



POLÍTICAS EDUCACIONAIS: RESSIGNIFICANDO A MEDIDA DA ENTURMAÇÃO NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Edite Maria Sudbrak - URI¹

Resumo: Este estudo analisa a possibilidade de ressignificar uma Política Educacional à luz do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2001). A medida da enturmação adotada pelo Estado do RS no período de 2008 a 2011, agrupou turmas e séries no ensino Fundamental. Esta pesquisa apresenta o contexto socioeducacional em que se produz a influência sobre as Políticas Educacionais, bem como o cenário em que os textos são produzidos e veiculados. Neste caso, a análise da enturmação, debruça-se sobre os contextos do Ciclo de Políticas, Influência e Produção de Textos, e Contexto da Prática e as possibilidades de ressignificações e recriações, condizentes com as realidades vividas e problematizadas. A investigação anunciada desenvolveu-se em um Universo de 14 escolas que adotaram o processo de enturmação. Os sujeitos envolvidos são gestores e docentes das Instituições envolvidas. O estudo é de natureza qualitativa e descritiva. As conclusões apontam para a possibilidade de reinventar a medida educacional da enturmação² no contexto da prática, alertando-se quanto à necessidade de interlocução com os sujeitos, os professores, pelo diálogo e negociação.

Palavras-chave: política educacional; enturmação, ciclo de políticas, ressignificação.

1 Introdução

No cenário Educacional Latino-Americano, a universalização da educação básica revelou-se tardia, impelindo os países, a partir da década de 90, a voltarem os olhos, mais enfaticamente, a esta necessidade. No Brasil, em especial, esta é uma questão recente. O desenvolvimento de medidas educativas vertidas no cenário mundial, seguindo a tendência de outros estados nacionais, impõe um novo modo de intervenção de governos. Duas grandes conferências balizaram tais alterações na educação.

Um dos marcos distintivos é a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990. A proposta “Education for all”, (EFA) tem

¹ Chefe do Departamento de Ciências Humanas, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de Frederico Westphalen; coordenadora do Mestrado em Educação, na mesma Instituição. Email: sudbrack@uri.edu.br

² Consiste na fusão de turmas com um limite previsto de alunos, desta forma reduzindo a quantidade de turmas e ampliando o número de alunos por sala. Se uma escola possui 3 turmas de 20 alunos, deve transformar em 2 turmas de 30 educandos cada uma, não considerando o turno em que os alunos frequentam a escola. De acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEC) Enturmação é definida como: “um termo utilizado para formalizar um trabalho Administrativo Pedagógico que tem por finalidade suprir e racionalizar as necessidades de recursos humanos nas Escolas.” (SE/RS, 2007).

servido como um divisor de águas no planejamento e execução de políticas de educação básica no Brasil e em nível mundial, sob a coordenação geral da UNESCO. Nessa proposta, a formulação de políticas educativas para fazer frente a um cenário educativo convulsionado e entrecortado por crises é, sobejamente, enfatizada.

O segundo marco das reformas ocorreu em 1993, na Índia, originando a “Declaração de Nova Dehli”, que retoma os compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos, e introduz a máxima “Educação para a Equidade Social”, na qual a educação escolar é alçada como mecanismo para reduzir desigualdades e propiciar a mobilidade social. Recentemente, em 2000, na cidade de Dakar, Senegal, a Cúpula Mundial de Educação reunida, acolheu e reafirmou a Educação para Todos, na perspectiva de engajamento e participação da sociedade e dos países para o desenvolvimento da educação.

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 parece restringir-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 corresponsabilidade, o comprometimento, traduzindo-se em pedagogias invisíveis de gestão, preparando o espaço para as novas fórmulas de regulação. Alimenta-se, desse modo, uma cultura empresarial, a qual instrumentalista 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.

2 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 macrossocial, 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.

Esse ciclo de políticas destaca a possibilidade do educador atuar como ator político. Desmistifica a ideia de que a política é feita por políticos de profissão descoladas da realidade educacional.

2.1 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 idéias 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 se tornou 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, conectar-

se 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.

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.

2.2 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 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).

