

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



PESQUISAR ESCOLAS: “ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS” E “TEORIA DA ATUAÇÃO POLÍTICA” EM DISCUSSÃO

RESEARCHING SCHOOLS: THE “POLICY CYCLE APPROACH” AND “THEORY OF POLICY ENACTMENTS” UNDER DISCUSSION

INVESTIGAR ESCUELAS: “ENFOQUE DEL CICLO DE POLÍTICAS” Y “TEORÍA DE LA ACCIÓN POLÍTICA” EN DISCUSIÓN

Viviani Fernanda Hojas¹

¹Doutora em Educação pela UNESP. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC, Brasil.

Resumo: Este artigo reúne reflexões realizadas durante e sobretudo após a finalização de pesquisa de doutorado, que teve como objetivo analisar as relações que as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para subsidiar a referida investigação, foram adotadas algumas formulações desenvolvidas por Stephen Ball e colaboradores, as quais sustentam que as políticas educacionais são caracterizadas por negociações e embates que não se encerram na ação estatal e que é necessário levar em conta as ações exercidas pelos atores escolares nas análises. Tal perspectiva teórico-metodológica, apesar de valorizar as experiências micropolíticas construídas nas escolas e se distanciar das investigações que conferem centralidade ao Estado na produção de políticas, apresenta certa fragilidade que será discutida ao longo do texto. Por fim, são apresentadas algumas ferramentas conceituais elaboradas por Silvio Gallo como uma nova forma de compreender e pesquisar o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Abordagem do ciclo de políticas; Teoria da atuação política; Cotidiano escolar.

Abstract: This article gathers some reflections made during, and especially after completing the research for a doctorate degree. It analyzes the relationships that the policies produced in schools establish with the educational assessment system known as the *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP). As theoretical references for this research, some of the conceptual contributions formulated by Stephen Ball and colleagues were adopted, which affirm that the educational policies are characterized by negotiations and clashes that do not end in state action, and that the actions taken by the school actors need to be taken into account in the analyses. This theoretical-methodological perspective, in spite of valuing the micropolitical experiences elaborated in schools, and distancing itself from investigations that attribute centrality to the State in the production of policies, presents a certain weakness that will be discussed in the text. Lastly, some conceptual tools elaborated by Silvio Gallo are presented, as a new way of understanding and researching school routines.

Keywords: Policy cycle approach; Theory of policy enactments; School routine.





Resumen: Este artículo reúne reflexiones realizadas durante y sobre todo después de la finalización de investigación de doctorado que tuvo como objetivo analizar las relaciones que las políticas producidas en el interior de las escuelas establecen con el sistema de evaluación llamado *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP). Para subsidiar la referida investigación, se adoptaron algunas formulaciones desarrolladas por Stephen Ball y colaboradores que afirman que las políticas educativas se caracterizan por negociaciones y embates que no se encierran en la acción estatal y que es necesario tener en cuenta las acciones ejercidas por los actores escolares en los análisis. Tal perspectiva teórico-metodológica, a pesar de valorar las experiencias micropolíticas construidas en las escuelas y distanciarse de las investigaciones que confieren centralidad al Estado en la producción de políticas, presenta cierta fragilidad que será discutida a lo largo del texto. Por último, se presentan algunas herramientas conceptuales elaboradas por Silvio Gallo como una nueva forma de comprender e investigar el cotidiano escolar.

Palabras clave: Enfoque del ciclo de políticas; Teoría de la acción política; Cotidiano escolar.

Introdução

Embora nas últimas décadas a escola venha sendo considerada como locus privilegiado de pesquisa no campo da Política e Gestão da Educação, os estudos desenvolvidos na área têm se caracterizado predominantemente pelo entendimento de que as políticas educacionais são iniciativas advindas do aparelho estatal, ou seja, compreendem o Estado como a instância produtora de políticas que, posteriormente, são implementadas pelos integrantes das escolas.

