deste estudo articulam-se ao surgimento de um novo conceito de políticas educacionais. Experimenta-se, na atualidade, um empréstimo de políticas da área econômica para a educação, presenciando-se a redução da concepção de políticas do Estado Nação, reduzindo-as a uma única concepção, ou seja, voltadas para a competitividade econômica, abandonando-se, portanto, os objetivos sociais da educação. A educação restringe-se, com efeito, às prescrições da economia. Sob este pano de fundo, a formulação de políticas educativas, na lógica da competitividade e da eficácia resultam em decisões dos gestores que carecem de avaliação científico-pedagógica.

Com efeito, o novo ator neste cenário das organizações do setor público é o gestor, incumbido nas novas organizações da gestão pública, de gerir os recursos humanos. Para atuar com sucesso, lança mão daquilo que se configura como um processo de regulação ou uma nova forma de controle do Estado. O gestor é o articulador deste novo paradigma e sua atuação supõe a difusão de atitudes e culturas, que impulsionam a co-responsabilidade, o comprometimento, traduzindo-se em pedagogias invisíveis de gestão, preparando o espaço para as novas fórmulas de regulação. Alimenta-se, com efeito, uma cultura empresarial, a qual instrumentaliza a conduta das pessoas, procedendo-se ao auto-monitoramento, através do sistema de avaliação, alcance de metas, entre outros (BALL, 2001). Este paradigma de gestão dissemina, portanto, a lógica do mercado como sendo a grande narrativa, existindo assim, um processo de convergência de políticas educativas com o modelo empresarial.

Pelo fato de que a Política Educacional trata de um fenômeno social que impacta sobre a vida das pessoas, por configurar-se como um conjunto de fatores históricos e, por vezes contraditórios entre grupos distintos, é objeto de interesse de pesquisa. Sua abrangência alcança desde a sala de aula até os grandes planejamentos educacionais (CURY, 2001). Embora o Poder Público não seja o único formulador de Políticas Educacionais, nesta investigação, pretende-se incidir a análise sobre as políticas de Estado.

Para o propósito desta pesquisa, propugna-se analisar o problema sob a perspectiva do ciclo de políticas de Ball (2001), qual seja, o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, envolvendo disputas e embates.

## **2 Política Educacional no Contexto da Investigação**

Ao abordar o tema política, não se designa um único significado. Desde Aristóteles, o termo passa por evolução de sentidos. Mais recentemente, Bobbio (2000) ensina que a política migra para um campo dedicado às atividades articuladas ao Estado. Assim, na sociedade capitalista, o Estado “impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, portanto, administras, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real” (...) (p.8). Nesta perspectiva, o Estado não pode estar à disposição de uma ou outra classe, mas comprometer-se com as distintas forças sociais em confronto, vale dizer, com o coletivo.

Quando falamos em políticas públicas, estamos mencionando as mediações que são feitas pelos sujeitos num determinado contexto, podendo ser de caráter universal, ou seja, dirigidas a toda a sociedade ou de caráter segmentário, mais voltadas a determinados grupos (ABREU, 1993). As políticas educacionais, enquanto fração das políticas públicas, atendem ao setor específico da educação, de acordo com a época histórica e com a conformação social desejada. Portanto, é possível ler nas medidas educativas o projeto social manifesto. De todo o modo, as políticas de educação são portadoras de intencionalidades nem sempre proclamadas e, por vezes,

as decisões do nível macro chegam à escola e aos professores e passam a compor o cotidiano escolar, sem questionamento mais profundo. É preciso que as instituições escolares não se fechem ao pensamento crítico, no sentido de traduzir as reformas educacionais às características de sua totalidade.

Na perspectiva de acercamento do tema desta investigação considerar-se-ão as categorias de análise do ciclo de políticas de Ball (2001), a saber, o ciclo de influências, o ciclo de produção de textos e, o ciclo da prática, os quais passaremos a maior explicitação.