2.3 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 ou negação das políticas³. Os textos, portanto, são utilizados em contextos sociais distintos, tornando-se passíveis de serem retrabalhados pelos sujeitos para produzir os sentidos que lhes interessa dar, ou que o contexto consegue lhes atribuir. Nessa 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, podem-se contestar idéias ou equivocar-se 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)

³ Entende-se por reescrita a possibilidade, em tese, de dar outro significado ao pretendido pelos propositores de uma Política Educacional, por conta de singularidades e realidades distintas. Já a negação consistiria na não aceitação da medida ou decisão.

O contexto da prática sofre um efeito mosaico no âmbito particular, decorrente de diferentes interpretações na definição das políticas da esfera mundial. Podem-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, pois em que pese a forte regulação que as políticas educacionais sofrem das agências multilaterais, e da agenda local ela pode ser um espaço de criação e recriação/ ou construção e reconstrução..

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 ou das decisões presentes no contexto de influência, construindo um outro cenário para as Políticas de Educação. Para Baumann(2007), há que outorgar poder à educação, considerando seus saberes e fazeres, na construção de uma nova cidadania, para além da esfera econômica.

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

2.4 As Reformas no Contexto da Prática

A trajetória das reformas educacionais não pode ser considerada um campo de estudo acostumado a grandes êxitos (ROMERO, 1997). As promessas de sucesso são acompanhadas, não raro, do fracasso repetido. Hargreaves e Fullan (2000), ao refletirem sobre os significados

das reformas no campo educativo, põem de manifesto a ausência de horizontes que se alastram neste campo de investigação. Algumas razões parecem estar no bojo desta questão, tais como a preocupação com o processo de mudança e formas de implantar as inovações. Esta predominância é reforçada pelos autores (id), quando afirmam que nos esforços para implementação das reformas esvanecem, por vezes, as razões que justificam tais medidas. As pessoas envolvidas perguntam-se, seguidamente, qual o propósito de mudar, pois não têm claro suas origens e finalidades, nem a importância de tais medidas.

A complexidade da análise sobre a reforma tem levado à proliferação de uma espécie de categoria de profissionais da reforma, incorporando um corpo especializado, dispostos a ocupar espaços de intervenção, simulando, inclusive, uma pseudoparticipação. De igual forma, constata-se uma prática comum em muitos países, inclusive no Brasil, em divulgar grande diversidade de informações governamentais sobre as reformas, reforçadas por uma poderosa estratégia de cooptação da mídia e dos meios de comunicação, em geral, dificultando a apreensão de seu real significado.

Fazer a transição conceitual supõe identificar as diferentes comunidades discursivas que tentam explicar os processos de reforma. Trata-se de deslindar categorias que captem as complexas e contraditórias manifestações que envolvem as reformas educacionais, nas quais os discursos produzem significados e visões de mundo, além de autorizar certos enunciados e excluir outros. Segundo Ball (1993), os discursos trazem consigo significados e relações sociais, constroem tanto subjetividades quanto relações de poder. Os significados são criados a partir de práticas institucionais, de modo que as possibilidades de significação estão marcadas pela posição social e institucional de quem as utiliza. Esta tensão entre inclusões e exclusões, criadas pelo discurso, é visualizada nos informes sobre as políticas educacionais, levados a termo pelos formuladores de Políticas Educacionais. Seu propósito caracteriza-se, também, por propagar e divulgar um tipo especial de discurso. Vale dizer, não apenas configura-se enquanto discurso como, também, serve de veículo seletivo a certos discursos.

Os processos de reforma inscrevem-se como contradição e conflito, regulação e emancipação, no sentido de que aquilo que se configura como construção para um grupo pode não ser para outro. Estas lutas que se desenvolvem num espaço de contradições não vão possibilitar antecipar os rumos que a reforma irá tomar, nem sua influência sobre os grupos. Vale dizer que as contradições podem representar uma brecha para respostas contra-hegemônicas. 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.

Os processos de negociação poderiam suscitar o melhor entendimento 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, 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” (1999, p. 92). Neste sentido, uma reforma bem intencionada deveria privilegiar os principais interlocutores, ou seja, os professores.