De acordo com Power (2006), embora os pesquisadores que adotam a perspectiva de análise centrada no Estado, denominada em seu texto de estadocêntrica, argumentem que ela fornece um sentido muito mais coerente sobre o que acontece nas escolas, esse tipo de análise oferece poucos meios para lidar com o aspecto empírico e para compreender os detalhes. Ademais, as investigações que procuram ligar os processos locais à agenda do Estado apresentam fragilidades, na medida em que a busca por conexões diretas e unidimensionais ignora a complexidade fundamental e a natureza contraditória dessa relação:

[...] dentro de uma teoria centrada no Estado, estabelecer conexões entre o macrocontexto e os processos locais pode ser bastante arbitrário. Parece envolver um número de saltos conceituais que frequentemente se fundamentam em afirmações não examinadas e não examináveis, ao invés de se basearem em raciocínio com base empírica e analiticamente consistente. (POWER, 2006, p.25).

Como consequência desse enfoque analítico estadocêntrico, as produções acadêmicas tendem a se concentrar na denúncia dos efeitos indesejáveis das políticas educacionais nas escolas e/ou a indicar “caminhos” a serem seguidos para uma suposta mudança de direção. Em outras palavras, a crítica incisiva é frequentemente direcionada ao Estado e às suas políticas, as quais, conforme tais produções, precisam de mudanças para que sejam desenvolvidas de forma supostamente melhor nas escolas.



A necessidade de criar modelos analíticos por meio dos quais a trajetória das políticas educacionais possa ser investigada de maneira mais complexa constitui uma das principais preocupações dos estudos desenvolvidos por Stephen Ball. Em sua concepção, a análise de políticas educacionais não pode se limitar à óptica do controle estatal e precisa focalizar como a lógica e a racionalidade predominantes nas políticas se articulam com os interesses, os valores, as experiências e as visões de mundo dos atores escolares.

Para tanto, o estudioso inglês considera importante que os pesquisadores busquem o afastamento daquilo que ele denomina de “territorialismo metodológico” – que se baseia na compreensão da política educacional como algo ligado somente ao Estado, à burocracia e ao governo – e compreendam a política educacional como movimento, isto é, como um conjunto de ações que acontecem em diferentes espaços microglobalizados.

Para abordar as contribuições e os limites da perspectiva teórico-metodológica presente na “abordagem do ciclo de políticas” e na “teoria da atuação política”, ambas formuladas por Stephen Ball em parceria com outros pesquisadores, na próxima seção são explicitadas as ideias centrais dessas formulações, as quais foram adotadas como referência para pesquisar escolas. Em seguida, são apresentadas algumas ferramentas conceituais, elaboradas por Silvio Gallo no âmbito da “filosofia da diferença”, que sinalizam outra forma de compreender e pesquisar o cotidiano escolar.

Pesquisando escolas com base na “abordagem do ciclo de políticas” e na “teoria da atuação política”

A “abordagem do ciclo de políticas” consiste em uma proposta de análise que tem como eixo central o entendimento de que as políticas educacionais não são produzidas de forma isolada ou unilateral, mas sim em uma circularidade capaz de articular discursos elaborados em diferentes contextos e por múltiplos atores sociais. Nesse sentido, tal abordagem propõe que a trajetória de uma política educacional seja analisada com base em ciclo contínuo composto por contextos inter-relacionados e permeados por relações de poder e disputas.

Mainardes (2006) explica que a primeira formulação da “abordagem do ciclo de políticas” foi apresentada em um artigo intitulado “Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues”. No texto, Ball e Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa acerca da introdução do Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales a partir de 1988, fundamentando-se na ideia de um ciclo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

De acordo com Lopes (2004), no referido estudo, os pesquisadores ingleses analisam os efeitos das políticas curriculares em grupos disciplinares diversos e em diferentes escolas e concluem que esses efeitos não são homogêneos. Segundo eles,





as diferentes histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares e das escolas são capazes de construir sentidos diversos para as políticas, pois produzem a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas e dão origem a novos sentidos não necessariamente previstos inicialmente.