## **2.1 Ciclo de Políticas**

Os pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais Ball e Bowe (2001) entendem que o estudo das políticas educacionais, por sua natureza e complexidade poderia ser abordado através do que denominaram de ciclo de políticas. No entendimento dos autores, a interlocução entre o micro e o macrosocial proposta pelo ciclo de políticas dá conta de uma compreensão mais apurada da realidade, pelo fato de que possibilita acompanhar uma política educacional desde sua gênese até o momento da prática. Vale dizer, o ciclo de políticas, situa o foco de análise desde a formação do discurso de uma política até a interpretação dos sujeitos que a implementam.

Considera-se desse modo, que a abordagem do ciclo de políticas pode ser um referencial válido para a pesquisa de política educacional na medida em que faculta ao pesquisador uma visão de totalidade sobre a formulação da política. Passamos a explicitar cada um dos ciclos de política já anunciados.

## **2.2 O Contexto da Influência**

As políticas educacionais no Brasil e na América Latina são propostas em um contexto temporal e espacial, cujas determinações atestam a forte influência de redes sociais, dos discursos e dos organismos multilaterais. A densidade do “contexto de influência” sobre as políticas educacionais, verifica-se na circulação de ideias em nível internacional, carregando traços hegemônicos e fabricadas por estratégias de

marketing arrojado. São apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e ético. Esta tendência à homogeneização das políticas é denominada por Stoer e Cortesão (2002), como sendo um fenômeno de transnacionalização das políticas educacionais.

Abordar o contexto de influência, segundo Ball (2001), é considerar que a educação está cada vez mais à mercê de prescrições e normas externas vinculadas à economia, por decorrência, há um aumento da colonização das políticas educativas. Neste contingente de mudanças, insere-se a globalização. Para alguns autores, a globalização não está “lá fora”, mas acompanha a própria vida cotidiana. Harvey (1989) aponta que nosso dia-a-dia tornou-se mais rápido e difuso, supervalorizando o novo, o descartável, validando mais o significado das mercadorias do que elas próprias.

Entretanto, há que estar alerta acerca da “mania de globalização” para tudo explicar, já que as nações se posicionam de formas diferenciadas em relação ao efeito da globalização. É preciso atentar para não assumir uma postura determinística, de causa e efeito, já que, ao atuar sobre os contextos locais, constroem-se novas identidades, e o local pode, também, se conectar ao processo global. De todo o modo, Ball (2001) insiste em identificar o que há de comum nas diferenças, questionando-as nas suas inter-relações e nos seus resultados.

Ainda, reportando-nos à contribuição de Ball (2001), é importante trazer à análise aquilo que a OCDE denomina de novo paradigma da gestão pública. Este novo modelo de gestão, que se dissemina nas políticas educacionais exerce forte influência sobre a formulação de tais políticas. Alguns pressupostos balizam o referido paradigma, tais como o foco nos resultados de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, redução de custos, flexibilidade, competitividade e privatização, entre outros.

Operam, ainda, no contexto de influência, segundo Mainardes (2006), os indivíduos, que se valem do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições destas ideias. Talvez na América Latina e no Brasil, uma das maiores determinações a influenciar nossas políticas resida no

Banco Mundial (BM). As políticas educativas desenhadas pelo viés economicista têm o carimbo do Banco Mundial, cujo modelo educativo se assenta na geração de capital humano para o desenvolvimento, numa clara relação entre educação e mercado. O pano de fundo da viabilização econômica alicerça o planejamento educacional, traduzindo-se em apelo aos bens materiais, ao consumo. Entre os produtos consumíveis, insere-se a educação. A relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por reproduzir a lógica da exclusão social. Urge, com efeito, repensar este paradigma construindo um outro cenário para as Políticas da Educação. Para Baumam (2007), há que outorgar poder à educação, considerando seus saberes e fazeres, na construção de uma nova cidadania, para além da proposta econômica.

Contrapor-se ao poder de argumentação da teoria econômica na educação, não é tarefa simples, mas é imprescindível na construção de uma sociedade menos desigual. É inexorável fugir à visão estreita do economicismo, na convicção de que educar é um valor humano, por conseguinte ajuda a construir nossa própria humanidade, nossa dignidade. Assim, é um direito inalienável de todos e de cada um.