Tal premissa assenta-se no caráter multifacetado da realidade e de seus atores sociais, os quais selecionam, ordenam ou priorizam valores de formas distintas. Como se percebe, a realidade escolar pode abrigar diversas situações, por isso, pode ser específica de um ponto e vista e de um determinado sujeito. Com efeito, para além do instituído por normas, a escola pode construir espaços de interação com a sociedade produzindo outras propostas, com outras dinâmicas, talvez mais emancipatórias.

3 A REALIDADE PESQUISADA: ESPELHOS QUE REFLETEM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

3.1 O que pensam os sujeitos da pesquisa.

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 (idem p. 48), a sociedade entra em crise.

É neste momento de desequilíbrio, quando 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 dimensão, a pesquisa.

A incidência da enturmação⁴ na 20ª Coordenadoria Regional de Educação, área de abrangência da URI – Frederico Westphalen, observou-se que o Estado do RS conta com 2.690 escolas. Destas, 90 estão situadas na 20ª Região Escolar, área de abrangência da URI. Nesta Coordenadoria, 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 gestores⁵ entrevistados, apenas um concorda com a política de enturmação, os demais, embora discordem, apresentam 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, ético e pedagógico.

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 Secretária Estadual de Educação no RS, no Governo Yeda. 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). Denota-se, na

⁴ Consiste na fusão de turmas com um limite previsto de alunos, desta forma reduzindo a quantidade de turmas e ampliando o número de alunos por sala. Se uma escola possui 3 turmas de 20 alunos, deve transformar em 2 turmas de 30 educandos cada uma, não considerando o turno em que os alunos freqüentam a escola. De acordo com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEC). Enturmação é definida como: “um termo utilizado para formalizar um trabalho Administrativo Pedagógico que tem por finalidade suprir e racionalizar as necessidades de recursos humanos nas Escolas.” (SE/RS, 2007)

⁵ Para preservar as identidades dos sujeitos, os gestores entrevistados foram denominados por Gestor A, B, C, D, E, F.

afirmação dos sujeitos, a possibilidade do contexto da prática em dar nova significação a uma política.

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. A adesão à 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, alerta também:

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 está presente 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.

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 oficial. Chama a atenção, no depoimento do Gestor F, o argumento:

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 vai além, conclamando os pais para 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 entrevistados advogam 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, além da reprovação, entre outros. A propalada autonomia da escola não encontra ressonância na medida educacional implantada, não possibilitando a alteração dos aspectos mencionados.

Observou-se, ainda, 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 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 comprometedor 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 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.

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 o descompromisso. Muitas vezes os docentes não compreendem o propósito, nem as finalidades das medidas. Exige-se, assim, conclamar 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 são 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

A proposta da medida educacional da enturmação é visualizada pelos docentes como intervenção na gestão, cerceamento dos critérios pedagógicos de formação de turmas. Com efeito, tal política de caráter diretivo e regulador, não encontra eco nos preceitos da gestão democrática e do respeito ao projeto pedagógico constituído pela escola de forma participativa, em consonância com a lei de Diretrizes e Bases da Educação. (Brasil, 1996).

Nas escolas pesquisadas, observa-se a tentativa de conciliar programas distintos da esfera estadual e federal de diferentes concepções teóricas, produzindo na realidade escolar uma gama de ações que sobrecarregam o trabalho docente, fragmentando os propósitos da educação e da prática do professor.

De igual forma, sabe-se que o Estado do RS, necessita avançar nos indicadores de qualidade da Educação Básica. Tal intervenção, porém, precisa ser calcada nos processos de gestão democrática, propondo políticas globais de qualificação da Educação Básica e não apenas medidas pontuais de cunho econômico e portanto, reducionistas.

5 REFERÊNCIAS

- ABREU, H. **A Trajetória e o significado das políticas públicas: Um Desafio Democrático.** RJ: Proposta, n 59, 1993.
- ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1998. IN TOMMASI, Livia De (Org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1998.
- 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. **La gestión como tecnologia moral.** Madrid: Morata, 1993.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social. Brasília:** Universidade de Brasília, 2001.
- HARGREAVES; FULLAN. **A Escola como Organização Aprendente.** Buscando uma Educação de Qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HARVEY,
- LYOTARD, J. F. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.
- 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.