Posteriormente, no livro "Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology", Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam uma nova versão da "abordagem do ciclo de políticas" e descrevem um ciclo contínuo composto por três contextos inter-relacionados: o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto da prática.

Entre as contribuições conceituais trazidas na publicação, destaca-se o entendimento de que os textos políticos "representam" a política, mas "não são" a política. Segundo os estudiosos ingleses, os profissionais que atuam no contexto da prática são responsáveis por atribuir sentidos aos textos políticos e, conseqüentemente, exercem um papel importante na ressignificação de uma política educacional:

Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências 'reais'. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.21, tradução livre).

Na concepção dos pesquisadores ingleses também, embora caracterizados frequentemente por um tom prescritivo, os textos da política não são restritos a uma leitura única e harmoniosa. Ademais, as prescrições presentes nesses textos não são prontamente assimiláveis e aplicáveis:

Os autores de textos políticos não podem controlar os sentidos de seus textos. Parte dos textos será rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal-entendida, respostas podem ser levianas, etc. Diferentes interpretações estarão em competição, relacionadas a diferentes interesses. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.22, tradução livre).

Na sequência, em um livro de autoria única intitulado "Education reform: a critical and post-structural approach", Ball (1994) expande o "ciclo de políticas" acrescentando dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

Um aspecto dessa publicação que merece destaque é a argumentação do pesquisador inglês em torno da necessidade de a análise de políticas educacionais ir "além do Estado", ou seja, deixar de se concentrar apenas na ação estatal e valorizar outras dimensões do processo político. Em sua concepção, as políticas educacionais precisam ser analisadas como processos de negociação complexos que não se encerram nas ações centralizadas do Estado: "Qualquer teoria decente de política educacional deve levar em conta o papel do Estado. Mas qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar à perspectiva do controle estatal." (BALL, 1994, p.10, tradução livre).

O próprio entendimento acerca do papel do Estado é reconfigurado pelo estudioso inglês, pois ele considera o Estado como ente que participa da produção de políticas



educacionais, mas incapaz de direcionar toda a ação que acontece no interior das escolas. De acordo com Ball (1994, p.19, tradução livre): “Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos, mas elas não podem alterar todas as circunstâncias.”

O autor sustenta ainda que a forma como a política é compreendida interfere na maneira de pesquisar e de interpretar aquilo que é encontrado. Em sua concepção, as políticas estão em um constante processo de “vir a ser”, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores. Ademais, ao analisar determinada política educacional, é preciso considerar que os textos políticos são frequentemente contraditórios e estão sujeitos a diferentes interpretações. Em suas palavras: “[...] é essencial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados ou completos.” (BALL, 1994, p.16, tradução livre).

Conforme o estudioso inglês, tal ideia não implica o entendimento de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos políticos. A maior ou menor possibilidade de ressignificação de um texto em direção não prevista inicialmente, explica ele, depende das condições históricas do contexto de leitura e nem sempre essas condições permitem a construção de uma autonomia em relação aos textos do poder central e a realização de leituras em direções diversas daquelas que eles procuram direcionar.

Embora questionem alguns aspectos da “abordagem do ciclo de políticas”, Oliveira e Lopes (2011) afirmam que esse modelo da análise representa o rompimento com verticalismos e com a determinação do Estado na definição das políticas. Segundo as autoras, tal proposta analítica coloca no centro do debate os processos micropolíticos e a necessidade de articular as instâncias macro e micro nas investigações “[...] tensionando, sobretudo, as análises de viés marxista que concedem primazia ao papel do Estado na compreensão das relações entre elaboração e os efeitos da política.” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.20).

Na mesma linha, Mainardes (2006) pontua que, ao propor que o processo político seja entendido como multifacetado e dialético, o modelo de análise da “abordagem do ciclo de políticas” substitui a simplicidade e a linearidade de outros modelos. Conforme o autor, uma das ideias chave defendida pelos pesquisadores ingleses é a de que as políticas educacionais não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, pois estão sujeitas a um processo que envolve interpretação e recriação. Da mesma forma, os profissionais que atuam nas escolas não podem ser vistos como meros “implementadores” de políticas educacionais, uma vez que exercem um papel ativo no desenvolvimento dessas políticas.