### **2.3 O Contexto da Produção de Texto**

A análise da temática desta investigação, através do ciclo de políticas permite visualizar o trajeto percorrido por meio das políticas educacionais, desde a sua gênese no âmbito internacional, nacional ou local, até o contexto do seu desenvolvimento na situação concreta. O contexto da produção de texto, que integra este ciclo, relaciona-se com o de influência. A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se, inclusive, de estratégias de marketing e de mídias. Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais. Nesta lógica:

O poder simbólico dos padrões é que eles expressam diversas esperanças e desejos através de sua forma retórica, enquanto ao mesmo tempo, as reais distinções e relações das categorias produzem sutis de regulamentação social. (POPKEWITZ, 1997, p. 207).

Na tentativa de compreender e intervir de forma crítica no processo de formulação das reformas há que compreender a ideologia, a lógica e a racionalidade que balizam as políticas e que se vinculam a valores e interesses dos que realizam as mudanças. O contexto de políticas permite investigar os aspectos macro e micro, desenvolvendo a inter-relação entre as duas dimensões do fenômeno em estudo. Com efeito, ao focar a linguagem presente nas políticas denota-se o formato de textos e documentos legais, comentários, mídias, pronunciamentos oficiais resultantes de embates e disputas de grupos, que controlam sua produção e representação política. Os textos das políticas têm vinculação com os contextos nos quais eles são produzidos. Neste sentido, a formação do discurso da política guarda relação com as concepções dos proponentes. É crucial compreender o discurso como capaz de operar a transformação das práticas cotidianas das escolas, e se tais discursos têm o poder de fato de alterar atitudes (SHIROMA e outros, 2005).

As propostas contidas no contexto de produção de textos, por meio de uma linguagem instrumental, classificam, por vezes, os problemas como administrativos e técnicos, não atentando para o aspecto moral, ético e político. As políticas, portanto, são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades. As repercussões que estes textos provocam, dão-se no contexto da prática. O processo de formulação de textos políticos padece de influências variadas, algumas reconhecidas como legítimas, outras não, resultando em embates e disputas. A política enquanto texto, apresenta os limites do próprio texto, que pode ser relido em outros contextos, e relido devido à pluralidade de leitores.

De todo o modo, Ball e Bowe (2000) ensinam que os textos devem ser lidos inseridos no contexto em que são produzidos e, comparativamente a outros textos, já que são um campo de embates pela hegemonia discursiva. Esta disputa é conceitual e política. Shiroma (2005) adverte em sua análise que há uma banalização do vocabulário da reforma que “pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue colonizar o discurso”(idem, 2005, p. 429).

## **2.4 O Contexto da Prática**

Prosseguindo na abordagem dos Ciclos de Política de Ball (2001), abordamos o contexto da prática, espaço/tempo, no qual a política educacional está à mercê das interpretações e recriações dos sujeitos. Para Sacristán (1985), um texto de reforma não produz resultados idênticos, há um efeito simbólico que é veiculado e que ressignifica as proposições teóricas. As políticas educacionais não se instalam sem tensões ou negociações. As negociações poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, passíveis de várias leituras e reformulações. O pensamento dos professores e dos profissionais pode interferir na implementação das políticas, através de suas traduções e interpretações.

Por não serem, automaticamente transferíveis, as reformas educacionais necessitam de interpretação no país, região, localidade. Para tanto, transcorre uma reescritura das políticas. Os textos, portanto, são utilizados em contextos sociais distintos, tornando-se passíveis de serem retrabalhados pelos sujeitos para produzir os sentidos esperados. Nesta linha de argumentação, os textos das reformas não estão aprisionados em seus significados, já que nem sempre estão explícitos. Ao aplicar significados de um contexto para outro, pode-se contestar ideias ou equivocarse nas interpretações, porque é inerente ao próprio processo de leitura. Segundo Ball (1993), os autores não podem controlar o significado de seus textos. Para Fairclough (2001), os discursos são, ao mesmo tempo, prática discursiva e prática social.

Os docentes envolvidos nas práticas das escolas, por vezes, desconhecem os propósitos das medidas educacionais, não tendo clareza de suas origens, finalidades ou importância. A questão que paira é que os autores dos textos não podem controlar seus efeitos e interpretações. Os textos são, portanto, resultantes de múltiplos olhares, influências e agendas, envolvendo disputas de poder. Para Ball:

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática. (2001, p. 102).