A retomada e a expansão das ideias desenvolvidas na “abordagem do ciclo de políticas” se deram somente anos mais tarde, com a apresentação da “teoria da atuação política” no livro *“How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools”*, produzido por Stephen Ball em coautoria com outras pesquisadoras.





Na referida publicação, Ball, Maguire e Braun (2012) apresentam e discutem resultados de pesquisas¹ que, em vez de focalizarem como as políticas educacionais são “implementadas” nas escolas, buscam compreender como as escolas lidam com demandas múltiplas e contraditórias. Sendo assim, os autores se opõem à noção de “*implementation*” (implementação), que consiste na análise de políticas com base em um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação –, e introduzem o conceito de “*policy enactment*” (atuação ou encenação política)², que consiste na investigação da especificidade de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012), em muitos escritos de política educacional, os professores, os demais profissionais que trabalham nas escolas e os estudantes são excluídos do processo político ou vistos simplesmente como “implementadores” de políticas educacionais. Em contraposição a essa visão, os estudiosos ingleses argumentam acerca da necessidade de o trabalho de análise ir “além da implementação” e propõem que as políticas educacionais sejam analisadas tendo como base a “teoria da atuação política”:

Assim, nós queremos fazer com que a política seja compreendida dentro de um processo, como diversificadas e repetitivas contestações e/ou como sujeita a diferentes interpretações, como sendo encenada (ao invés de implementada) de maneiras originais e criativas dentro de instituições e salas de aulas, mas maneiras que estão limitadas pelas possibilidades do discurso. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p.2-3, tradução livre).

Conforme os autores, a análise de políticas educacionais fundamentada na “teoria da atuação política” assenta-se na ideia de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais. Tal proposta de análise pressupõe também que o contexto seja levado a sério no processo de investigação, uma vez que as escolas possuem diversas dimensões contextuais (histórias específicas, prédios e infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança/gestão, situações orçamentárias, desafios de ensino aprendizagem, entre outras) atuando sobre elas.

Ball, Maguire e Braun (2012) explicam que a “atuação política” corresponde ao movimento no qual a política é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma *performance*. Esse movimento, segundo os autores, envolve processos criativos de interpretação e tradução.

Em síntese, é possível afirmar que, tanto na “abordagem do ciclo de políticas” quanto na “teoria da atuação política”, o contexto da prática deve ser um foco importante da análise de políticas educacionais, tendo em vista que nele as políticas ganham novos sentidos e se abre uma distância entre os textos políticos e as ações cotidianas nas quais operam as subjetividades.

Ambas as formulações, portanto, compõem uma perspectiva teórico-metodológica com grande potencial para avançar em relação ao enfoque estadocêntrico, cujas



análises tendem a homogeneizar os efeitos das políticas educacionais nas escolas. Em razão disso, elas foram adotadas como fundamento de uma pesquisa de doutorado (HOJAS, 2017), que teve como objetivo analisar as relações que as políticas produzidas no interior das escolas estabelecem com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A investigação envolveu quatro unidades escolares, pertencentes à rede estadual de ensino paulista e vinculadas a uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo, as quais foram selecionadas por atenderem níveis de ensino diferentes: Escola 1 – apenas Ensino Médio; Escola 2 – apenas Ensino Fundamental (ciclo II); Escola 3 – Ensino Fundamental (ciclos I e II); e Escola 4 – Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram feitas visitas de observação (no início e no final do ano letivo), participações em reuniões (de planejamento e de replanejamento) e entrevistas com profissionais que integram a equipe de gestão (professores-coordenadores, vice-diretores e diretores) e com professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujos resultados das provas do sistema de avaliação paulista são utilizados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)³.

Diferentemente de outras produções acadêmicas desenvolvidas em torno da temática, a investigação evidenciou que os profissionais das escolas não transferem automaticamente a lógica reguladora e controladora do SARESP e das demais iniciativas governamentais associadas a ele para as práticas educativas desenvolvidas com os alunos. Em outras palavras, as experiências micropolíticas criadas nas escolas não necessariamente se configuram como um movimento de reforço da regulação e do controle inerentes ao sistema de avaliação paulista e podem, inclusive, se apresentar como um movimento de resistência a sua lógica reguladora e controladora.

Ainda que o processo investigativo tenha se concentrado em um número pequeno de escolas, os resultados indicaram que três das quatro unidades escolares investigadas não tomam o SARESP como o elemento norteador do trabalho escolar e não realizam esse trabalho tendo como foco principal o aumento do desempenho dos estudantes no referido sistema avaliativo e o cumprimento das metas anuais estipuladas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Tais conclusões, de certa maneira, ampliam o debate acadêmico na medida em que permitem questionar as pesquisas que apontam a primazia do SARESP em relação às avaliações internas, ao treinamento dos estudantes, à pressão sobre professores e alunos, ao engessamento do currículo, entre outros, como situações comuns a todas as escolas da rede estadual de ensino paulista.

Contudo, uma reflexão mais aprofundada acerca do processo investigativo desenvolvido indicou certa fragilidade nesse tipo de investigação. Apesar de atribuir maior ênfase às ações exercidas pelos diferentes segmentos que atuam nas escolas, a articulação das dimensões macro e micropolítica nas análises, inevitavelmente, sugere a





existência de algo que tem mais força (produzido no âmbito do Estado) e de algo que tem menos força (produzido no interior das escolas).

Sendo assim, tal perspectiva teórico-metodológica corre o risco de estacionar justamente no seguinte ponto: permanecer investigando em que medida as experiências políticas construídas nas unidades escolares reforçam ou resistem às diretrizes estrategicamente pensadas e planejadas pelo aparelho estatal. Ademais, se a análise tem como propósito subjacente pôr em evidência, sobretudo as escolas que apresentam políticas de resistência, na tentativa de instituir um “modelo” às demais, dificilmente haveria um efetivo afastamento do modo prescritivo de produzir conhecimento.

Diante do exposto, foram realizadas novas leituras em busca de referenciais teórico-metodológicos que apresentassem uma forma diferente de estudar o cotidiano escolar e, conseqüentemente, de produzir conhecimento no âmbito da Política e Gestão da Educação (para além de seu caráter marcadamente prescritivo). Nesse momento, houve uma aproximação com os escritos de Silvio Gallo, pesquisador brasileiro que, apesar de não se voltar especificamente para a área em questão, traz contribuições importantes para o campo educacional de maneira geral.

“Filosofia da diferença” e novas ferramentas conceituais para pesquisar escolas

Em lugar de utilizar a denominação “pós-estruturalismo” ou “pós-modernismo”, Gallo (2010) prefere falar em “filosofia da diferença” para expressar uma noção de filosofia, desenvolvida por pensadores franceses, que opera com uma concepção de pensamento – não tomado como representação⁴ e sujeito a critérios de semelhança ou verossimilhança – e que investe na produção da diferença e da multiplicidade.

O pesquisador brasileiro explica que tanto Gilles Deleuze quanto Michel Foucault sustentam que as relações entre teoria e prática podem ser abordadas de outra maneira, mas possivelmente foi o primeiro quem mais investiu na crítica às imagens do pensamento como representação e no exercício de um pensar que se coloca fora desse primado.

Assim, durante uma conversa com Michel Foucault, ocorrida em 1972, Gilles Deleuze introduziu a noção de que existe uma espécie de revezamento entre teoria e prática e que as relações entre elas são parciais e fragmentárias, pois a “aplicação” de uma teoria – que nunca é de semelhança e envolve um processo de transformação – é sempre local, sendo a totalização obtida somente por meio do poder. Concordando com esse entendimento, Michel Foucault esclareceu que, em uma concepção tradicional, o intelectual era considerado politizado quando ocupava determinada posição na sociedade burguesa ou quando denunciava relações políticas onde não eram percebidas. Posteriormente, no entanto, os intelectuais perceberam que as massas não precisam deles para saber, pois produzem seus saberes e sabem enunciá-los em discurso que, por sua vez, é barrado por um sistema de poder.