O contexto da prática sofre um efeito mosaico no âmbito particular, decorrente de diferentes interpretações na definição das políticas da esfera mundial. Pode-se agregar ao contexto da prática, os resultados que as recriações das políticas exercem. Os efeitos que as medidas educacionais acarretam em sua implementação carecem ser analisados tanto no sentido mais específico, quanto no sentido mais amplo. Assim, podem ser evidenciadas mudanças mais pontuais, específicas como currículo, por exemplo, ou mais abrangentes que dizem respeito aos efeitos sobre as oportunidades educacionais, justiça social, entre outros. O contexto da prática, conforme orienta Mainardes (2006), pode ser considerado um micro processo político. Em que pese a forte regulação que as políticas educacionais sofrem das agências multilaterais, o contexto da prática, representa uma trincheira para fazer frente à transposição de uma agenda global, para contextos locais. Pela complexidade das práticas educativas, não é possível o controle total sobre as decisões políticas do Estado-Nação.

O estudo do contexto da prática revela-se promissor no sentido de refundar os significados das políticas educacionais, construindo novos valores, podendo debater, argumentar, impulsionar uma nova ética, rumo à emancipação e à inclusão de sujeitos, no horizonte inconcluso da democracia. Esta perspectiva coaduna-se com o conhecimento emancipação a que alude Santos (2000), já que faculta lutar contra monopólio de interpretação ou a renúncia à interpretação, evitando colonizá-la por interpretações deslocadas da realidade. Neste sentido, é possível dar outra configuração localmente e de forma territorializada às políticas educativas emanadas do poder central.

Nos espaços locais, no contexto da prática, reside a possibilidade de traduzir, lançar pontes, interligar, reinterpretar, redefinir (PEREZ, GÓMES, 1998).

### **3 A Realidade Pesquisada: Espelhos que Refletem as Políticas Educacionais**

A análise de Santos (2000), acerca do projeto de sociedade, faz uso da imagem dos espelhos, afirmando que os espelhos da sociedade não são reais, mas virtuais. Entre estes espelhos cita as normas sociais, as ideologias, além da ciência, da religião,

da educação, do direito, entre outros. Quando os espelhos deixam de ser objeto do olhar para serem eles próprios, olhar (p.idem 48), a sociedade entra em crise.

É neste momento de desequilíbrio que as Políticas Educacionais parecem, à semelhança dos espelhos, terem se tornado um fim em si mesmas, que se inicia a análise dos impactos de uma determinada política educacional, na perspectiva de antever indícios de superação.

Nesta perspectiva, a pesquisa “Análise da Enturmação à Luz do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição às Políticas Educacionais”, propõe-se a refletir sobre o processo de enturmação a partir dos impactos sentidos pelos gestores das Escolas e pelos docentes.

Numa análise preliminar da incidência da enturmação na 20ª Coordenadoria Regional de Educação, área de abrangência da URI – Frederico Westphalen, observou-se a seguinte situação. O Estado do RS, conta com 2.690 escolas. Destas, 90 estão situadas na 20ª Região Escolar, área de abrangência da URI. Nesta região, 14 estabelecimentos de ensino realizaram o processo em estudo o que representa 15,5% de escolas com turmas ou séries agrupadas, ou ambas.

Dos 14 gestores entrevistados, apenas um concorda com a política de enturmação, os demais discordam, embora apresentem argumentações diferenciadas, algumas conformistas. Percebe-se, por vezes, que a produção de textos e sentidos sobre o assunto, encara os problemas educacionais como sendo, preponderantemente, técnicos e administrativos, escamoteando seu sentido político e ético.

Perguntando-se aos gestores como encaram o sistema de formação de turmas em execução no Estado, o Gestor A argumenta que:

Não é possível concordar com a sistemática de organização de turmas adotada pela Secretaria Estadual de Educação no RS, no Governo Yeda, por influência da Marisa de Abreu. A escola perde sua autonomia, além do modo promover a desqualificação do ensino, baixa aprendizagem, ínfimo rendimento, complicações com o processo educativo por parte da escola como um todo, direção, professores, pais e próprios estudantes (GESTOR A).