Valendo-se dessas ideias, o estudioso brasileiro argumenta que o desafio colocado por uma “filosofia da diferença”, tal como pensada pelos filósofos franceses, é o de investir em um pensamento criativo em educação – para além de totalizações tanto da teoria quanto da prática –, voltado para “[...] a produção de novas experiências de pensamento e de ação, tomadas em sua regionalidade.” (GALLO, 2010, p.62).

Em sua concepção, o campo educacional no Brasil sofre grande influência do pensamento tradicional da representação e as teorias produzidas no âmbito da educação são predominantemente de natureza representacional. Nesse sentido, a “filosofia da diferença” constitui uma alternativa a esse tipo de pensamento e um convite para pensar a educação de outra forma: reconhecendo e valorizando a diferença e a multiplicidade.

Inspirado nas formulações de Deleuze e Guattari (1977), o pesquisador brasileiro desafia quem se dispõe a pesquisar escolas a considerar a coexistência ou a coabitação dos movimentos-conceitos “maior” e “menor” no cotidiano escolar e, assim, abandonar a proposta de articulação macro (algo produzido no âmbito do Estado e que tem mais força) e de micro (algo produzido no interior das escolas e que tem menos força) – supondo uma relação dialética entre essas dimensões.

Cumprir registrar que “menor” não se refere àquilo que tem menos importância ou que, comparado ao “maior”, tem *status* de inferioridade. Trata-se tão somente de movimentos-conceitos que funcionam distintamente: o primeiro com protocolos bem definidos e o segundo sem protocolos definidos e aberto ao sabor do acontecimento.

Apoiando-se nesses movimentos-conceitos desenvolvidos pelos pensadores franceses, Gallo (2002) propõe um exercício de deslocamento conceitual de modo que seja possível operar com as noções de “educação maior” e “educação menor” como ferramentas conceituais para pensar problemas do campo educacional. Assim, a “educação maior” seria aquela pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder e que é instituída e quer instituir-se, e a “educação menor” seria um ato de revolta e de resistência que produz um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Em outra publicação, Gallo (2007) salienta que a relação que se estabelece entre a “educação maior” e a “educação menor” não é de mera oposição ou contrariedade, e sim de complementaridade de campos e ações. Contudo, embora não haja oposição entre esses dois movimentos-conceitos, não raramente a educação menor constitui-se como espaço de resistência aos atos de educação maior.

O autor também esclarece que, mesmo quando articulados a uma política progressista e de intenções transformadoras, os atos de educação maior constituem empreendimentos de estratificação, normalização e controle, que estriam os espaços do cotidiano escolar, buscando promover, no nível micropolítico, as ações e as consequências previstas no plano macropolítico.

Em texto produzido na sequência, Gallo (2010) ressalta que “maior” e “menor” não são proposições opostas e, por esse motivo, não se deve fazer um juízo de valor entre





elas e nem supor uma relação dialética, e sim reconhecê-las como dois âmbitos distintos de pensamento e de produção e atuação. Assim, enquanto a “educação maior” delimita rígidos protocolos de ação, efetua totalizações e impõe modelos, a “educação menor” pode se colocar à margem do projeto político pedagógico da escola ou das políticas educacionais e não quer se fazer modelo porque vale apenas para determinado momento.

Conforme o estudioso brasileiro, ainda, no âmbito da educação maior, a teoria é tomada como suporte, um substrato da leitura do real, que permite à prática docente. Já no âmbito da educação menor, as coisas “acontecem” no cotidiano da escola, saberes e práticas são produzidos, usados, descartados, reproduzidos, sem que se produza qualquer tipo de totalização. Embora essas experiências de educação menor possam ser capturadas, modelizadas e totalizadas, o preço a pagar é deixar de ser menor, perder a liberdade do “horizonte de eventos” e passar a ditar cânones de atuação:

No contexto de uma educação menor, teoria e prática estão em revezamento constante, sem totalizações. O professor é um teórico e um prático, a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade. Mas os estudantes, as crianças, também são voz ativa, são sujeitos de produção das relações pedagógicas, instituindo diferenças nos jogos de poder que se jogam na escola. (GALLO, 2010, p.61).

Em outro artigo, publicado em coautoria, Gallo e Figueiredo (2015) argumentam que é fundamental que os estudiosos estejam sensíveis à disputa-tensão entre a educação maior e a educação menor que ocorre permanentemente no cotidiano escolar para a identificação de políticas de resistência em meio às atuações pedagógicas de modo a potencializá-las. Com efeito, essas práticas fugidias de educação menor precisam ser trazidas à tona sem a preocupação de torná-las modelo:

Para além do pensar como generalização, importa-nos pensar o cotidiano escolar como *pormenores*, *quase imediatos*, como multiplicidade de temas *menores*, de aspectos *menores*, que, em sua minoridade, produzem acontecimentos cotidianos. Importa-nos pensar o cotidiano escolar como espaço-tempo intensivo dos acontecimentos educativos, como possibilidade de resistência e de criação. (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.29, grifos dos autores).

Para explorar o cotidiano escolar como espaço de produção de linhas de fuga, isto é, de uma educação menor para além do estriamento produzido pelo aparelho de Estado que toma a educação em sua maioridade, os autores recorrem ao conceito de “heterotopia”, cunhado por Foucault com a intenção de tratar de espaços distintos dos utópicos:

Há, inicialmente, as utopias. As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se pode encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2001, p.414-415 apud GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p.46).



Esse conceito foucaultiano, na visão de Gallo e Figueiredo (2015), pode ser utilizado para pensar o cotidiano escolar como outro espaço, outro lugar, em que outras relações sejam possíveis e também a criação seja possível, situando seu potencial no acontecimento, no imprevisto, no instituinte e nas vozes que o constituem.

Em outra produção, o estudioso brasileiro acrescenta que, apesar de ter sido um conceito pouco desenvolvido por Foucault, a heterotopia – em oposição ao conceito de utopia tanto em sua conotação negativa (aquilo que jamais terá lugar) quanto positiva (aquilo que ainda não tem lugar, mas virá a ter) – permite pensar outros espaços que, embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele.

Ao adotar esse conceito no campo educacional, Gallo (2015) sustenta que produzir heterotopias no espaço escolar significa inventar outros espaços, para além da organização e do controle instituídos. Assim, não se pode entender a educação maior (planificada, instituída, presente nos documentos oficiais) e a educação menor (heterotopias criadas no espaço escolar) de forma binária: uma ou outra. Educação maior e educações menores, segundo ele, se fazem presentes no cotidiano escolar em uma justaposição de espaços, em que uns não substituem os outros, mas coexistem com mais ou menos conflitos, dependendo da situação.

Conforme o autor, na lógica da utopia, há uma luta de modelos: é feita a crítica de um modelo instituído e é proposto outro modelo para substituí-lo. Na lógica da heterotopia, no entanto, não se trata de criar modelos novos, e sim formas outras de fazer e de viver no contexto mesmo daquele modelo instituído.

Pensar uma educação menor, a partir de Deleuze e Guatarri, a partir daquilo que seus escritos nos potencializam a pensar, não significaria buscar uma mudança determinada ou a abolição de uma situação escolar. Muito menos criar uma "outra" cartografia escolar predefinida, que possa se arvorar como modelo, uma vez que isso nunca faria parte de uma proposta inspirada pelos escritos desses autores, visto que o que propõem é a criação, é o deixar-se levar pelo fluxo constante de possibilidades dos homens. (GALLO, 2015, p.23).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, além de introduzirem uma nova possibilidade de compreensão e de estudo do cotidiano escolar, as formulações desenvolvidas pelo pesquisador brasileiro podem contribuir para uma revisão das relações entre teoria e prática presentes nas produções da área de Política e Gestão da Educação, de modo a romper com o entendimento de que cabe à teoria orientar a prática.