Em outra passagem, percebe-se que o processo de formação de turmas, anteriormente realizado, a partir de critérios pedagógicos e de bom senso, realizava uma distribuição de alunos por turma menos traumática, conforme afirma o

entrevistado: “Nossa escola adotava sempre a sistemática de constituição das turmas, respeitando as vontades dos estudantes e análise que os professores faziam para superar as dificuldades” (GESTOR D).

O Gestor B não acha aceitável, pedagogicamente, no entanto, afirma que, administrativamente, há redução de custos. Não há um posicionamento efetivo se favorável ou não em relação ao processo. Sabe-se, porém, que o Gestor pode difundir atitude e cultura, aquilo que Bernstein (1971) denomina de pedagogias invisíveis de gestão. O cultivo da cultura empresarial, gerada no contexto de influência e de produção de textos do Ciclo de Políticas, acaba por legitimar as políticas educacionais, posição expressa pelo Gestor B, “melhor aproveitamento dos professores com o objetivo de diminuir o número.” (de docentes). (GESTOR B). O Gestor C entrevistado vai além, alertando:

O governo não percebe que sua estratégia falha no momento em que desconsidera que trabalha com seres humanos de grupos vulneráveis: crianças e professores. Essa atitude inconsequente provoca elevação nos índices de reprovação e evasão (GESTOR C).

O conformismo aparece, também, na fala do Gestor C ao afirmar: “Não é aceitável, mas como tínhamos que cumprir ordens, tivemos que atender à determinação dos governantes”. Esta concepção parece distante de um gestor que é legitimado pelo voto de seus pares e não por indicação governamental, sendo submetido à imposição das políticas educacionais (GESTOR C).

Já o Gestor D, ao posicionar-se quanto à medida de enturmação, reflete: “Isto não leva a objetivo algum, porque é bastante difícil trabalhar com níveis de aprendizagem diferentes”. E acrescenta: “Acho isto muito antigo” (GESTOR D).

A posição do Gestor E, também reflete a necessidade de cumprir a determinação da Governadora. Chama a atenção no depoimento do Gestor F, quando argumenta:

Será que os gastos com a educação são comparáveis aos do judiciário (magistrados e etc...) que tem como função decidir o que fazer com os “marginais” da nossa sociedade? Será que se ao invés de gastar menos com a educação, fizesse o contrário, num futuro próximo não poderia economizar com este segmento da sociedade, pondo assim as contas em ordem, de forma coerente? (GESTOR F).

O Gestor entrevistado vai além, conclamando os pais a posicionarem-se: “O que impressiona são os pais que concordam com isso, não analisando o quanto é prejudicial aos seus filhos, porque, com certeza, para os filhos dos postuladores deste sistema é que não é”. (idem).

Outros gestores ouvidos argumentam, em suas discordâncias, a não atenção ao nível de aprendizagem, à realidade da escola, criticam a imposição da medida, o fato de terem turmas numerosas, a reprovação, entre outros. A propalada autonomia da escola não encontra ressonância na medida educacional implantada, não possibilitando a alteração dos aspectos mencionados.

Observou-se, também, em relação à incidência de enturmação, que em 14 escolas que realizaram o agrupamento, houve 53 processos de agrupamento de turmas ou séries, na sua maioria justificadas pelo número reduzido de alunos por turma ou série, numa relação linear custo-benefício, critério econômico e não pedagógico, portanto.

Para dar conta do problema de pesquisa, perguntou-se, também, aos gestores como são viabilizadas as aulas com as turmas mais numerosas. Neste particular, as respostas incidem nas dificuldades de atendimento individualizado, de atenção aos diferentes níveis de aprendizagem, além da resistência dos docentes. O Gestor A alega que:

Nas séries iniciais também a situação é comprometedora porque são estudantes de níveis diferentes na mesma sala. Um retorno ao sistema antigo quando as classes eram multisseriadas. Aliás, o termo foi ressuscitado pelo atual governo gaúcho que ressuscita o velho para sobrepor ao novo e provocar a morte da educação, na agonia dos professores (GESTOR A).

Um dos gestores ensaia uma saída que atesta o contexto da prática como redefinidor das políticas educacionais, pela ressignificação que a escola tenta desenvolver. Nas palavras do gestor F: “Através de projetos, do tema gerador, com aulas interdisciplinares, integrando-se os conteúdos na medida do possível, os conteúdos que não dá para integrá-los nas duas séries, são desenvolvidos isolados, por série, pois a escola tem um programa a seguir” (GESTOR F).

Vale dizer que, por não serem, automaticamente transferíveis, as reformas educacionais necessitam de interpretação no país, região, localidade. Para tanto, transcorre uma re-escritura das políticas. Os textos, portanto, são utilizados em contextos sociais distintos, tornando-se passíveis de serem retrabalhados pelos sujeitos para produzir os sentidos esperados. Nesta linha de argumentação, os textos das reformas não estão aprisionados em seus significados, já que nem sempre estão explícitos.

Na questão que remete à reação dos professores em face do aumento de alunos nas turmas, os gestores foram unânimes em apontar a resistência, as reclamações, dificuldades de planejamento e avaliação, entre outros. A respeito da aceitação dos docentes o Gestor A, afirma:

Não conseguem dimensionar o problema e acabam fazendo o mínimo diante da impossibilidade de fazer o que deveriam fazer. A impossibilidade de travar uma luta maior e consciente, os conduz à acomodação no desenvolvimento de suas funções e quanto às lutas que precisariam ser estabelecidas para rever as determinações (GESTOR A).

Entende-se que a instalação de medidas sem negociação com os atores e sem atenção às diferentes realidades gera desconforto e descompromisso. Muitas vezes os docentes não compreendem o propósito, nem as finalidades das medidas. Exige-se, assim, conchamar os educadores para desenhar formas de trabalho em grupo que potencializem espaços de resistência, inclusive na abertura de causas alternativas que enfrentem a hegemonia presente em diversos setores, inclusive nos meios de comunicação, para mais comprometimento com a mudança social, explorando as possibilidades que o contexto contraditório das reformas oferece.

Ademais, a ênfase na performatividade de que fala Lyotard (1984), exerce pressão sobre o desempenho dos sujeitos e das organizações. Para Ball (2001):

O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo (idem. p. 110).

Este conjunto de fenômenos gera estresse emocional, intensifica o trabalho, altera as relações entre as pessoas, acirra o individualismo e a vigilância sobre o trabalho docente (Ball, 2001).

#### **4 Conclusões Preliminares**

Embora, preliminarmente, pode-se afirmar que o grande contingente de reformas no papel do Estado na formulação e condução das políticas educacionais, tem impulsionado alguns autores como Clarke e Newman (1997), a designar esta face do Estado como Estado Gerencial. Tal denominação, calcada na reconfiguração do poder estatal e na relação entre público e privado, vem influenciando as políticas educacionais. Neste cenário são evidenciadas novas formas de gerência, alcunhadas de “nova gestão pública”. Tais evidências que nascem com o capitalismo globalizado, traduzem-se numa reconstrução do Estado através do mecanismo da dispersão (Clarke e Newman, 1997). A dispersão de poder se reflete em enxugamento do Estado, engajamento de atores não estatais, privatizações, entre outros.

A concepção gerencialista ou nova gestão pública, baseia-se, sobretudo, em contratos de desempenho, eficácia e eficiência, penalidades ou recompensas econômicas, amplamente incorporadas pelos formuladores de políticas educacionais, como, por exemplo, as já adotadas em outros Estados e que parecem inspirar os formuladores de Políticas Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul. Tais propostas, como se sabe, são bem a gosto das agências financiadoras internacionais<sup>1</sup>.

Convém ressaltar, para não incorrer em reducionismo, que a Política Educacional da “enturmação” não se constitui em medida isolada, mas inserida no bojo de uma nova concepção de gerenciamento da educação.

Nesta pesquisa procede-se à análise da política de formação de turmas com base no ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2000). A análise da temática desta investigação, através do ciclo de políticas permite visualizar o trajeto percorrido por meio das políticas educacionais, desde a sua gênese no âmbito internacional, nacional ou local, até o contexto do seu desenvolvimento na situação concreta. O contexto da produção de texto, que integra este ciclo, relaciona-se com o de influência. A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se, inclusive, de estratégias de marketing e de mídias.