Considerações finais

Conforme mencionado inicialmente, os estudos desenvolvidos por Stephen Ball e colaboradores constituem uma importante referência para pesquisas no âmbito Política e Gestão da Educação efetuada nas escolas por permitirem operar com uma perspectiva teórico-metodológica que avança em relação ao enfoque analítico estadocêntrico ao propor a articulação das dimensões macro e micropolítica nas análises.





Com efeito, tal perspectiva, além do risco de se restringir a investigar em que medida as experiências micropolíticas criadas nas escolas reforçam ou resistem às políticas produzidas no âmbito do Estado, considerando sempre a primeira como tendo menos força em relação à segunda, dificilmente conseguiria se distanciar do modo prescritivo de produção do conhecimento.

Nesse sentido, foi realizada uma incursão pelos escritos produzidos por Sílvia Gallo com o intuito de apresentar novas contribuições teórico-metodológicas para o campo da Política e Gestão da Educação. Apesar de não estarem direcionadas especificamente para tal área, as formulações do pesquisador brasileiro encorajam os estudiosos a formularem novos problemas de pesquisa e a percorrerem novos caminhos em suas investigações acerca do cotidiano escolar.

Em seu entendimento, o cotidiano escolar constitui um espaço de coexistência ou coabitação de dois movimentos-conceitos que funcionam de forma distinta: o “maior” (estriado e com protocolos bem definidos) e o “menor” (liso e aberto ao sabor do acontecimento). Trata-se de modos de funcionamentos completamente diferentes e que permanecerão diferentes. Assim, por mais que apresentem prescrições em suas pesquisas, os estudiosos são incapazes de mudar o funcionamento de um ou de outro, mas podem mudar a maneira com que efetuam suas análises: tomando o cotidiano escolar como um espaço no qual experiências singulares “acontecem” e produzem outras escolas e outros processos educativos e potencializando a singularidade dessas experiências.

Referências

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.21-39.

_____. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 49-63.



_____. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: ROMAGUERA, A. R. T.; GODOY, A.; MARQUES, D.; ANDRADE, E. C. P.; FIGUEIREDO, G. O.; PASTRE, J. L.; FARIA, M. C. T.; ASPIS, R. L.; NASCIMENTO, R. D. S.; GALLO, S. (Orgs.). **Educação menor**: conceitos e experimentações. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015. p.75-88.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre maioria e minoria: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, n. 14, p. 25-51, 2015.

HOJAS, V. F. **SARESP**: a escola como produtora de políticas. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2017.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago., 2004.

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.

POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, 2006.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, n. 1, p. 19-41, jan./abr. 2011.

Artigo recebido em: 06/04/2019

Aprovado em: 19/06/2019

Contato para correspondência:

Viviani Fernanda Hojas. *E-mail*: vihojas@hotmail.com

Notas

1 Os estudos foram realizados em quatro escolas públicas secundárias situadas na região de Londres e consideradas “ordinárias” (com desempenho dentro da média nacional).

2 Os autores utilizam o termo *enactment* (encenação) em seu sentido teatral para remeterem à noção de que o ator possui um texto que pode ser representado de diferentes formas. Na análise de políticas educacionais, o uso do termo pretende indicar que os atores envolvidos (no caso, os profissionais das escolas) exercem um papel ativo no desenvolvimento das políticas e não são “meros implementadores”.

3 O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é calculado considerando o desempenho escolar (medido pelos resultados alcançados no SARESP) e o fluxo escolar (medido pela taxa média de aprovação dos alunos).

4 Conforme Gallo (2010), no âmbito da filosofia da representação, a teoria representa o real (o prático) para compreendê-lo e a questão das relações entre teoria e prática são colocadas num viés 1) idealista, em que a teoria “ilumina” a prática; 2) materialista, em que a prática determina a teoria; ou 3) dialético, na qual há uma interação entre elas.