---

Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais.

Cumprido destacar, neste trabalho, que os processos de negociação poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, em constante reformulação. Assim, as reformas seriam programas criativos, passíveis de variadas leituras e reformulações, rumo a emancipações. Circunstanciadas nesta ótica, surgem algumas derivações. A primeira delas remete à historicidade do processo de construção de uma Política Educacional voltada à Reforma, pois a mesma não surge do nada. Neste caso, a historicidade poderia testar sua validade e entender seus propósitos. Uma segunda derivação faz supor que, se o significado do texto é negociado, são avaliadas, também, as condições de interpretação, tais como as limitações da prática, as capacidades e possibilidades de participação dos envolvidos. Ilustra esta realidade o que afirma Sacristán: “o político prudente sabe que nem sempre tem o domínio sobre a realidade e que todo programa está destinado a ser negociado” (1995, p. 92). Neste sentido, uma reforma bem intencionada deveria privilegiar os principais interlocutores, ou seja, os professores.

A avaliação de uma política educacional e sua implementação é imprescindível para o desenvolvimento de formas e instrumentos de qualificação do processo. Embora ainda convictos da fragilidade teórica presente na análise, o estudo sucessivo de casos empíricos contribuirá com a ampliação do arcabouço teórico, ampliando a validade dos estudos e a compreensão da realidade.

<sup>1</sup> Recentemente o Estado do RS aprovou auxílio financeiro do Banco Mundial, cujas condições exigem a adoção dos pressupostos gerencialistas apontados neste texto.

## **REFERÊNCIAS:**

**BALL, S. J. BOWE, R. Subject Departments and the implementation of National Curriculum Policy: An overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, 2000.**

BALL, S. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade**. II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: jan./2001.

BALL, S. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Temores da Performatividade**. II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga: jan./2000.

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Universidade de Londres, Londres, Inglaterra. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, S. **La Gestión como Tecnología Moral**. Madrid: Morata, 1993.

BAUMAM, Z. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOBBIO, N. **Estado, Governo e Sociedade: Para uma Teoria Geral da Política**. SP: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CLARKE, J. NEWMAN, J. **The Right to Manage: Asecond Managerial Revolution**. Milton Keynes: Open University, 1997.

CORTESÃO e STOER. **Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: O Caso Português**. SANTOS (org). A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos R. J. **Políticas da Educação: Um Convite ao Tema – 2001**. In: RBPAE – v. 23, p. 53-69, jan/abr. 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

PEREZ GÓMES, A. **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

POPKEWITZ.T. **Reforma Educacional – Uma Política Sociológica: Poder e Conhecimento em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 1.400 de 11 de dezembro de 2002.** Normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

SACRISTÀN. G. **Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas:** Los Abismo de la Etapa postmoderna. Fundamentos en Humanidades, Universo Nacional. San Luís, nº 2, p 43. 1999.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente** – Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. (org). **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **O outro Estado da Nação. Centro de Estudos Sociais.** Faculdade de Economia – Universidade de Economia. Publicado na Visão em 28 de junho de 2001. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/comentarios/bss/0024.html>. Acesso em: 25 out. 2001a.

SANTOS, B. S. **Reinventar a Democracia:** Entre o Pré Contratualismo e o Pós-Contratualismo. A Crise dos Paradigmas em Ciências Social, para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SHIROMA. E. O. **Decifrar Textos para Compreender a Política:** Subsídios Teórico-Metodológicos para Análise de Documentos. Florianópolis: Perspectivas, v. 23. n. 02. p. 427-446, jul/dez 2005.

GESTOR A. Questionário realizado com os Gestores dos Municípios do Médio Alto Uruguai – Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR B. Questionário realizado com os Gestores dos Municípios do Médio Alto Uruguai – Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR C. Questionário realizado com os Gestores dos Municípios do Médio Alto Uruguai – Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR D. Questionário realizado com os Gestores dos Municípios do Médio Alto Uruguai – Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR E. Questionário realizado com os Gestores dos Municípios do Médio Alto Uruguai – Frederico Westphalen, 2009.

GESTOR F. Questionário realizado com os Gestores dos Municípios do Médio Alto Uruguai – Frederico Westphalen, 2009.